

**ВЕСТНИК МГПУ.**

**СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».**

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY  
AND PSYCHOLOGY**

**16 (4)**

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

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ :**

- Савенков А. И.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических  
главный редактор наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)  
asavenkov@mgpu.ru
- Вачкова С. Н.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)  
заместитель svachkova@mgpu.ru  
главного редактора
- 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 PhD (по педагогике), Монгольский государственный университет  
искусств и культуры (Улан-Батор, Монголия)  
lha79@mail.ru
- Воропаев М. В.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)  
voporaev1@mgpu.ru
- Двойнин А. М.** кандидат психологических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)  
dvoynina@mgpu.ru
- Десяева Н. Д.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)  
desyaevand@mgpu.ru
- 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
- 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
- Левицкий М. Л.** доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, DBA — доктор делового администрирования, профессор, действительный член РАО, МГПУ (Москва, Россия)  
levitzckyl@mgpu.ru
- Лучинкина А. И.** доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова (Симферополь, Россия)  
a.luchinkina@kipu-rc.ru
- Львова А. С.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)  
lvovaa@mgpu.ru
- Нарикбаева Л. М.** доктор педагогических наук, профессор, КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан)  
lora\_mn05@mail.ru
- Никитин А. А.** доктор педагогических наук, профессор, ХГИК (Хабаровск, Россия)  
nikitinarts2011@yandex.ru
- Панов В. И.** член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Пи РАО (Москва, Россия)  
esovip@mail.ru
- Приходько О. Г.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)  
prihodkoog@mgpu.ru
- Резаков Р. Г.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)  
rezakovr@mgpu.ru
- Романова Е. С.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)  
romanovaes@mgpu.ru
- Рыжов А. Н.** доктор педагогических наук, профессор, МПГУ (Москва, Россия)  
an.gyzhov@mpgu.su
- Салахова В. Б.** кандидат психологических наук, доцент, Ульяновский государственный университет (Ульяновск, Россия)  
salakhovavb@mail.ru
- Сатова А. К.** 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

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

ISSN 2076-9121

© ГАОУ ВО МГПУ, 2022

## EDITORIAL COUNCIL:

**Igor Remorenko**  
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

**Viktor Ryabov**  
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

**Elena Gevorkyan**  
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

**Dmitry Agranat**  
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

**Natalia Zhdanovich**

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

**Aigul Iskakova**

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

- Boris Kogan** Doctor of Biology Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)  
koganbm@mgpu.ru
- 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
- 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
- Valentina Salakhova** PhD in Psychology, Associate Professor, Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russia)  
salakhovavb@mail.ru
- Akmaral Satova** Doctor of Education Sciences, Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abay (Almaty, Kazakhstan)  
satova57@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.usakov@gmail.com
- Igor Shiyani** Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)  
shiyani@mgpu.ru

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогическое образование

- Ирисметова И. И., Масалимова А. Р.* Модель и концептуальные подходы к формированию готовности наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности ..... 10
- Резаков Р. Г., Васильев И. А., Данилова Е. Ю., Земченкова В. В., Лигай Л. Г.* Современный ландшафт научно-исследовательской деятельности и разработок в сфере образования ..... 26

### Проблемы профессиональной подготовки

- Алисов Е. А.* Цифровые контуры высшего педагогического образования в ракурсе деятельностного подхода ..... 48
- Юрченко М. А.* Уровневый подход к формированию межкультурной компетенции у студентов гуманитарных направлений подготовки ..... 67

### Психология

- Манцулич В. В.* История становления когнитивной психологии и развития взглядов на проблему когнитивных и метакогнитивных способностей личности ..... 90
- Кадничанская М. И., Галкина Е. П., Хайруллина Э. Р.* Анализ изменений в моделях поведения населения России в период пандемии COVID-19 (на английском языке) ..... 103

### Теория и практика обучения и воспитания

- Киктева К. С.* Книжные клубы: цели и результаты деятельности (анализ российского и зарубежного опыта) ..... 115

**История педагогического и психологического образования**

- Палиева Т. В.* Модель совершенствования поликультурного дошкольного образования в Республике Беларусь..... 131
- Реморенко И. М.* Маятники самоопределения в педагогической антропологии К. Д. Ушинского ..... 151

**Специальная педагогика и специальная психология**

- Серебрякова Н. В., Шашкина Г. Р.* Выявление готовности у студентов к профессиональному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья ..... 169

**Страница молодых ученых**

- Катькало К. Д., Печеркина А. А.* Типы личностно-профессиональной самореализации студентов-психологов..... 186
- Требования к оформлению статей..... 207

## CONTENTS

### **Pedagogical Education**

- Irismetova I. I., Masalimova A. R.* Mentors' readiness to carry out non-professional pedagogical activity: conceptual approaches to modeling its formation ..... 10
- Rezakov R. G., Vasilev I. A., Danilova E. J., Zemchencova V. V., Ligaj L. G.* Landscape of research activity (scientific research) professional education researchers ..... 26

### **Problems of Professional Preparation**

- Alisov E. A.* Digital circuits of higher pedagogical education in the view of activity approach ..... 48
- Yurchenko M. A.* Level approach to intercultural competence formation for students of humanities ..... 67

### **Psychology**

- Mantsulich V. V.* The history of the cognitive psychology formation and the development of views on the problem of a person's cognitive and metacognitive abilities ..... 90
- Kadnichanskaya M. I., Galkina E. P., Khairullina E. R.* Analysis of changes in the behavior patterns of the Russian population during the COVID-19 pandemic ..... 103

### **Theory and Practice of Educating and Upbringing**

- Kikteva K. S.* Book clubs: goals and results of the activity (analysis of Russian and foreign experience) ..... 115

---

---

## **The History of Pedagogical and Psychological Education**

- Paliyeva T. V.* Model of improvement of polycultural preschool education in the republic of Belarus..... 131
- Remorenko I. M.* Pendulums of self-determination in pedagogical anthropology of K. D. Ushinsky ..... 151

## **Special Pedagogy and Special Psychology**

- Serebryakova N. V., Shashkina G. R.* Detecting readiness in students for professional support of children with disabilities..... 169

## **Young Scientist's Pages**

- Katkalo K. D., Pecherkina A. A.* Types of personal and professional self-realization of students-psychologists. .... 186
- Requirements for Style of Articles ..... 207



**Исследовательская статья**

УДК 005.963.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.01

**МОДЕЛЬ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ  
К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ НАСТАВНИКОВ  
К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ НЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Индира Ильмуратовна Ирисметова<sup>1</sup>,  
Альфия Рафисовна Масалимова<sup>2</sup> ✉*

<sup>1</sup> Казанский национальный исследовательский технологический университет,  
Казань, Россия,  
*indirok85@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-5879-7145>

<sup>2</sup> Казанский федеральный университет,  
Казань, Россия,  
*alfkazan@mail.ru* ✉, <http://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

**Аннотация.** Наставничество как направление кадровой политики предприятия представляет собой непрофессиональную педагогическую деятельность, осуществляемую на общественных началах сотрудниками предприятий, не имеющими специального образования, по отношению к начинающим работникам с целью их педагогического сопровождения, адаптации на предприятии, социального и профессионального становления и карьерного развития. Наставничество является двусторонним процессом, который включает в себя деятельность наставника и стажера, взаимоотношения которых способствуют взаимному карьерному росту и дают определенные преимущества всем субъектам процесса корпоративного обучения. Цель данной статьи заключается в разработке теоретических основ моделирования процесса подготовки наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности. Методология данного исследования коррелирует достижения производственной педагогики советского периода и теоретические положения современного наставничества как непрофессиональной педагогической деятельности, учитывающей инновационные черты организаций XXI века; строится с учетом нормативно-правовой базы этой деятельности в нашей стране и опирается на организационные внешние и внутренние

контуры, обеспечивающие эффективную подготовку наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве. Авторами представлены подходы (средовый, андрагогический, деятельностный, интегративный), принципы (сознательности и активности, интеграции теории и практики, преемственности и непрерывности, адресности и корпоративности, гуманности и требовательности), задачи (взаимодействие образовательных и производственных организаций; взаимосвязь профессиональной и непрофессиональной педагогической деятельности; интеграция офлайн и онлайн форм обучения; корпоративное обучение и воспитание), содержание, технологии и компоненты сформированной готовности наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* концептуальные подходы, модель, непрофессиональная педагогическая деятельность, подготовка наставников, повышение квалификации

#### Research article

UDC 005.963.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.01

## MENTORS' READINESS TO CARRY OUT NON-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY: CONCEPTUAL APPROACHES TO MODELING ITS FORMATION

*Indira I. Irismetova*<sup>1</sup>,

*Alfiya R. Masalimova*<sup>2</sup> ✉

<sup>1</sup> Kazan National Research Technological University,  
Kazan, Russia,  
[indirok85@mail.ru](mailto:indirok85@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5879-7145>

<sup>2</sup> Kazan (Volga Region) Federal University,  
Kazan, Russia,  
[alfkazan@mail.ru](mailto:alfkazan@mail.ru) ✉, <http://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

**Abstract.** Mentoring as an enterprise's direction of the personnel policy is an unprofessional pedagogical activity carried out on a voluntary basis by employees of enterprises who do not have special education in relation to novice employees for the purpose of their pedagogical accompany, adaptation at the enterprise, social and professional formation and career development. Mentoring is a two-way process that includes the activities of a mentor and an intern, whose relationship promotes mutual career growth and gives certain advantages to all entities of the corporate training process. The purpose of this article is to develop the theoretical foundations of modeling the process of training mentors to carry out non-professional pedagogical activities. The methodology of this study correlates the achievements of industrial pedagogy of the Soviet period and the theoretical provisions of modern mentoring as a non-professional pedagogical activity that takes into account the innovative peculiarities of the XXI century organizations; it is built taking into account the regulatory framework of this activity in this country and relies on organizational external and internal boundaries that ensure effective training of mentors for non-professional pedagogical activity in the workplace. The authors present approaches (environmental, andragogic,

activity-based, integrative), principles (consciousness and activity, integration of theory and practice, succession and continuity, targeting and corporatism, humanity and exactingness), tasks (interaction of educational and industrial organizations; interrelation of professional and non-professional pedagogical activity; integration of offline and online forms of education; corporate training and education), the content, technologies and components of the formed readiness of mentors to carry out non-professional pedagogical activities.

*Keywords:* conceptual approaches, model, non-professional pedagogical activity, training of mentors

**Для цитирования:** Ирисметова, И. И., Масалимова, А. Р. (2022). Модель и концептуальные подходы к формированию готовности наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 10–25. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.01

**For citation:** Irismetova, I. I., & Masalimova, A. R. (2022). Mentors' readiness to carry out non-professional pedagogical activity: conceptual approaches to modeling its formation. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 10–25. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.01

## Введение

Развитие российской экономики, цифровая трансформация общества требуют своевременного и очень гибкого реагирования на любые производственные модификации и инновационные решения в связи с возникающими экономическими и социальными вызовами. Молодым рабочим и инженерным кадрам становится все труднее справиться с натиском производственной информации, найти свою единственно правильную траекторию профессионального развития, выбрать оптимальные стратегические ориентиры, осознать собственные профессиональные возможности. В связи с этим многие выпускники образовательных организаций, начинающие свою профессиональную деятельность, нуждаются в дополнительной подготовке, приближенной к производственным реалиям современных предприятий, в сопровождении наставнического корпуса.

Особое развитие наставничество получило в 70–80-е годы XX века, что, по мнению П. Н. Осипова, И. И. Ирисметовой, было вызвано рядом причин: «ростом численности работающей молодежи на предприятиях и стройках страны, сменой взаимоотношений и взаимозависимости людей в процессе трудовой деятельности в условиях НТР, значительным ростом педагогических функций трудовых коллективов. Немаловажно, что развитию наставничества во многом способствовала деятельность партийных и общественных организаций, прежде всего профсоюзов и комсомола» (Осипов и Ирисметова, 2019). Однако в 1990-е годы в связи с переходом к рыночным отношениям оно прекратило свое существование и, соответственно, интерес

к исследованию проблем наставничества пропал, что явилось причиной исчезновения механизмов обеспечения ее преемственности. В конце 1990-х годов данная проблема вновь начала появляться.

В настоящее время следует отметить, отсутствие системности в организации данного вида деятельности, его научно- и учебно-методического обеспечения, педагогического сопровождения и координации деятельности наставников и стажеров, методики корпоративного обучения в силу отсутствия базового психолого-педагогического образования у наставнического корпуса.

На современном этапе данные проблемы привели к переосмыслению категории наставничества. Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» было определено внедрение системы наставничества, наряду со многими другими мерами, в качестве нового принципа кадровой политики. Позже Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 октября 2019 года № 1296 «Об утверждении Положения о наставничестве на государственной гражданской службе Российской Федерации» была подчеркнута необходимость подготовки наставников к условиям современных предприятий. В связи с тем что предстоящий, 2023 год — год празднования 200-летия со дня рождения педагога, основоположника отечественной научной педагогики Константина Ушинского, — объявлен Годом педагога и наставника, данная проблема становится как никогда популярной и для системы российского образования, то есть распространяется не только на профессиональную сферу и сферу общественных взаимоотношений, но и на образование, воспитание и развитие личности.

В рамках данного исследования мы рассматриваем подготовку наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности на предприятии сотрудниками, не имеющими специального образования, по отношению к начинающим работникам с целью их педагогического сопровождения, адаптации на предприятии, социального и профессионального становления и карьерного развития. Такая подготовка не только обеспечивает наставника знаниями в области педагогики, психологии и других гуманитарных наук, но и выступает самостоятельным процессом формирования его готовности к осуществлению данного вида деятельности.

Теоретическая основа данного исследования строится на достижениях производственной педагогики советского периода, предложенных С. Я. Батышевым (Батышев, 1985); на концептуальных положениях психолого-педагогической подготовки наставников советского периода, разработанных коллективом лаборатории наставничества в Институте профессионально-технической педагогики (Казань, 1977) Н. М. Таланчуком, П. Н. Осиповым, Н. А. Непримеровой, В. Архипенко<sup>1</sup>, и на теоретических положениях современного

<sup>1</sup> Таланчук Н. М., Осипов П. Н., Непримерова Н. А., Архипенко В. Отчеты лаборатории наставничества. Казань: Институт профессионально-технической педагогики, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980 гг.

наставничества как непрофессиональной педагогической деятельности, учитывающей инновационные черты организаций XXI века, предложенные А. Р. Масалимовой<sup>2</sup>.

Учитывая, что наставничество представляет собой непрофессиональную педагогическую деятельность, осуществляемую сотрудниками предприятий, не имеющими специальной педагогической подготовки, мы обратились также к исследованиям различных аспектов обеспечения готовности специалистов, не имеющих педагогического образования, к образовательной деятельности на современном предприятии (Арбузова<sup>3</sup>, Павлов, 2011; Масалимова, 2016; Фаляхов, 2017 и др.).

Анализ зарубежной (Noe, Greenberger и Wang, 2002; Peterson и др., 2010; Zachary, 2009; Ekiz, 2006; Schmidt, 2008; Hudson, Usak и Savran-Gencer, 2009; Yavuz, 2011) научно-педагогической литературы, научных работ позволяет сделать вывод о том, что Североамериканская школа наставничества сводится к пониманию личности наставника как старшего по возрасту, обладающего большим авторитетом среди своих коллег и осуществляющего мудрое руководство и помощь в профессиональной адаптации. В европейском же понимании наставником является сотрудник организации, обладающий скорее большим опытом, чем желанием оказывать влияние на стажера. Данные отношения характеризуются равноправием между наставником и стажером. Российские теории наставничества сводятся к тому, что оно представляет собой одну из форм обучения на рабочем месте. В отечественных исследованиях в основном отражены отдельные вопросы подготовки наставников в условиях внутрифирменного обучения либо раскрыты проблемы и перспективы дуального обучения. Однако недостаточно представлены исследования, посвященные проблеме формирования готовности наставников промышленных предприятий к непрофессиональной педагогической деятельности. Это подразумевает необходимость разработки соответствующего научно-методического обеспечения формирования готовности наставников к осуществлению такого рода деятельности на производстве.

## Методологические основания исследования

Предлагаемая нами содержательно-процессуальная модель формирования готовности наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической

<sup>2</sup> Масалимова, А. Р. (2014). *Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства*. Диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Место защиты: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы]. Уфа. 428 с.

<sup>3</sup> Арбузова, Л. В. (2007). *Подготовка специалистов, не имеющих педагогического образования, к преподавательской деятельности средствами повышения квалификации (на примере внутрифирменных образовательных подразделений)*. Диссертация ... канд. пед. наук. Новосибирск. 227 с.

деятельности опирается на нормативно-правовую базу Российской Федерации. Нормативную правовую базу этой деятельности (Осипов и Ирисметова, 2021) в нашей стране в разных сферах на федеральном уровне обеспечивают:

- Федеральный Закон РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 28, 47, 48;
- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления»;
- Указ Президента РФ от 02.03.2018 № 94 «Об учреждении знака отличия «За наставничество»;
- Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;
- национальный проект «Образование»: «Молодые профессионалы», «Учитель будущего».

В качестве методологии исследования нами также была взята за основу идея целевой модели наставничества, предложенная коллективом авторов — Н. Ю. Синягиной и др.<sup>4</sup> (2019), — которые выделили внешний и внутренний контуры реализации процесса подготовки наставников.

*Внешний контур* образуют сотрудники некоммерческих организаций, участники бизнес-сообщества (предприятия и организации), в том числе работодатели, представители образовательных организаций и другие субъекты, заинтересованные в реализации программы повышения квалификации наставников. Работа с внешней средой предполагает:

- информационное освещение (начальный этап — привлечение участников программы, промежуточные опорные точки — информирование предприятие-заказчика о ходе реализации программы, финальный этап — отчет о результатах обучения слушателей);
- взаимодействие с заказчиками-партнерами на мероприятиях (научные конференции, научные школы, круглые столы).

*Внутренний контур* представляют руководитель и администрация образовательной организации, куратор образовательной программы, обучающиеся, профессорско-преподавательский состав.

Работа с внутренней средой направлена на поддержание программы подготовки наставников внутри организации и обеспечение:

- взаимодействия с административной командой, профессорско-преподавательским составом и обучающимися;
- взаимодействия с обучающимися, формирования базы слушателей, сбора данных и обратной связи о ходе программы (Синягина и др., 2019).

<sup>4</sup> Синягина, Н. Ю., Березина, В. А., Богачева, Т. Ю., Пронькина, И. Л., Кондратьева, И. А., Давыдова, О. Г., & Бубнова, А. Н. (2019). *Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися*. Москва. URL: <https://нпэк.пф/дaтa/2020/01/2020-mentoring-metod1.pdf>

## Результаты исследования

Реализация модели формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности включает четыре основных блока: целевой, содержательный, процессуальный, результативный.

*Целевой блок модели* обеспечивает целеполагание процесса на основе требований работодателя и социального заказа, из которых вытекает следующая *цель*: формирование готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве.

Поставленная цель подготовки наставников направлена на решение следующих *задач*: взаимодействие образовательных и производственных организаций; взаимосвязь профессиональной и непрофессиональной педагогической деятельности; интеграция офлайн- и онлайн-обучения; корпоративное обучение и воспитание.

Целевой блок содержательно-процессуальной модели формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве строится в соответствии со спецификой обучения взрослых и отражает совокупность следующих *подходов*, обеспечивающих эффективное формирование готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве.

*Андрагогический подход*, заложенный в основу модели формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве, определяет значимость и специфику организации данного процесса для взрослых, уже имеющих наработанный социальный опыт, методы и способы профессиональной деятельности.

К особенностям реализации данного подхода применительно к процессу формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве мы относим следующие: осознанное отношение к обучению и воспитанию начинающих работников; учет психологических барьеров наставников (стереотипы, установки, опасения), препятствующих их эффективной наставнической деятельности; использование и аккумуляция наработанного социального и профессионального опыта в процессе подготовки наставников; обучение наставников в виде совместной педагогической деятельности, основанной на партнерском характере; учет временных барьеров, ограничивающих их в процессе подготовки к непрофессиональной педагогической деятельности.

*Средовой подход*, заложенный в основу формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве, обусловлен актуализацией производственной и образовательной среды наставника, в которой происходит его социальное и профессиональное развитие и как кадровой единицы, и как наставника, а также аккумулируется коллективное знание, которое включает в себе существенный интеллектуальный потенциал организации, способный обеспечить ей стратегическое развитие в позитивном ключе.

Образовательная среда в контексте подготовки наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности может быть представлена формальными, неформальными и информальными ее формами, которые были введены Европейским союзом и активно находят отражение в российской «Стратегии 2020»<sup>5</sup>.

Формальная модель, как общеизвестно, находит свое отражение в базовом образовании кадровой единицы и показывает его профессиональные компетенции, необходимые для осуществления того или иного вида деятельности.

Неформальная модель характеризуется приобретением или развитием новых компетенций вне специализированного образовательного пространства, но при этом может осуществляться различными образовательными или общественными организациями и подтверждаться сертификатом или дипломом повышения квалификации. В контексте подготовки наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности такой моделью может служить система дополнительного профессионального образования, которая олицетворяет собой программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Информальная модель в контексте нашего исследования заключается в участии наставников в различных сетевых сообществах наставников по обмену опытом; в их участии на внутрифирменных научно-технических конференциях, корпоративных выставках достижений науки и техники, корпоративных аукционах инновационных идей и др., способствующих их профессиональному и социальному развитию.

В рамках нашего исследования средовой подход находит свое отражение в двух последних моделях, а именно в неформальной и информальной, совокупность которых образует ту образовательную среду подготовки наставников, в которой происходит формирование и развитие компонентов его готовности к осуществлению педагогической деятельности.

*Деятельностный подход* к формированию готовности наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности отражает специфику наставничества в условиях производственной деятельности. Готовность наставника к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве охватывает все виды деятельности: умственную, интеллектуальную, нравственную, эстетическую, психологическую, правовую в целях уменьшения разрыва между требованиями рынка труда и уровнем готовности выпускников организаций профессионального образования.

Деятельностный подход в контексте нашего исследования предполагает трансформацию видов деятельности — из опыта профессиональной деятельности

<sup>5</sup> Кузьминова, Я., & Фрумина, И. (Ред.) (2008). *Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях*: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г., Гос. ун-т — Высшая школа экономики. Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ. 39 с.

в деятельность наставника, в процессе которой он способен осуществлять корпоративное обучение стажеров, используя психолого-педагогические приемы и методы обучения. В процессе осуществления наставнической деятельности происходит рефлексия, совершенствование и коррекция психолого-педагогических компетенций наставников.

Ведущим подходом среди предложенных нами является *интегративный подход*, предполагающий встраивание производственной деятельности наставника в его непрофессиональную педагогическую деятельность.

В рамках нашего исследования мы придерживаемся сущности интегративного подхода, предложенной А. Р. Масалимовой, Г. Р. Туйсиной и Ю. М. Махмутова, которая заключается «в интеграции двух видов деятельности — профессиональной и непрофессиональной педагогической деятельности; интеграции производственной и их педагогической подготовки; взаимодействия образовательных и производственных структур; интеграции организационного, учебно-методического и психолого-педагогического обеспечения корпоративной подготовки наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности в условиях современного производства» (Масалимова, Туйсина и Махмутов, 2015, с. 76).

Реализации данных подходов способствует выделенная нами совокупность принципов подготовки наставников к непрофессиональной педагогической деятельности: сознательности и активности, интеграции теории и практики, преемственности и непрерывности, адресности и корпоративности, гуманности и требовательности.

*Принцип сознательности и активности* предполагает глубокое осознание личностью необходимости в восполнении недостающих знаний для полноценной реализации ею на практике своих профессиональных обязанностей, что обеспечивает активную позицию в освоении новых актуальных знаний. Только сознательно усвоенные знания можно творчески применить на практике. Обучая и воспитывая начинающих работников, необходимо строить наставническую работу таким образом, чтобы усвоение знаний, умений и навыков осуществлялось наставниками осознанно, чтобы в этот процесс личность воспитуемого вовлекалась творчески.

*Принцип интеграции теории и практики* является основной движущей силой для обеспечения релевантности полученных личностью знаний на практике. Наставники в большей мере нацелены в своем обучении на практическое обучение, что во многом связано с тем, что все наставники достаточно подготовлены в профессиональном отношении, обладают огромным жизненным опытом, в совершенстве знают свое дело, однако их теоретическая подготовка к непрофессиональной педагогической деятельности нуждается в обновлении и актуализации. Это приводит к тому, что наставники в большей мере стремятся практически передавать свой опыт, меньше склоняются к совершенствованию теории в плане подготовки к непрофессиональной

педагогической деятельности. Очевидно, что такой перекося процесс обучения в практическую плоскость в ущерб теоретической составляющей, отрицательно сказывается на его качестве. Лишь взаимосвязь, взаимообогащение теории и практики обеспечивают глубину и прочность знаний, умений и навыков, позволяя личности обучаемого поддерживать качество производственного процесса. Анализ учебного процесса и воспитательной работы свидетельствует, что принцип единства теории и практики обучения и воспитания имеет важное значение для эффективности выполнения наставником своих педагогических функций, успешного формирования личности квалифицированного начинающего работника.

*Принцип преемственности и непрерывности* предполагает аккумуляцию, сохранение и приумножение знаний и опыта в осуществлении наставнической деятельности, что может быть достигнуто лишь при соблюдении условий преемственности научно-педагогических школ подготовки наставников и непрерывном процессе передачи накопленного опыта деятельности личности обучаемого, способной сохранять и экстраполировать накопленный опыт с последующим обновлением и совершенствованием лучших традиций наставничества.

*Принцип адресности и корпоративности* требует, чтобы, с одной стороны, весь процесс обучения и воспитания строился дифференцированно, в зависимости от уровня развития умственных и физических качеств личности, ее индивидуальных психических, возрастных особенностей, от степени подготовленности к труду, а с другой — проходил в коллективе и осуществлялся через коллектив, что предполагает использование комбинации индивидуальных и коллективных методов воздействия вкуче, что обеспечивает достаточно эффективный результат в формировании личности, осознающей себя активным субъектом коллектива, способным повышать качество жизнедеятельности этого коллектива. В зависимости от особенностей дифференцируются требования, темп овладения знаниями, умениями, навыками, определяются критерии оценки их деятельности. Принцип адресности и корпоративности в условиях современного производства является необходимым требованием для подготовки профессионалов под конкретные производственные проекты.

Сам наставник выступает как представитель трудового коллектива, обучает начинающих работников не только на личном примере, но и на примере всего коллектива, в полной мере используя воспитательные функции трудового коллектива, а также координируя действия членов коллектива по воспитанию начинающих работников, вырабатывая единство требований и действий наставника и трудового коллектива.

*Принцип гуманности и требовательности* процесса подготовки наставников состоит в том, что, воспитывая каждую личность, необходимо строить свою работу на основе глубокого к ней уважения, верить в силы и возможности наставника и начинающего работника. Гуманность отношения к начинающему

работнику предполагает возвращение новых качеств личности с опорой на ее положительные стороны. Любить человека — это значит прививать ему лучшие деловые, личностные и профессиональные качества на фундаменте его и своих собственных добрых поступков. В связи с этим каждый наставник должен быть требовательным не только к личности обучающего, но и прежде всего к самому себе, а именно добросовестно относиться к своим профессиональным обязанностям и к своему профессиональному самосовершенствованию. В практике работы наставников это имеет исключительно важное значение.

Все принципы подготовки наставников к непрофессиональной педагогической деятельности тесно связаны, взаимно дополняют друг друга и представляют собой определенное единство в построении гармонично развитой личности воспитуемого.

*Содержательный блок* модели формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве формирует целостную систему обучения — от постановки целей к достижению ее результатов. Данный блок включает в себя программу повышения квалификации «Наставничество как средство социального и профессионального становления молодежи на производстве», содержащий следующие модули: модуль 1 «Наставничество — возрождение традиций»; модуль 2 «Нормативное правовое и локальное нормативное регулирование деятельности наставника»; модуль 3 «Формирование культуры наставничества»; модуль 4 «Психологические аспекты наставничества»; модуль 5 «Использование дистанционных образовательных технологий в системе развития персонала» и методические рекомендации для наставников (Осипов и Ирисметова, 2020).

*Процессуальный блок* модели представлен групповыми и индивидуальными формами офлайн- и онлайн-обучения; методами (кейс-метод, виртуальный тур, игры), средствами обучения (цифровые образовательные ресурсы, учебные пособия), необходимыми для непрерывного формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве.

*Результативный блок* является завершающим блоком модели формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности, который предусматривает диагностику результатов их готовности к осуществлению данного вида деятельности на производстве. Данный блок включает в себя следующие критерии: мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивно-аналитический, их показатели: сформированность интересов и мотивов к непрофессиональной педагогической деятельности, сформированность знаний к области непрофессиональной педагогической деятельности, владение способами организации подготовки начинающих работников предприятий, способность осуществлять рефлексию своей педагогической деятельности и принимать решения по ее оптимизации; а также

уровни сформированности готовности наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности: низкий, средний, высокий (Осипов и Ирисметова, 2020).

## Дискуссионные вопросы

Прерванная наставническая деятельность в период перехода к рыночным отношениям, смены профессиональных интересов и потери устоявшихся корпоративных ценностей, согласно А. Р. Масалимовой, «послужила причиной исчезновения механизмов обеспечения ее преемственности в современный период» (Масалимова, 2014). Наставническая деятельность, возродившая свои традиции в начале 2000-х гг., все же носит фрагментарный характер и не основана на ее комплексном научно-методическом обеспечении. Анализ современных практик наставничества показывает, что уровень их готовности к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве недостаточен для эффективного осуществления возлагаемых на них функций. Такая деятельность не только обеспечивает наставника знаниями в области педагогики, психологии и других гуманитарных наук, но и выступает самостоятельным процессом формирования его готовности к осуществлению данного вида деятельности. Современное наставничество необходимо рассматривать как двусторонний процесс, включающий в себя деятельность наставника и стажера, взаимоотношения которых способствуют взаимному карьерному росту и дают определенные преимущества всем субъектам процесса корпоративного обучения.

## Заключение

Таким образом, подготовка наставников к непрофессиональной педагогической деятельности направлена на всестороннее и гармоничное развитие личности, а ее центральным звеном выступает интеграция внешней и внутренней среды. Внешний контур образуют сотрудники некоммерческих организаций, участники бизнес-сообщества (предприятия и организации), в том числе работодатели, представители образовательных организаций и другие субъекты, заинтересованные в реализации программ повышения квалификации наставников. Внутренний контур представляют руководитель и администрация образовательной организации, куратор образовательной программы, обучающиеся, профессорско-преподавательский состав.

Содержательно-процессуальная модель формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве состоит из 4 взаимосвязанных блоков: целевой, содержательный, процессуальный и результативный. Целевой блок модели представлен *подходами*

(средовый, андрагогический, деятельностный, интегративный), *целью* (формирование готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности), *задачами* (взаимодействие образовательных и производственных организаций; взаимосвязь профессиональной и непрофессиональной педагогической деятельности; интеграция офлайн- и онлайн-обучения; корпоративное обучение и воспитание), *принципами* формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности (сознательности и активности, интеграции теории и практики, преемственности и непрерывности, адресности и корпоративности, гуманности и требовательности).

Содержательный блок модели формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве предполагает реализацию программы повышения квалификации «Наставничество как средство социального и профессионального становления молодежи на производстве».

Процессуальный блок модели представлен групповыми и индивидуальными формами офлайн- и онлайн-обучения; методами (кейс-метод, виртуальный тур, игры), средствами обучения (цифровые образовательные ресурсы, учебные пособия, необходимые для непрерывного формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на производстве).

Результативный блок предусматривает диагностику результатов их готовности к осуществлению данного вида деятельности на производстве. Данный блок включает в себя следующие критерии: мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивно-аналитический, их показатели: сформированность интересов, мотивов к непрофессиональной педагогической деятельности; сформированность знаний в области непрофессиональной педагогической деятельности; владение способами организации подготовки начинающих работников предприятий; способность осуществлять рефлексию своей педагогической деятельности и принимать решения по ее оптимизации и уровни сформированности готовности наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности: низкий, средний, высокий.

### Список источников

1. Осипов, П. Н., Ирисметова, И. И. (2019). Развитие наставничества как средство подготовки кадров. *Казанский педагогический журнал*, 1, 100–105.
2. Батышев, А. С. (1985). *Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе*. Москва: Высшая школа. 272 с.
3. Павлов, В. С. (2011). Наставничество в организации: эффективность и ошибки. *Консультант*, 3, 67–71.
4. Масалимова, А. Р. (2016). О Концептуальных основах корпоративной подготовки наставников в условиях современных предприятий. *Казанский педагогический журнал*, 1, 70–74.

5. Фаляхов, И. И. (2017). Структура научно-методического обеспечения подготовки наставников производственного обучения для дуальной системы профессионального образования. *Казанский педагогический журнал*, 4, 26–31.
6. Ное, R. A., Greenberger, D. B., Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 21, 129–173.
7. Peterson, S. M., Valk, C., Baker, A. C., Brugger L., Hightower, A. D. (2010). “We’re Not Just Interested in the Work”: Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 155–175.
8. Zachary, L. J. (2009). *The mentee’s guide: Making mentoring work for you*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
9. Ekiz, D. (2006). Mentoring primary school student teachers in Turkey: Seeing it from the perspectives of student teachers and mentors. *International Education Journal*, 7(7), 924–934.
10. Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher’s success. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 635–648.
11. Hudson, P., Usak, M., Savran-Gencer, A. (2009). Employing the five-factor mentoring instrument: Analysing mentoring practices for teaching primary science. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 63–74.
12. Yavuz, A. (2011). The problematic context of mentoring: Evidence from an english language teaching department at a Turkish University. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 43–59.
13. Осипов, П. Н., Ирисметова, И. И. (2021). Нормативно-правовое обеспечение наставничества. *Право и образование*, 1, 57–64.
14. Масалимова, А. Р., Туйсина, Г. Р., Махмутов, Ю. М. (2015). Интегративный подход к корпоративной подготовке наставников в условиях современного производства. *Образование и саморазвитие*, 1(43), 73–76.
15. Осипов, П. Н., Ирисметова, И. И. (2020). Наставничество как объект научных исследований. *Профессиональное образование и рынок труда*, 2, 109–115. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10234>
16. Масалимова, А. Р. (2021). Корпоративная подготовка наставников в условиях современных вызовов (2-е изд., дораб. ред.). Монография. Казань: Печать-Сервис – XXI век. 158 с. ISBN 978-5-91838-119-8
17. Осипов, П. Н., Ирисметова, И. И. (2020). Наставничество как форма дополнительного профессионального образования. *Казанский педагогический журнал*, 4, 52–57.
18. Масалимова, А. Р. (2014). Традиционные и современные модели корпоративной подготовки наставников. *Фундаментальные исследования*, 3(4), 830–836.

## References

1. Osipov, P. N., & Irismetova, I. I. (2019). The development of mentoring as a means of training. *Kazan Pedagogical Journal*, 1, 100–105. (In Russ.).
2. Batsyshev, A. S. (1985). *Pedagogical system of mentoring in the labor collective*. Moscow: Higher school. 272 p. (In Russ.).
3. Pavlov, V. S. (2011). Mentoring in the organization: effectiveness and mistakes. *Consultant*, 3, 67–71. (In Russ.).

4. Masalimova, A. R. (2016). On the Conceptual Foundations of Corporate Training of Mentors in the Conditions of Modern Enterprises. *Kazan Pedagogical Journal*, 1, 70–74. (In Russ.).
5. Falyakhov, I. I. (2017). The structure of scientific and methodological support for the training of industrial training mentors for the dual system of vocational education. *Kazan Pedagogical Journal*, 4, 26–31. (In Russ.).
6. Noe, R. A., Greenberger, D. B., & Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 21, 129–173.
7. Peterson, S. M., Valk, C., Baker, A. C., Brugger L., & Hightower, A. D. (2010). “We’re Not Just Interested in the Work”: Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 155–175.
8. Zachary, L. J. (2009). *The mentee’s guide: Making mentoring work for you*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
9. Ekiz, D. (2006). Mentoring primary school student teachers in Turkey: Seeing it from the perspectives of student teachers and mentors. *International Education Journal*, 7(7), 924–934.
10. Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher’s success. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 635–648.
11. Hudson, P., Usak, M., & Savran-Gencer, A. (2009). Employing the five-factor mentoring instrument: Analysing mentoring practices for teaching primary science. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 63–74.
12. Yavuz, A. (2011). The problematic context of mentoring: Evidence from an english language teaching department at a Turkish University. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 43–59.
13. Osipov, P. N., & Irismetova, I. I. (2021). Legal support of mentoring. *Law and education*, 1, 57–64.
14. Masalimova, A. R., Tuysina, G. R., & Makhmutov, Yu. M. (2015). Integrative approach to corporate training of mentors in the conditions of modern production. *Education and self-development*, 1(43), 73–76.
15. Osipov, P. N., & Irismetova, I. I. (2020). Mentoring as an object of scientific research. *Vocational education and labor market*, 2, 109–115. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10234>
16. Masalimova, A. R. (2021). *Corporate Mentor Training for Today’s Challenges* (2nd edition, revised ed.). Monograph. Kazan: Print-Service – XXI century. 158 p. ISBN 978-5-91838-119-8
17. Osipov, P. N., & Irismetova, I. I. (2020). Mentorship as a form of additional professional education. *Kazan Pedagogical Journal*, 4, 52–57.
18. Masalimova, A. R. (2014). Traditional and modern models of corporate training of mentors. *Fundamental research*, 3(4), 830–836.

Статья поступила в редакцию: 03.06.2022;  
одобрена после рецензирования: 15.08.2022;  
принята к публикации: 06.09.2022.

The article was submitted: 03.06.2022;  
approved after reviewing: 15.08.2022;  
accepted for publication: 06.09.2022.

**Информация об авторах:**

**Индира Ильмуратовна Ирисметова** — ведущий менеджер Центра непрерывного образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия,

indirok85@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5879-7145>

**Альфия Рафисовна Масалимова** — доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики высшей школы Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия,

alfkazan@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

**Information about the authors:**

**Indira I. Irismetova** — Leading Manager of the Center for Continuing Education, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia,

indirok85@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5879-7145>

**Alfiya R. Masalimova** — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy of Higher School of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia,

alfkazan@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 37.012 303.4

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.02

## СОВРЕМЕННЫЙ ЛАНДШАФТ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗРАБОТОК В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Равиль Гарифович Резаков*<sup>1</sup> ✉,

*Игорь Аркадьевич Васильев*<sup>2</sup>,

*Елена Юрьевна Данилова*<sup>3</sup>,

*Виктория Викторовна Земченкова*<sup>4</sup>,

*Лада Геннадьевна Лигай*<sup>5</sup>

<sup>1, 2, 3, 4, 5</sup> *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

<sup>1</sup> *RezakovR@mgpu.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0002-2812-5652>

<sup>2</sup> *via0707@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0312-7384>

<sup>3</sup> *danilovaeyu@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-6371-468X>

<sup>4</sup> *zemchenkovavv@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-3102-4932>

<sup>5</sup> *LigajLG@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-2171-6572>

**Аннотация.** Целью статьи является определение реперных точек взаимосвязи направлений научно-исследовательских позиций в сфере образования различными категориями специалистов. В рамках этого рассмотрены тематика и содержание научно-исследовательских работ и проектов, выполненных на базе Московского городского педагогического университета в 2020/2021 учебном году, научные публикации научно-педагогических работников университета за этот же период, а также, тематика докладов европейских ученых, представленных на международной онлайн-конференции, проведенной в Женеве в 2021 году Европейской ассоциацией исследований в области образования (EERA). Данная организация представляет собой объединение национальных и региональных ассоциаций исследователей в области образования в Европе. Обсуждение и поддержка передовых тем исследований как на отечественной, так и на мировой научной арене в сфере образовательной политики способствует повышению заинтересованности ученых в обмене опытом. В статье авторы выносят на обсуждение новый подход к анализу результатов научно-исследовательских практик профессиональных исследователей образования; раскрывают методiku и методы исследования: мониторинг, контент-анализ, сравнительный анализ всего массива исходных данных. Так, метод контент-анализа позволил получить результаты замеров частоты использования ключевых понятий, терминов, тематических клише по ведущим позициям научно-исследовательской и научно-публикационной деятельности профессиональных отечественных и зарубежных исследователей образования. Данный подход, с точки зрения авторов, предоставит возможность по итогам исследования сформировать для отечественных исследователей образования, научно-педагогических работников и студентов учебных и научных структурных подразделений университета спектр предложений по перспективной, практико-ориентированной тематике НИР и научных публикаций.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, профессиональные исследователи образования, понятия, термины, тематические клише

## Academic research article

UDC 37.012 303.4

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.02

LANDSCAPE OF RESEARCH ACTIVITY (SCIENTIFIC RESEARCH)  
PROFESSIONAL EDUCATION RESEARCHERS

*Ravil G. Rezakov*<sup>1</sup> ✉,  
*Igor A. Vasiev*<sup>2</sup>,  
*Elena. J. Danilova*<sup>3</sup>,  
*Victoria. V. Zemchencova*<sup>4</sup>,  
*Lada G. Ligaj*<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup> *Moscow City University, Moscow, Russia*

<sup>1</sup> *RezakovR@mgpu.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0002-2812-5652>

<sup>2</sup> *via0707@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0312-7384>

<sup>3</sup> *danilovaeyu@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-6371-468X>

<sup>4</sup> *zemchenkovavv@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-3102-4932>

<sup>5</sup> *LigajLG@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-2171-6572>

**Abstract.** The article is devoted to the study of the problems to which the research works and projects carried out on the basis of the MSPU in the 2020–2021 academic year, scientific publications of scientific and pedagogical staff of the university for 2020 and 2021 were directed. Along with this, the researchers had the task of monitoring the topics of the reports of European scientists presented at the international online conference held in Geneva in 2021. The European Association for Educational Research (EERA) is an association of national and regional associations representing educational researchers in Europe. The interest among scientists in the exchange of experience contributes to the support of advanced research topics for discussion both on the domestic and on the world scientific arena in the field of educational policy. In the article, the authors discuss a new approach to the analysis of the results of research practices of professional researchers of education; reveal the methodology and methods of research: monitoring, content analysis, comparative analysis of the entire array of initial data. One of the main research methods was the content analysis method, which allowed to obtain the results of “measurements” of the frequency of use of key concepts, terms, thematic “cliches” on the leading positions of research and scientific publication activities of professional domestic and foreign educational researchers. This approach, from the point of view of the authors, will allow, based on the results of the study, to form a range of proposals for promising, practice-oriented topics of research and scientific publications for domestic researchers of education, NPR and students of educational and scientific structural units of the university.

**Keywords:** research activities, professional researchers of education, concepts, terms, thematic “cliches”, conclusions

**Для цитирования:** Резаков, Р. Г., Васильев, И. А., Данилова, Е. Ю., Земченкова, В. В., Лига́й, Л. Г. (2022). Современный ландшафт научно-исследовательской деятельности и разработок в сфере образования. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 26–47. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.02

**For citation:** Rezakov, R. G., Vasiev, I. A., Danilova, E. J., Zemchencova, V. V., & Ligaj, L. G. (2022). Landscape of research activity (scientific research) professional education researchers. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 26–47. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.02

## Введение

**Н**аучно-исследовательская деятельность профессиональных исследователей образования охватывает широкий спектр проблем и практик. В первую очередь к этим работам следует отнести участие в проведении научно-исследовательских работ (НИР) и проектов в различных сферах функционирования и развития образования; научные публикации (статьи, монографии); выступления на научных конференциях, симпозиумах, форумах и т. п. по конкретным проблемам функционирования и развития образовательной сферы.

К категории «профессиональные исследователи образования» авторы статьи в исследовании отнесли педагогических работников общеобразовательных организаций, преподавателей учебных заведений среднего профессионального образования, научных и научно-педагогических работников (НПР) вузов, проработавших в сфере образования не менее пяти лет.

Выбор научно-педагогическими работниками, коллективами учебных институтов, научных структурных подразделений образовательной организации направлений научно-исследовательской и научно-публикационной деятельности может определяться следующими факторами:

- интересами, запросами работников в разработке конкретного направления научно-теоретических и практико-ориентированных исследований;
- наличием соответствующего кадрового, интеллектуального потенциала;
- современными трендами в отечественной научно-исследовательской сфере;
- современными трендами в зарубежной научно-исследовательской сфере;
- перспективами, планами, проектами, программами и т. п. дальнейшего социально-экономического развития социума — и, возможно, рядом других факторов.

Научно-исследовательская работа является одним из основных видов деятельности вузов и проводится в соответствии с федеральным законодательством и внутривузовскими нормативно-правовыми актами, регламентирующими планирование, организацию и проведение научных исследований.

В основу статьи положены результаты исследования по теме «Проведение сравнительного мониторинга выполненных научно-исследовательских работ и проектов, научных публикаций НПР университета, результаты исследований, выполненных европейскими исследователями образования (на примере EERA)». Исследование проведено научными сотрудниками лаборатории мониторинга результатов научно-исследовательских работ и проектов управления научных исследований и разработок МГПУ в 2022 году.

## Методы и методологические основания исследования

Методика исследования, во-первых, предполагала проведение мониторинга результатов научно-исследовательской и научно-публикационной деятельности в сфере образования научно-педагогических работников учебного заведения

высшего образования; во-вторых, методика исследования базировалась на использовании качественно-количественного метода — контент-анализа материалов, отобранных в качестве объекта исследования. В свою очередь, предметом исследования выступали понятия, термины, тематические клише и т. п., используемые в анализируемых материалах. Метод сравнительного анализа также был включен в методику исследования результатов научно-исследовательской и научно-публикационной деятельности в сфере образования.

Методика в целях получения репрезентативных данных предусматривала проведение замеров частоты использования понятий, терминов, тематических клише и т. п. по ряду позиций научно-исследовательской и научно-публикационной деятельности отечественных и зарубежных исследователей образования.

Методика исследования также включала в себя изучение и анализ материалов, отражающих научно-исследовательскую и научно-публикационную деятельность научно-педагогических работников ряда ведущих российских образовательных организаций высшего образования.

Так, в ходе исследования был проведен мониторинг массива отчетов и презентаций о результатах научно-исследовательской деятельности, размещенных на официальных сайтах четырнадцати российских вузов (РГСУ<sup>1</sup>, НИУ «БелГУ»<sup>2</sup>, ЮФУ<sup>3</sup>, МГПУ им. М. Е. Евсевьева<sup>4</sup>, МПГУ<sup>5</sup>, ГУУ<sup>6</sup>, РГЭУ<sup>7</sup>, МГАФК<sup>8</sup>, МФЮА<sup>9</sup>, ГубГУ<sup>10</sup>, РостГМУ<sup>11</sup>, АГУ<sup>12</sup>, МГУ<sup>13</sup>). В число этих вузов вошли, к примеру, такие как Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, Российский государственный социальный университет, Московский педагогический государственный университет, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Ростовский государственный медицинский университет, Южный федеральный университет и ряд других.

<sup>1</sup> <https://rgsu.net/about/science/research-results/>

<sup>2</sup> <https://www.bsu.edu.ru/upload/iblock/1d8/nid-2020.pdf>

<sup>3</sup> [https://app.sfedu.ru/sites/default/files/page\\_attach/otchet\\_po\\_nir\\_app\\_v\\_2020\\_godu.pdf](https://app.sfedu.ru/sites/default/files/page_attach/otchet_po_nir_app_v_2020_godu.pdf)

<sup>4</sup> <https://mordgpi.ru/sveden/common/>

<sup>5</sup> <http://mpgu.su>

<sup>6</sup> <https://guu.ru/wp-content/uploads>

<sup>7</sup> [https://rsue.ru/sveden/common/#anchor\\_fullOrganizationName](https://rsue.ru/sveden/common/#anchor_fullOrganizationName)

<sup>8</sup> [https://mgafk.ru/napravleniya\\_nauchnih\\_issledovaniy](https://mgafk.ru/napravleniya_nauchnih_issledovaniy)

<sup>9</sup> <https://www.mfua.ru/about-the-university/science-policy/rezultaty-nauchnoy-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti>

<sup>10</sup> <https://kubsu.ru/ru/node/13762>

<sup>11</sup> <http://rostgmu.ru>

<sup>12</sup> <https://www.adygnet.ru/nauka/otchet-y-o-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti>

<sup>13</sup> <https://www.msu.ru/sveden/education/informatsiya-o-napravleniyakh-i-rezultatakh-nauchnoy-deyatelnosti.php>

В представленных отчетах и презентациях о проведенной научно-исследовательской деятельности определенного вуза за конкретный отчетный период информация преимущественно подается в форме статистической отчетности. Эта форма базируется на системе количественных показателей, характеризующих работу организации. Между тем в отчетах не приводятся результаты содержательного контент-анализа результатов, выполненных НИР.

В ходе настоящего исследования был также проведен мониторинг и анализ тематики ста шестидесяти одного доклада, статьи, выступления, представленных участниками ряда международных конференций в 2021 г. (сайт, посвященный Международной междисциплинарной конференции «Инновации и тенденции развития современной науки»<sup>14</sup>; сайт, посвященный IV Международной конференции «Будущее образования 2021»<sup>15</sup>, сайт научной международной онлайн-библиотеки SGEM<sup>16</sup> и др.); 60 докладов, опубликованных в Международном журнале преподавания и обучения (IJTL), изданного в ходе IV Международной конференции «Будущее образования 2021» на тему «Образовательные инновации: будущее образования»; 25 докладов, представленных на VII Международной конференции по технологиям образования и обучения — ICETT, прошедшей в Макао, Китай, 2021 (сайт VII Международной конференции по технологиям образования и обучения (2021))<sup>17</sup>; 15 статей, представленных в OnLine-sws — научной международной библиотеке «Социальные науки и искусство» в ходе VIII Международной научной конференции SWS по социальным наукам — ISCSS, Вена, Австрия, 2021 и др. (сайт SWS Венской арт-сессии «Когда наука встречается с искусством» на SGEM Венской арт-конференции<sup>18</sup>).

Анализ тематики статей и выступлений не выявил исследований, в ходе которых ученые предприняли бы попытку определить конкретные смысловые единицы (в нашем случае — это ключевые понятия, термины, тематические клише), наличие (или отсутствие) которых позволило бы провести более углубленный содержательный анализ результатов научно-исследовательской деятельности профессиональных исследователей образования.

Опираясь на результаты проведенного нами мониторинга и последующего контент-анализа всего массива отчетов, презентаций, статей, выступлений, есть основания предполагать, что настоящее исследование можно классифицировать как инновационное в сфере функционирования и развития образования.

Мониторинг результатов научно-исследовательской деятельности научно-педагогических работников университета за 2020/2021 учебный год позволил определить массив научно-исследовательских работ, на которых в последующих этапах был сфокусирован контент-анализ. Массив содержал порядка

<sup>14</sup> <https://www.internauka.org/conf/spain/17>

<sup>15</sup> <https://www.if24.ru/onlajn-konferentsiya-o-budushhem-obrazovaniiya/?ysclid=lbupx94iwy979867544>

<sup>16</sup> <https://www.sgem.org>

<sup>17</sup> <https://edcrunch.online>

<sup>18</sup> <https://sgemvienna.org>

двухсот пятидесяти НИР<sup>19</sup>, выполненных как в рамках государственного задания, так и в виде инициативной тематики, а также ряд работ по линии грантовой поддержки.

Проведенный контент-анализ всего массива научно-исследовательских работ позволил выявить спектр понятий, терминов, тематических клише, которые наиболее и наименее часто были использованы в формулировках исследуемых проблем (тем). Затем, после проведения качественного анализа тематики НИР, был осуществлен количественный анализ понятий, терминов, тематических клише, которые могли бы содержательно характеризовать конкретные, наиболее и наименее приоритетные, тематические блоки.

Таким образом, результаты контент-анализа на данном этапе исследования позволили определить, что к наиболее приоритетным темам научно-исследовательских работ были отнесены те работы, которые оказали влияние на формирование следующих тематических блоков:

– **«Участники образовательного процесса»**. Ведущую позицию данный блок занял, потому что в формулировках (названиях) тем научно-исследовательских работ наиболее часто использовались такие термины и понятия, как *учитель, педагог, студент (колледжа, вуза)*.

В то же время меньше всего внимания в данном случае уделялось тематике, связанной с ролью родителей как одних из основных участников образовательного (учебного) процесса. Необходимо отметить, что в НИР совершенно не отражена проблематика деятельности администрации образовательных организаций;

– **«Ступени образования»**. Содержание данного блока раскрывается довольно частым использованием в названиях НИР таких тематических клише, понятий и терминов, как *среднее общее образование (средняя школа, класс, учащиеся средней школы, учитель, педагог)* и *высшее образование (университет, вуз, бакалавриат, специалитет, магистратура, преподаватели высшего образовательного учреждения)*.

Между тем в научно-исследовательских работах профессиональных исследователей образования, с нашей точки зрения, недостаточно уделялось внимания таким ступеням образования, как среднее профессиональное и дошкольное образование, а также крайне редко в тематике НИР находили свое отражение вопросы послевузовского образования (аспирантура, докторантура);

– **«Общетеоретические проблемы образования»**. Для содержания этого блока наиболее характерным было использование в тематике НИР следующих понятий, терминов, тематических клише: *обучение, образование, учебный/образовательный процесс*.

По результатам проведенного качественно-количественного анализа НИР к наименее приоритетным мы имеем все основания отнести следующие тематические блоки, в которых анализировались бы проблемы функционирования и развития образовательной сферы:

<sup>19</sup> <https://xn--p1ag3a.xn--p1ai/events/5574-den-otkryityih-dverey-v-reu-im-gv-plehanova>

- «Перспектива профессиональной деятельности (карьера, рынок труда)»;
- «Креативное мышление»;
- «Критическое мышление».

Детализированные результаты качественно-количественного анализа всего массива научно-исследовательских работ, выполненных в вузе в 2020/2021 учебном году, представлены в таблице 1.

Контент-анализ 379 научных статей, опубликованных научно-педагогическими работниками, научными сотрудниками университета, аспирантами и докторантами в журналах «Вестник МГПУ», изданных в 2020 и 2021 гг., позволил сформировать список (спектр) актуальной тематики научных публикаций (Черкашин & Пономарев; Стожко & Стожко; Зыкова & Яхьяева, 2021; Меркулова; Вачкова & Обыденкова и др.; Ключко & Сухарева и др.; Обыденкова & Плешаков; Боровлева, 2020).

В таблице 2 представлены результаты контент-анализа по ключевым понятиям, терминам, тематическим клише в статьях НПП в журналах «Вестник МГПУ» за 2020 и 2021 год.

Представленные в таблице 2 данные позволяют сделать вывод о том, что на первом плане в сфере научных интересов авторов статей находятся вопросы совершенствования образовательной деятельности на конкретных ступенях образования. При этом в статьях наиболее часто анализируются проблемы среднего общего образования, несколько меньше — высшего образования, и уже значительно меньше в работах рассматриваются проблемы среднего профессионального образования. И совершенно неоправданно, с нашей точки зрения, что научно-педагогические работники в своих публикациях фактически не уделяют внимания вопросам функционирования и развития дошкольного и послевузовского (аспирантура и докторантура) образования.

## Результаты исследования

Таким образом, результаты контент-анализа могут в определенной степени охарактеризовать ландшафт научно-исследовательской деятельности профессиональных исследователей образования университета. Проведенный анализ показал, что в этом ландшафте наиболее приоритетными тематическими блоками, нашедшими свое отражение в темах научно-исследовательских работ, выполненных НПП университета, являются следующие:

- «Участники образовательного процесса». В НИР меньше всего внимания уделяется тематике, связанной с ролью родителей как одних из основных участников образовательного (учебного) процесса; в рассмотренных работах не отражена проблематика деятельности администрации образовательных организаций;
- «Ступени образования». В научно-исследовательских работах научно-педагогических работников вуза, с нашей точки зрения, недостаточно внимания

*Таблица 1. Контент-анализ по ключевым понятиям, терминам, тематическим клише в работах, выполненных в МГПУ в рамках научно-исследовательских работ за 2020/2021 учебный год*

*Table 1. Content analysis on key concepts, terms, thematic cliches in the works performed at the Moscow City University as part of research works for the 2020/2021 academic year*

НИР, выполненные	по государственному заданию	по инициативной тематике	Гранты	Итого
Общее количество работ	136	95	18	249
<b>Ключевые понятия, термины и тематические клише</b>	<b>Частота использования</b>			
<b>Участники образовательного процесса:</b>	91	40	21	152
учитель, педагог	59	8	8	75
студент (колледжа, вуза)	20	20	7	47
ученик	2	9	6	17
преподаватель (предиктор, наставник, тьютор)	7	1	0	8
администрация	0	0	0	0
родители	3	2	0	5
<b>Ступени образования:</b>	66	26	27	119
среднее общее образование (средняя школа, класс, учащиеся средней школы, учитель, педагог)	33	14	10	57
высшее образование (университет, вуз, бакалавриат, специалитет, магистратура, преподаватели высшего образовательного учреждения)	14	7	8	29
среднее профессиональное образование (колледж, училище, профессиональная школа)	9	1	6	16
дошкольное образование	10	4	2	16
послевузовское образование (аспирантура, докторантура, аспирант и т. п.)	0	1	0	1
<b>Общетеоретические проблемы образования (обучение, образование, учебный процесс)</b>	35	19	4	58
<b>Учебно-профессиональная практика</b>	30	0	0	30
<b>Цифровизация образования (цифровое образование)</b>	16	8	4	28

Ключевые понятия, термины и тематические клише	Частота использования			
	Онлайн (дистанционное) образование	20	3	0
Другое (Worldskills, этика, мотивация, волонтерство, фасилитатор, датафикация, учебные программы)	21	1	0	22
Инклюзивное, интеграционное образование	5	12	1	18
Компетенции	11	4	1	16
Инновации в образовании	0	6	1	7
Перспектива профессиональной деятельности (карьера, рынок труда)	4	1	0	5
Креативное мышление	1	0	2	3
Образование для устойчивого развития (ОУР)	1	1	0	2
COVID-19	0	0	1	1
Дидактика	0	1	0	1
Критическое мышление	1	0	0	1

*Таблица 2. Контент-анализ по ключевым понятиям, терминам, тематическим клише в статьях НПП в журналах «Вестник МГПУ» за 2020 и 2021 год*

*Table 2. Content analysis by key concepts, terms, thematic cliches in the articles of the NPR in the journals "Bulletin of the Moscow City University" for 2020 and 2021*

Вестник МГПУ	Серия «Экономика»	Серия «Информатика и информатизация образования»	Серия «Педагогика и психология»	Серия «Философские науки»	Всего
Ключевые понятия, термины и тематические клише	Частота использования				
Ступени образования:	18	31	27	7	83
среднее общее образование (средняя школа, класс, учащиеся средней школы, учитель, педагог)	2	24	15	0	41
высшее образование университет, вуз, бакалавриат, специалитет, магистратура,	13	4	5	5	27

Ключевые понятия, термины и тематические клише	Частота использования				
преподаватели высшего обр. учреждения)					
среднее профессиональное образование (колледж, училище, профессиональная школа)	3	2	4	2	11
дошкольное образование	0	0	3	0	3
послевузовское образование (аспирантура, докторантура, аспирант и т. п.)	0	1	0	0	1
<b>Общетеоретические проблемы образования (обучение, образование, учебный процесс)</b>	11	43	10	7	71
<b>Участники образовательного процесса:</b>	4	25	31	2	62
учитель, педагог	1	7	15	0	23
студент (колледжа, вуза)	0	8	6	2	16
ученик	0	10	5	0	15
родители	0	0	4	0	4
преподаватель (предиктор, наставник, тьютор)	1	0	1	0	2
администрация	2	0	0	0	2
<b>Цифровизация образования (цифровое образование)</b>	2	14	3	3	22
<b>Онлайн (дистанционное) образование</b>	0	11	5	1	17
<b>Другое (Worldskills, этика, мотивация, волонтерство, фасилитатор, датафикация, учебные программы)</b>	2	5	4	4	15
<b>Учебно-профессиональная практика</b>	1	4	6	1	12
<b>Перспектива профессиональной деятельности (карьера, рынок труда)</b>	1	7	1	2	11

Ключевые понятия, термины и тематические клише	Частота использования				
<b>COVID-19</b>	5	2	3	0	10
<b>Компетенции</b>					6
<b>Инклюзивное, интеграционное образование</b>	1	1	3	0	5
<b>Дидактика</b>	0	2	1	0	3
<b>Креативное мышление</b>					2
<b>Инновации в образовании</b>	0	1	0	0	1
<b>Критическое мышление</b>					0
<b>Образование для устойчивого развития (ОУР)</b>	0	0	0	0	0

уделяется таким ступеням образования, как среднее профессиональное и дошкольное образование, а также крайне редко в тематике НИР находят свое отражение вопросы послевузовского образования (аспирантура, докторантура),

– «Общетеоретические проблемы образования».

Результаты качественно-количественного анализа тематики НИР дают основания отнести к наименее приоритетным для этих работ следующие тематические блоки проблем образования, на которые в последующем было бы целесообразно обратить внимание: «Перспектива профессиональной деятельности (карьера, рынок труда)»; «Креативное мышление»; «Критическое мышление».

Авторы статей, опубликованных в журналах «Вестник МГПУ» за 2020 и 2021 год, первоочередное внимание уделяли проблемам образования на различных его ступенях. При этом особое внимание было сфокусировано на проблемах среднего общего образования, где наиболее часто авторы оперировали такими понятиями, как средняя школа, класс, учащиеся средней школы, учитель, педагог.

В то же время, как уже упоминалось выше, в публикациях фактически не уделялось внимания вопросам функционирования и развития дошкольного и послевузовского (аспирантура и докторантура) образования.

Особо следует отметить, что в статьях, на наш взгляд, крайне мало уделяется внимания таким проблемам образовательной деятельности, как формирование у будущих педагогов, историков, лингвистов и студентов иных специальностей необходимых для их дальнейшей научно-педагогической деятельности соответствующих компетенций, способностей к креативному и критическому мышлению.

Далее для сравнения рассмотрены результаты контент-анализа докладов и выступлений, представленных на Европейской конференции по исследованиям

в области образования, которая проходила в Женеве 6–10 сентября 2021. Основная тема конференции была сформулирована следующим образом: «Образование и общество: ожидания, рецепты, примирение».

Содержательный анализ этих материалов также в определенной степени мог характеризовать ландшафт научно-исследовательской деятельности зарубежных профессиональных исследователей образования.

В рамках конференции работали 32 секции (сети).

***Тематика работы конференции по секциям (сетям):***

1. Непрерывное профессиональное развитие: Обучение для отдельных лиц, лидеров и организаций (108\*).
2. Профессиональное образование и обучение (VETNET) (100\*).
3. Инновационные учебные программы (41\*).
4. Инклюзивное образование (150\*).
5. Вопросы образования детей и молодежи и городского образования (34\*).
6. Открытое обучение: медиа, окружающая среда и культура (31\*).
7. Социальная справедливость и межкультурное образование (73\*).
8. Исследования санитарного просвещения (33\*).
9. Оценки, испытаний и измерений (66\*).
10. Научные исследования в сфере педагогического образования (120\*).
11. Обеспечение эффективности образования и качества (30\*).
12. LISnet — библиотечные и информационные науки (9\*).
13. Философия образования (9\*).
14. Общины, семьи и школьное образование исследования в области образования (55\*).
15. Научно-исследовательские партнерства в образовании (14\*).
16. ИКТ в образовании и профессиональной подготовке (37\*).
17. История образования (44\*).
18. Исследования в спортивной педагогике (25\*).
19. Этнографические исследования (25\*).
20. Исследования в области инновационных межкультурных сред обучения (22\*).
21. Исследования в высшем образовании (132\*).
22. Политические исследования и политика образования (138\*).
23. Научные исследования в математическом образовании (23\*).
24. Исследование прав детей в образовании (29\*).
25. Образовательное лидерство (68\*).
26. Дидактика — Обучение и преподавание (71\*).
27. Социология образования (53\*).
28. Художественное образование (49\*).
29. Исследования по вопросам окружающей среды и устойчивого развития (72\*).
30. Исследование языка и образования (LEd) (69\*).

31. Организационное образование (27\*).
32. Дополнительные мероприятия по гендерным вопросам и образованию (34\*).

*Примечание:* \* — количество выступлений и докладов на конкретной секции.

Всего было представлено 1821 выступления/доклада.

Если принять в качестве критерия значимости для исследователей определенной тематики число представленных докладов/выступлений, то тема «Инклюзивное образование» будет выступать наиболее значимой среди заявленных на конференции тем. Однако этот вывод будет не совсем точен без более углубленного контент-анализа частоты использования ключевых понятий, терминов, тематических клише в докладах/выступлениях зарубежных профессиональных исследователей образования.

Результаты контент-анализа по ключевым понятиям, терминам, тематическим клише в докладах/выступлениях, представленных на конференции EERA, демонстрирует таблица 3.

Контент-анализ показал, что наибольшее внимание в своих докладах/выступлениях, основные участники конференции — профессиональные исследователи образования — уделяли такой проблематике, как «Участники образовательного процесса». При этом главный акцент в этой тематике был сделан на вопросах образовательной деятельности учителей, педагогов школ; затем — на проблемах обучающихся: студентов (колледжа, вуза), а также, немного меньше, учеников школ.

Менее всего внимания зарубежными исследователями было уделено вопросам деятельности администрации образовательных организаций и родителей как одним из основных участников образовательных отношений.

Следующий значимый массив исследований зарубежных ученых был посвящен общетеоретическим проблемам образования. На этом уровне в нем рассматривались наиболее широкие вопросы обучения, образования, учебного процесса.

В третьем по значимости блоке проблем, поднятых зарубежными профессиональными исследователями образования в докладах/выступлениях на международной конференции, пристальное внимание было уделено ступеням образования. В приоритете у выступавших были вопросы среднего общего образования. Следующую позицию занимали проблемы высшего образования. Значительно меньше внимания было уделено среднему профессиональному образованию, а тем более дошкольному и послевузовскому образованию.

В отличие от профессиональных российских исследователей образования, зарубежные коллеги в своих выступлениях/докладах значительно активнее акцентировали внимание на вопросах формирования у молодых специалистов необходимых для профессиональной деятельности компетенций, а также навыков критического мышления. Между тем вопросы формирования навыков

*Таблица 3. Контент-анализ по ключевым понятиям, терминам, тематическим клише в докладах/выступлениях, представленных на конференции EERA European Educational Research Association (Женева, сентябрь 2021)*

*Table 3. Content analysis on key concepts, terms, thematic cliches in reports/speeches presented at the EERA European Educational Research Association Conference (Geneva, September 2021)*

Ключевые понятия, термины и тематические клише	Частота использования
<b>Участники образовательного процесса:</b>	739
учитель, педагог	342
студент (колледжа, вуза)	140
ученик	139
преподаватель (предиктор, наставник, тьютор)	59
администрация	30
родители	29
<b>Общетеоретические проблемы образования (обучение, образование, учебный процесс)</b>	664
<b>Ступени образования:</b>	657
среднее общее образование (средняя школа, класс, учащиеся средней школы, учитель, педагог)	382
высшее образование (университет, вуз, бакалавриат, специалитет, магистратура, преподаватели высшего обр. учреждения)	136
среднее профессиональное образование (колледж, училище, профессиональная школа)	90
дошкольное образование	40
послевузовское образование (аспирантура, докторантура, аспирант и т. п.)	9
<b>Учебно-профессиональная практика</b>	160
<b>Инклюзивное, интеграционное образование</b>	142
<b>COVID-19</b>	93
<b>Цифровизация образования (цифровое образование)</b>	71
<b>Компетенции</b>	52
<b>Другое (Worldskills, этика, мотивация, волонтерство, фасилитатор, датафикация, учебные программы)</b>	52
<b>Образование для устойчивого развития (ОУР)</b>	47
<b>Онлайн (дистанционное) образование</b>	37
<b>Дидактика</b>	21
<b>Перспектива профессиональной деятельности (карьера, рынок труда)</b>	20
<b>Инновации в образовании</b>	19
<b>Критическое мышление</b>	13
<b>Креативное мышление</b>	0
<b>Общее количество докладов на конференции</b>	1821

креативного мышления они, как и их российские коллеги, практически не рассматривали.

Мониторинг тематики выступлений/докладов основных участников международной конференции дал возможность выделить ряд неординарных (оригинальных) тем зарубежных исследований. Для того чтобы иметь о них определенное представление, приведем некоторые темы.

*Неординарные (оригинальные) темы зарубежных научных исследований*<sup>20</sup>:

- «Школьная маргинализация сексуальных меньшинств в странах с менее инклюзивными системами образования: роль этнографических данных в разработке инклюзивной политики»;
- «Влияние повышения квалификации на знания, отношение и самооценку учителей в отношении сексуального образования учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями»;
- «Образование в области плюрилингвизма и межкультурного взаимодействия в многоязычном и поликультурном контексте на уровне детского сада: отношения между школой и семьей»;
- «Иное мышление о профессиональном развитии: ризоматическое исследование нелинейного подхода к преподаванию и изучению нового школьного предмета»;
- «“Мы знаем, что это нехорошо, но мы все равно продолжаем”: трансформирующая практика оценивания в образовании для демократии и через нее»;
- «Влияние йоги в школе на учеников 1–6-х классов в англо- и немецкоязычных странах: доказательства и карта пробелов»;
- «Цифровое здоровье для учителей физкультуры: проблемы и возможности критической педагогики».

Таким образом, на основании контент-анализа мы можем констатировать, что основные участники международной конференции наибольшее внимание в своих докладах/выступлениях уделяли такой проблематике, как «Участники образовательного процесса». При этом главный акцент в этой тематике был сделан на вопросах образовательной деятельности учителей, педагогов школ, затем на проблемах обучающихся: студентов (колледжа, вуза), а совсем немного — учеников школ.

Меньше всего внимания в этом блоке проблем зарубежными исследователями было уделено родителям, одним из основных участников образовательных отношений в наших исследованиях.

Значимый массив исследований зарубежных ученых был посвящен общетеоретическим проблемам образования.

Пристальное внимание в докладах/выступлениях основных участников международной конференции было уделено ступеням образования, и среди них вопросы среднего общего образования находились в приоритете.

Значительно меньше внимания зарубежными учеными было уделено среднему профессиональному образованию, а тем более дошкольному и послевузовскому образованию.

Эти данные также могут в определенной степени характеризовать ландшафт научно-исследовательской деятельности профессиональных зарубежных исследователей образования.

<sup>20</sup> Европейская конференция по исследованиям в области образования (EERA). URL: <https://eera-ecer.de/previous-ecers/ecer-2021-geneva>

В целях обеспечения репрезентативности и объективности результатов нашего исследования на следующем его этапе был проведен мониторинг и сделан анализ результатов научно-исследовательских практик молодых отечественных и зарубежных исследователей образования.

Данный подход, с точки зрения авторов, может позволить по итогам исследования сформировать для отечественных исследователей образования, НПП и студентов учебных и сотрудников научных структурных подразделений университета, спектр предложений по перспективной, практико-ориентированной тематике НИР и научных публикаций.

### Список источников

1. Сайт РГСУ (2021). Результаты научно-исследовательской деятельности — результаты научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет». Получено из <https://rgsu.net/about/science/research-results/>

2. Сайт НИУ «БелГУ» (2021). Результаты научной и инновационной деятельности Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» НИУ «БелГУ». Получено из <https://www.bsu.edu.ru/upload/iblock/1d8/nid-2020.pdf?ysclid=13cr5da4q1>

3. Сайт ЮФУ (2021). Отчет о научно-исследовательской работе за 2020 год «Южный федеральный университет». Получено из [https://app.sfedu.ru/sites/default/files/page\\_attach/otchet\\_po\\_nir\\_app\\_v\\_2020\\_godu.pdf?ysclid=13crag273](https://app.sfedu.ru/sites/default/files/page_attach/otchet_po_nir_app_v_2020_godu.pdf?ysclid=13crag273)

4. Сайт МГПУ им. М. Е. Евсевьева (2021). Отчет о научно-исследовательской работе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева». Получено из <https://mordgpi.ru/sveden/common/>

5. Сайт МПГУ (2021). Результаты научной и инновационной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет». Получено из <http://mpgu.su/?ysclid=13cu0cyi6c>

6. Сайт ГУУ (2021). Результаты научной и инновационной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный университет управления». Получено из <https://guu.ru/wp-content/uploads>

7. Сайт РГЭУ (РИНХ) (2021). Доклад о научно-исследовательской и инновационной деятельности в университете и стратегических задачах вуза. Результаты научной и инновационной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский государственный экономический университет» (РИНХ). Получено из [https://rsue.ru/sveden/common/#anchor\\_fullOrganizationName](https://rsue.ru/sveden/common/#anchor_fullOrganizationName)

8. Сайт МГАФК (2021). Информация о направлениях и результатах научной (научно-исследовательской) деятельности и научно-исследовательской базе для ее осуществления, результаты научной и инновационной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Московская государственная академия физической культуры». Получено из [https://mgafk.ru/napravleniya\\_nauchnih\\_issledovaniy](https://mgafk.ru/napravleniya_nauchnih_issledovaniy)

9. Сайт МФЮА (2021). Результаты научной (научно-исследовательской) деятельности (mfua.ru) — результаты научной и инновационной деятельности Аккредитованного образовательного частного учреждения высшего образования «Московский финансово-юридический университет МФЮА». Получено из <https://www.mfua.ru/about-the-university/science-policy/rezultaty-nauchnoy-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti>

10. Сайт КубГУ (2021). Отчет о научно-исследовательской работе и НИРС 2020 (kubsu.ru) — результаты научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». Получено из <https://kubsu.ru/ru/node/13762>

11. Сайт РостГМУ (2021). Результаты научной и инновационной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Получено из <http://rostgmu.ru/>

12. Сайт АГУ (2021). Отчет о научно-исследовательской деятельности — результаты научной и инновационной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Адыгейский государственный университет». Получено из <https://www.adygnet.ru/nauka/otchety-o-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti>

13. Сайт МГУ (2021). Информация о направлениях и результатах научной (научно-исследовательской) деятельности — результаты научной и инновационной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». Получено из <https://www.msu.ru/sveden/education/informatsiya-o-napravleniyakh-i-rezultatakh-nauchnoy-deyatelnosti.php>

14. Сайт, посвященный Международной междисциплинарной конференции «Инновации и тенденции развития современной науки», г. Мадрид, Испания (2021). Получено из <https://www.internauka.org/conf/spain/17>

15. Сайт, посвященный IV Международной конференции «Будущее образования 2021» (2021). Образовательные инновации: будущее образования. Получено из <https://drive.google.com/file/d/1eNgp1g1BDAYp14iYBrCZHtpBixTdDCj/view>

16. Сайт, посвященный II Международной научно-практической конференции, состоявшейся 30 марта 2022 г. в г. Пенза (2021). Получено из <https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2022/03/%D0%9C%D0%9A-1355.pdf>

17. Сайт научной международной онлайн-библиотеки SGEM (2021). Получено из <https://www.sgemsocial.org/index.php/peer-review/jresearch?start>

18. Сайт VII Международной конференции по технологиям образования и обучения (2021). ICETT, Макао, Китай. Получено из [https://edcrunch.online/?utm\\_med 20](https://edcrunch.online/?utm_med 20)

19. Сайт OnLine-sws научной международной библиотеки (2021). «Социальные науки и искусство». Получено из [https://www.sgemsocial.org/index.php/elibrary-research-reas?publications\\_view\\_all=0&projects\\_view\\_all=0&task=show&view=researcharea&id=14#pubslist-21](https://www.sgemsocial.org/index.php/elibrary-research-reas?publications_view_all=0&projects_view_all=0&task=show&view=researcharea&id=14#pubslist-21)

20. Сайт РЭУ им. Г. В. Плеханова (2021). Результаты научной и инновационной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного

учреждения высшего образования «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова». Получено из <https://xn--plag3a.xn--plai/events/5574-den-otkryityih-dvereu-v-reu-im-gv-plehanova>

21. Черкашин, О. Ю., Пономарев, А. А. (2021). Мировоззренческие и практические аспекты преподавания экономико-теоретических дисциплин. *Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия «Экономика»*, 1(27), 93–99.

22. Стожко, Д. К., Стожко, К. С. (2021). Теоретико-методологические аспекты мифологизации науки в современных условиях. *Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия «Философские науки»*, 2(38), 62–73.

23. Меркулова, Е. С. (2020). Система повышения квалификации учителя: анализ зарубежного опыта, основная проблематика и тенденции развития. *Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия «Экономика»*, 2(24), 103–109.

24. Зыкова, А. А., Яхьяева, Г. Э. (2021). Программная система «Абитуриент – Студент». *Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия «Информатика и Информатизация образования»*, 1(55), 73–81.

25. Вачкова, С. Н., Обыденкова, В. К., Заславский, А. А., Кац, С. В. (2020). О причинах востребованности сценариев уроков «Московской электронной школы». *Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика и Психология»*, 1(51), 8–24.

26. Ключко, О. И., Сухарева, Н. Ф., Ступенко, М. Е. (2020). Гендерная идентичность младших школьников в образовательных условиях мегаполиса и провинциального города. *Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика и Психология»*, 4(54), 50–63.

27. Обыденкова, В. К., Плешаков, В. А. (2020). Интернет-проектирование в свете новых ФГОС высшего образования и профессионального стандарта педагога. *Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика и Психология»*, 2(52), 14–27.

28. Боровлева, Е. И. (2020). Компетентностный подход в сфере высшего образования. *Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия «Философские науки»*, 2(34), 100–106.

## References

1. The website of the RGSU (2021). The results of research activities are the results of scientific and innovative activities of the Russian State Social University. Received from <https://rgsu.net/about/science/research-results/>

2. The website of the National Research University “BelSU” (2021). The results of scientific and innovative activity of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Belgorod State National Research University” NRU “BelSU”. Received from <https://www.bsu.edu.ru/upload/iblock/1d8/nid-2020.pdf?ysclid=13cr5da4q1>

3. SFU website (2021). Report on research work for 2020 “Southern Federal University”. Received from [https://app.sfedu.ru/sites/default/files/page\\_attach/otchet\\_po\\_nir\\_app\\_v\\_2020\\_godu.pdf?ysclid=13crag273](https://app.sfedu.ru/sites/default/files/page_attach/otchet_po_nir_app_v_2020_godu.pdf?ysclid=13crag273)

4. Website of M. E. Evseiev Moscow State Pedagogical University (2021). Report on the research work of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher

Education “Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseyev”. Received from <https://mordgpi.ru/sveden/common/>

5. IPSU website (2021). Results of scientific and innovative activity of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow Pedagogical State University”. Received from <http://mpgu.su/?ysclid=13cu0cyi6c>

6. GUU website (2021). Results of scientific and innovative activity of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “State University of Management”. Received from <https://guu.ru/wp-content/uploads>

7. The website of the RSEU (RINH) (2021). Report on research and innovation activities at the university and strategic objectives of the university. The results of scientific and innovative activities of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Rostov State University of Economics” (RINH). Received from [https://rsue.ru/sveden/common/#anchor\\_fullOrganizationName](https://rsue.ru/sveden/common/#anchor_fullOrganizationName)

8. MGAFK website (2021). Information about the directions and results of scientific (research) activities and the research base for its implementation, the results of scientific and innovative activities of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow State Academy of Physical Culture”. Received from [https://mgafk.ru/napravleniya\\_nauchnih\\_issledovaniy](https://mgafk.ru/napravleniya_nauchnih_issledovaniy)

9. MFUA website (2021). Results of scientific (research) activity (mfua.ru) — the results of scientific and innovative activities of the Accredited private educational institution of Higher Education “Moscow University of Finance and Law MFUA”. Received from <https://www.mfua.ru/about-the-university/science-policy/rezultaty-nauchnoy-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti>

10. GubGU website. (2021). Report on Research and Development work and R&D 2020 (kubsu.ru) — the results of scientific and innovative activities of the Kuban State University. Received from <https://kubsu.ru/ru/node/13762>

11. RostSMU website. (2021). The results of scientific and innovative activity of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Rostov State Medical University” of the Ministry of Health of the Russian Federation. Received from <http://rostgmu.ru/>

12. ASU website (2021). Report on research activities — results of scientific and innovative activities of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Adygea State University”. Received from <https://www.adygnet.ru/nauka/otchet-y-o-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti>

13. MSU website (2021). Information about the directions and results of scientific (research) activities — the results of scientific and innovative activities of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Lomonosov Moscow State University”. Received from <https://www.msu.ru/sveden/education/informatsiya-o-napravleniyakh-i-rezultatakh-nauchnoy-deyatelnosti.php>

14. Website dedicated to the International Interdisciplinary Conference “Innovations and trends in the development of modern science”, Madrid, Spain (2021). Received from <https://www.internauka.org/conf/spain/17>

15. Website dedicated to the ivth International Conference “The Future of Education 2021” (2021). Educational innovations: the future of education. Received from <https://drive.google.com/file/d/1eNgp1g1BDAYpl4iYBrCZHtpBixTdDCj/view>

16. Website dedicated to the II International Scientific and Practical Conference held on March 30, 2022 in Penza (2021). Received from <https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2022/03/%D0%9C%D0%9A-1355.pdf>

17. Website of the scientific international online library SGEM (2021). Received from <https://www.sgemsocial.org/index.php/peer-review/jresearch?start>
18. Website of the VII-th International Conference on Education and Training Technologies (2021). ICETT, Macau, China. Received from [https://edcrunch.online/?utm\\_med 20](https://edcrunch.online/?utm_med 20)
19. Website of the Online-sws — Scientific International Library (2021). “Social Sciences and Art”. Received from [https://www.sgemsocial.org/index.php/elibrary-research-reas?publications\\_view\\_all=0&projects\\_view\\_all=0&task=show&view=researcharea&id=14#pubslist-21](https://www.sgemsocial.org/index.php/elibrary-research-reas?publications_view_all=0&projects_view_all=0&task=show&view=researcharea&id=14#pubslist-21)
20. Website of Plekhanov Russian University of Economics (2021). The results of scientific and innovative activity of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Plekhanov Russian University of Economics”. Received from <https://xn--plag3a.xn--plai/events/5574-den-otkryityih-dvrey-v-reu-im-gv-plehanova>
21. Cherkashin, O. Yu., & Ponomarev, A. A. (2021). Ideological and practical aspects of teaching economic and theoretical disciplines. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University “Economics”*, 1(27), 93–99. (In Russ.).
22. Stozhko, D. K., & Stozhko, K. S. (2021). Theoretical and methodological aspects of the mythologization of science in modern conditions. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University “Philosophical Sciences”*, 2(38), 62–73. (In Russ.).
23. Merkulova, E. S. (2020). Teacher training system: analysis of foreign experience, main problems and development trends. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University “Economics”*, 2(24), 103–109. (In Russ.).
24. Zykova, A. A., & Yakhyaeva, G. E. (2021). Software system “Entrant – Student”. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University “Informatics and Informatization of education”*, 1(55), 73–81. (In Russ.).
25. Vachkova, S. N., Obydenkova, V. K., Zaslavsky, A. A., & Katz, S. V. (2020). About the reasons for the demand for the scenarios of the lessons of the “Moscow Electronic School”. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University “Pedagogy and Psychology”*, 1(51), 8–24. (In Russ.).
26. Obydenkova, V. K., & Pleshakov, V. A. (2020). Internet design in the light of the new FGOS of higher education and the professional standard of the teacher. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University “Pedagogy and Psychology”*, 2(52), 14–27. (In Russ.).
27. Klyuchko, O. I., Sukhareva, N. F., & Stupenko, M. E. (2020). Gender identity of younger schoolchildren in the educational conditions of a megalopolis and a provincial city. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University “Pedagogy and Psychology”*, 4(54), 50–63. (In Russ.).
28. Borovleva, E. I. (2020). Competence-based approach in the field of higher education. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University “Philosophical Sciences”*, 2(34), 100–106. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 19.07.2022;  
одобрена после рецензирования: 15.08.2022;  
принята к публикации: 09.09.2022.

The article was submitted: 19.07.2022;  
approved after reviewing: 15.08.2022;  
accepted for publication: 09.09.2022.

*Информация об авторах:*

**Равиль Гарифович Резаков** — доктор педагогических наук, профессор, начальник управления научных исследований и разработок, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

RezakovR@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2812-5652>

**Игорь Аркадьевич Васильев** — кандидат философских наук, доцент, заведующий лабораторией мониторинга результатов научно-исследовательских работ и проектов управления научных исследований и разработок, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

via0707@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0312-7384>

**Виктория Викторовна Земченкова** — магистр, специалист отдела сопровождения научных проектов и разработок управления научных исследований и разработок, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

zemchenkovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3102-4932>

**Елена Юрьевна Данилова** — магистр, специалист отдела интеграции образования и науки, ассистент кафедры философии и социальных наук, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

danilovaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6371-468X>

**Лада Геннадьевна Лигай** — кандидат философских наук, магистр, старший научный сотрудник лаборатории мониторинга результатов научно-исследовательских работ и проектов управления научных исследований и разработок, доцент кафедры философии и социальных наук, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

LigajLG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2171-6572>

*Information about the authors:*

**Ravil G. Rezakov** — doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Head of the Department of Research and Development, Moscow City University, Moscow, Russia,

RezakovR@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2812-5652>

**Igor A. Vasilev** — candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Laboratory for Monitoring the Results of Research and Projects of the Department of Research and Development, Moscow City University, Moscow, Russia,

via0707@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0312-7384>

**Victoria V. Zemchencova** — Master's degree, Specialist of the Department of Support of Scientific Projects and Developments of the Department of Scientific Research and Development, Moscow City University, Moscow, Russia,

zemchenkovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3102-4932>

**Elena J. Danilova** — master's degree, specialist of the Department of Integration of Education and Science, Assistant of the Department of Philosophy and Social Sciences, Moscow City University, Moscow, Russia,

danilovaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6371-468X>

---

**Lada G. Ligaj** — PhD in Philosophy, Senior Researcher at the Laboratory for Monitoring the Results of Research and Projects of the Department of Research and Development, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Moscow City University, Moscow, Russia,

LigajLG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2171-6572>

**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.



Обзорно-аналитическая статья

УДК 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.03

## ЦИФРОВЫЕ КОНТУРЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАКУРСЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

*Евгений Анатольевич Алисов*

*Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,*

*AlisovE@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>*

**Аннотация.** Предпосылками настоящего исследования, обусловившими его актуальность, выступают разноплановые проявления тенденции цифровизации, затрагивающие и систему высшего педагогического образования, включая ее методологический базис. Цель статьи — выявить и охарактеризовать в контексте деятельностного подхода содержание планируемых направлений включения системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни. В статье исследуется влияние особенностей современного этапа цифровой трансформации на сферу высшего образования. Приводится подробное описание сущностного наполнения эпистемических пространств деятельностного подхода: парадигмы, синтагмы и прагматики, с учетом специфики вузовской подготовки педагогов. Как ключевые ориентиры современного высшего педагогического образования, в ракурсе деятельностного подхода обозначаются: целевая установка на деятельность по непрерывному профессиональному самосовершенствованию, смыслообразующая подготовка к решению жизненных задач, персонализация образовательной среды вуза, организация совместной сетевой деятельности. Применение деятельностного подхода соотносится с образовательными результатами, нормативно закрепленными в стандартах. Актуализируются принципы системно-модульной организации высшего педагогического образования: принцип гуманистического характера образования, принцип единства теории и практики, принцип познаваемости, принцип объективности. Прослеживается взаимосвязь провозглашаемых установок

на модернизацию системы высшего педагогического образования с частными проявлениями процесса цифровой трансформации. На основе обобщения и систематизации ряда теоретических и эмпирических научно-педагогических исследований делается вывод о необходимости сохранения деятельностной основы в практике реализации образовательных программ высшего педагогического образования с привнесением в нее инноваций, отвечающих общим трендам распространения цифровых технологий во всем мире.

*Ключевые слова:* высшее педагогическое образование, цифровизация, деятельностный подход

### Review analytical article

UDC 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.03

## DIGITAL CIRCUITS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE VIEW OF ACTIVITY APPROACH

*Evgenii A. Alisov*

*Moscow City University, Moscow, Russia,*

*AlisovE@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>*

**Abstract.** The prerequisites of this study, which determined its relevance, are diverse manifestations of the digitalization trend, affecting the system of higher pedagogical education, including its methodological basis. The purpose of the article is to identify and characterize in the context of the activity approach the content of the planned directions for including the system of training teachers in solving the problems of digital transformation of the economy and public life. The article examines the specifics of the influence of the features of the modern stage of digital transformation on the field of higher education. A detailed description of the essential filling of epistemic spaces of the activity approach is given: paradigms, syntagms and pragmatics, taking into account the specifics of the university training of teachers. As key landmarks of modern higher pedagogical education, in the perspective of the activity approach, they are indicated: a targeted attitude to activities of continuous professional self-improvement, meaningful preparation for solving life problems, personalization of the educational environment of the university, organization of joint network activities. The application of the activity approach is correlated with the educational results normatively fixed in the standards. The principles of the system-modular organization of higher pedagogical education are updated: the principle of the humanistic nature of education, the principle of the unity of theory and practice, the principle of cognizability, the principle of objectivity. The relationship of the proclaimed installations for the modernization of the higher pedagogical education system with the private manifestations of the digital transformation process is traced. Based on the generalization and systematization of a number of theoretical and empirical scientific and pedagogical studies, it is concluded that it is necessary to maintain the active basis in the practice of implementing educational

programs of higher pedagogical education, with the introduction of innovations in it that meet the general trends in the spread of digital technologies around the world.

*Keywords:* higher pedagogical education, digitalization, activity approach

*Для цитирования:* Алисов, Е. А. (2022). Цифровые контуры высшего педагогического образования в ракурсе деятельностного подхода. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология», 16(4), 48–66.* DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.03

*For citation:* Alisov, E. A. (2022). Digital circuits of higher pedagogical education in the view of activity approach. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 16(4), 48–66.* DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.03

## Введение

Цифровая трансформация (digital transformation) подразумевает непрерывный процесс мультимодального внедрения цифровых технологий, которые коренным образом меняют процессы создания, планирования, проектирования, развертывания и эксплуатации сервисов государственного и частного сектора, делая их персонализированными, безбумажными, безналичными, устраняя требования физического присутствия на основе консенсуса сторон (ITU, 2019).

В настоящее время выделяется пять важных особенностей цифровой трансформации (Абдрахманова и др., 2021, с. 19–26). Остановимся на каждой из них и осуществим попытку выявления специфики их влияния на сферу высшего образования.

### 1. *Новый виток технологического развития.*

Учитывая тенденцию функционирования вузов как центров культуропорождающего образования, открытых систем, следует прежде всего отметить, что информационные технологии нового поколения поднимают планку требований к информационной поддержке совокупности всех вузовских информационных процессов (Shen, & Ho, 2020; Guzman et al., 2022; Zhang, 2022). Это означает полномасштабное задействование глобальных (научно-образовательных) информационных ресурсов. Все подсистемы открытой информационной системы вуза (подсистема информационных ресурсов, подсистема удаленного доступа, образовательная подсистема, административная подсистема, транспортная подсистема) нацеливаются на слаженное функционирование, соответствующее общемировым трендам (запросам) цифровизации (Киселева и Семенова, 2018).

Основными элементами информационных технологий, востребованными на современном этапе развития системы высшего образования, выступают:

– научно-образовательные порталы как сетевые информационно-технологические комплексы, оказывающие справочные, аналитические, коммуникационные и иные информационные услуги; их основное предназначение состоит в обеспечении доступа к глобальным информационным ресурсам и в перспективе — в формировании единой информационно-образовательной среды;

– системы дистанционного обучения (СДО), что подразумевает не только узкое понимание тех или иных программных платформ (Moodle, Edmodo, WebTutor, Getcourse.ru, iSpring Online и пр.), но и соответствующие приемы, методы, средства, формы, технологии взаимодействия участников образовательных отношений. Так же как и в реальных образовательных системах, в виртуальной образовательной среде (VLE) уровню высшего образования чаще всего соответствует «университет». Для успешного функционирования виртуальных университетов (Boulton, Kent, & Williams, 2018; Kaltheuner, 2018; Batara, & Rapat, 2020) на базе СДО необходимо упорядочить ее концептуальные основы, в частности целевые установки и принципы деятельности, актуальность сравнительно-педагогического исследования которых обусловлена поиском наиболее действенных ориентиров эффективной организации системы высшего образования в контексте виртуальности;

– системы автоматизации документооборота вуза, предназначенные для управления административной информацией, например «Электронный деканат» с интерфейсом, доступным всем субъектам образовательной среды, не только отражающий форму реализации дистанционного обучения, но и отвечающий специфике учета результатов учебного процесса в вузе;

– сетевые технологии — в контексте перспективности модернизации — прежде всего технология программно-конфигурируемых сетей (ПКС, Software Defined Networks — SDN) и технология виртуализации сетевых функций (ВСФ, Network Functions Virtualization — NFV); первую отличает прямое программирование управления сетью, отделенное от сетевых устройств, которые обеспечивают продвижение информации в сети; вторую — снижение операционных затрат, затрат времени и электроэнергии за счет создания виртуальных версий устройств.

## *2. Беспрецедентный рост спроса на цифровые технологии.*

Вызывают интерес обучающихся и оцениваются ими как эффективные в решении учебно-профессиональных задач технологии широкого спектра. Предпочтения студентов касаются, в частности, основанных на искусственном интеллекте чат-ботов, систем управления обучением (Learning Management Systems, LMS), социальных сетей (Facebook (принадлежит Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ), VK, «Одноклассники», Google+, LinkedIn), сервисов обмена мультимедийными данными (YouTube/Rutube, Picasa, Realttimeboard), сервисов обмена документами (Dropbox, «Google Диск», «Яндекс Диск»), сервисов коммуникации в реальном времени (Skype, Viber, WhatsApp, Google Hangouts), сервисов блоггинга и микроблоггинга (Twitter), сайтов закладок (Digg, Stumble Upon), различных инструментов, приложений, игр, подкастов (Science Friday, 6 minute English, TED Talks, Personal Growth Podcasts) и др. Они наиболее популярны среди обучающихся и характеризуются доступностью, мобильностью, универсальностью, интерактивностью, коммуникативностью, простотой в применении. Функции социальных сервисов предоставляют разнообразные возможности для личностного развития студентов, удовлетворения их познавательных и образовательных

потребностей, а также для оптимизации педагогического взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений.

Рост спроса на цифровые технологии в рамках организации новой образовательной модели оказывает воздействие на процесс обучения, меняя характер деятельности как преподавателей, так и студентов, вызывая необходимость пересмотра и корректировки содержания преподаваемого материала. Цифровые технологии используются в качестве инструмента, делающего образовательный процесс более привлекательным, комфортным и актуальным (в рамках традиционного обучения).

Однозначными преимуществами используемых в процессе обучения цифровых технологий считаются: повышенный интерес со стороны обучающихся, комфорт и привычность, повышение популярности обучения, доступность для всех участников педагогического взаимодействия, развитие индивидуальных качеств и свойств личности (Mendez Reguera, & Lopez, 2021; Tang et al., 2022; Horng et al., 2022).

### *3. Сокращение жизненного цикла технологий.*

Современные темпы создания и выхода на рынок инновационных технологий диссонируют с темпами развития системы высшего образования, которая готовит субъектов к профессиональному владению этими технологиями. В принципе, такая ситуация считается нормальной. Научно-технический прогресс рвется к новым высотам с невероятной скоростью, ввиду требований времени, реалий социальной жизни. Система высшего образования за ним не поспевает. В общем-то, и не должна: если будет стремиться успеть, то, по выражению И. П. Смирнова, «потеряет синергию взаимодействия с другими сферами — основную силу развития любого общества» (Смирнов, 2019, с. 179).

В обозначенном контексте также принципиальным становится соответствие, с одной стороны, цифровой технологии (с теперь уже непродолжительным веком ее актуального применения) и, с другой стороны, образовательной технологии ее освоения, применяемой в процессе профессиональной подготовки. Преодоление противоречия возможно только в случае кардинальной модернизации методологической основы организации высшего образования, в том числе на уровне подходов, в частности деятельностного.

### *4. Новые импульсы цифровизации вследствие пандемии.*

Условия пандемии вывели на уровень первостепенной значимости вопросы практического применения цифровых образовательных технологий в системе высшего образования. Они обнажили потребность в обеспечении системных показателей лабильности, гибкости и экстренного реагирования на непредвиденные изменения (казалось бы, статичных) внешнесредовых параметров.

Исследователи (Новикова, Бычкова и Новиков, 2019; Nutain, & Michinov, 2022) констатируют повышение уровня вовлеченности студентов в протекающие в информационно-образовательной среде процессы, выравнивание субъективных позиций отношения (преимущественно положительного

или нейтрального) к цифровизации в рамках разных направлений подготовки, более выраженную взвешенность и обоснованность этого отношения, удобство и комфорт, доступность учебных материалов, экономию времени.

*5. Возрастающие технологические и социальные риски.*

Цифровая трансформация образования включает основные направления и мероприятия, сводимые к совокупности работ по преодолению технологического цифрового разрыва (развитие цифровой инфраструктуры образования, цифровых учебно-методических материалов и цифрового оценивания), а также нового цифрового разрыва, связываемого с переходом к персонализированной организации образовательного процесса.

В системе высшего образования весь спектр факторов, имеющих тенденцию превращения в угрозы оптимально (насколько это возможно) протекающей цифровизации, может характеризоваться своей спецификой (Минина, 2020), однако многие из таких факторов проявляют себя вне зависимости от рассматриваемого уровня образования. К их числу следует отнести риски нарушения безопасности участников образовательных отношений — субъектов информационно-образовательной среды. В современных условиях вопросы обеспечения информационной безопасности, кибербезопасности актуализируются особо. Современная классификация угроз информационной безопасности дифференцирует их на: угрозы нарушения конфиденциальности, угрозы нарушения целостности информационной системы, угрозы нарушения доступности к информационным ресурсам, угрозы раскрытия параметров системы, включающей в себя систему защиты (Вострецова, 2019, с. 69–72). В качестве важнейшего «универсального» фактора, потенциально приводящего к риску нарушения работы информационной системы, выступает также некомпетентность преподавателей и студентов в использовании цифровых образовательных технологий, трудности их профессиональной и учебной адаптации к цифровой реальности. Проблема решается только при постановке стратегической управленческой задачи ликвидации этих негативных проявлений.

## **Методологические основания исследования**

Цель исследования состоит в выявлении и характеристике в контексте деятельностного подхода (как ключевого методологического основания) содержания планируемых направлений включения системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни.

Ввиду несомненной фундаментальности и богатых исторических традиций реализации деятельностного подхода в науке вообще и в педагогике высшей школы в частности, а также установки на лаконичность и структурированность излагаемых позиций примем в качестве исходной точки осуществляемого

анализа собственно определение понятия «подход». Подход представляет собой «комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей»<sup>1</sup>. Учитывая, что «концептуальный аспект теоретического знания выражает прежде всего парадигмальное “сечение” последнего, задает его топику и риторику, т. е. определяет релевантные области применения и способы выражения конструируемых на основе развертывания «порождающей» идеи систем понятий (базовых концептов)»<sup>2</sup>, сконцентрируем локус анализа на эпистемических пространствах деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании: парадигме, синтагме и прагматике.

### **Парадигма деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании**

Обозначим тезисно ключевые ориентиры современного высшего педагогического образования, соответствующие парадигме деятельностного подхода.

1. Целевая установка на деятельность по непрерывному профессиональному самосовершенствованию. Такая установка предполагает педагогическое сопровождение (на этапе получения высшего педагогического образования) осмысления и принятия будущими учителями ценностной природы педагогической деятельности, формирование потребности в постоянном развитии своего творческого потенциала, обогащение субъективного опыта саморегуляции, конструирование образа «Я», адекватного актуальному и потенциальному уровням профессионального саморазвития. Важную роль в достижении субъектом деятельности цели непрерывного профессионального самосовершенствования играет умение учиться в течение всей жизни. Эффективными в обозначенном контексте признаются акмеологические технологии, специфика применения которых в работе с будущими педагогами состоит в создании ситуаций успеха, достигаемого в самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности, направленной на постижение сущности современного образовательного процесса.

2. Смыслообразующая подготовка к решению жизненных задач. В качестве значимого результата образовательной деятельности студента — будущего педагога — рассматривается профессионально-личностный смысл как итог

<sup>1</sup> Новейший философский словарь. URL: <https://rus-new-philosophy.slovaronline.com/922-ПОДХОД> (дата обращения: 20.05.2022).

<sup>2</sup> Всемирная энциклопедия: Философия. URL: [https://inlib.biz/filosofiya\\_828\\_829/vsemirnaya-entsiklopediya-filosofiya.html](https://inlib.biz/filosofiya_828_829/vsemirnaya-entsiklopediya-filosofiya.html) (дата обращения: 20.05.2022).

интерпретации субъективной связи обучающегося, с одной стороны, и профессиональной педагогической деятельности — с другой. В процессе решения современных педагогических задач особое значение приобретает развитие аналитических способностей субъекта деятельности. Самостоятельность поиска востребованной образовательными реалиями информации получает выраженный статус приоритетности относительно потребления готовых методических указаний. Примером праксеологически оправданного технологического обеспечения смыслообразующей подготовки учителя выступает процессно-ориентированное обучение, предоставляющее студентам реальные возможности в определении собственных стилистических предпочтений в организации педагогической деятельности.

3. Персонализация образовательной среды вуза. Парадигмальная основа деятельностного подхода направляет совокупность условий, влияний и возможностей (как сущностных составляющих) образовательной среды подготовки педагогов в русло определения личностной позиции деятельности обучающихся, обеспечения гибкости и лабильности границ и содержательного наполнения образовательного пространства. Являясь неременным атрибутом современной эффективно функционирующей образовательной среды, персонализация задает необходимость определения степени свободы участников образовательных отношений, развития внутренней подотчетности и ответственности за все осуществляемые ими в образовательном процессе действия (Савина, 2020). Средовые характеристики проектируются и воплощаются в жизнь таким образом, чтобы способствовать профессиональному самоутверждению студентов во всех видах выполняемой в вузе деятельности, убеждая при этом в реальности их влияния на развитие системы образования в целом.

С целью персонализации образовательной среды в контексте деятельностного подхода к подготовке педагогов, в международной практике нашла свое применение модель технологического, педагогического и содержательного знания (ТРАСК, от *англ.* Technological, Pedagogical and Content Knowledge), предложенная американскими учеными П. Мишрой и М. Келером в 2006 г. и доработанная в 2019 г. (Mishra, 2019).

4. Организация совместной сетевой деятельности. К будущему педагогу традиционно предъявляются повышенные требования в аспекте сформированности гражданской позиции, проявляющейся как на локальном, так и на глобальном уровне. Совместная сетевая деятельность позволяет ее субъектам становиться частью разнообразных объединений и вносить вклад в общее, интегрированное на основе взаимодополняемости взглядов и убеждений дело. Развитие организационных навыков способствует качественному переходу на более высокий уровень культуры коммуникаций, которая в последующем будет экстраполироваться в социокультурных особенностях детских сообществ. Вуз консолидирует социальные взаимосвязи общественных институтов и структур, становясь (как минимум региональным) центром

культуропорождающего образования, открытой системой. Готовность будущих педагогов к смене социально-экономических и профессионально-средовых статусных характеристик, формируясь в результате совместной сетевой деятельности, обеспечивает проявление различных форм мобильности, от академической до профессиональной (как в вертикальном, так и в горизонтальном направлении). При этом актуализируется адаптивный и интеллектуальный метод управления, обработки информации и выработки стратегий антропологического и экономического развития в частном и общем понимании (Алисов и др., 2013). Парадигма деятельностного подхода подчеркивает особую роль организации совместной сетевой деятельности будущих педагогов также в контексте формирования навыков продуктивного сотрудничества (с широким применением соответствующей образовательной технологии).

### **Синтагма деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании**

Наиболее точно сущностной характеристике синтагмы деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании соответствует вывод, сделанный А. М. Медведевым и И. В. Жулановой: это «обеспечение учебной деятельности, основанной на общих способах действия, направленных на освоение культурно-предметной компетентности» (Медведев и Жуланова, 2021, с. 15). Очевидно, что содержательное понятие «культурно-предметная компетентность» интегрирует (в границах профессиональной компетентности) культурную (профессиональную культуру) и предметную компетентности. Общий круг формируемых у обучающихся в условиях высшего педагогического образования компетенций определяется во ФГОС, отдельно выделяемого блока культурно-предметных компетенций он не содержит. Однако официальные формулировки компетенций, безусловно, сопоставимы с имеющимся в виду (и принципиально значимым в контексте реализации деятельностного подхода) акцентом на объединении (и соответствующем ему смысловом наполнении) культурного и предметного компонентов.

Соотнося синтагму деятельностного подхода с традиционным пониманием компетенции как готовности и способности, наиболее важные ожидаемые образовательные результаты его применения можно разложить на отдельные составляющие:

- готовность и способность к целеполаганию;
- готовность и способность к прогнозированию;
- готовность и способность к действию;
- готовность и способность к оценке и рефлексии.

Смыслообразующей подготовке педагогов к решению жизненных задач в контексте деятельностного подхода в международной практике высшего педагогического образования отвечает, в частности, технология POGIL (Process

Oriented Guided Inquisition Learning — процессно-ориентированное направляемое обучение по запросу) (Walker, & Warfa, 2017).

### **Прагматика деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании**

Прагматические аспекты реализации деятельностного подхода в современных условиях высшего педагогического образования отражает его системно-модульная организация, подчиненная ряду принципов, по своей сути соответствующих традиционно выделяемым в дидактических теориях, но имеющих специфику проявления. Остановимся на некоторых из них.

#### *Принцип гуманистического характера образования*

В условиях системно-модульной организации образовательного процесса деятельностный подход запускает механизмы утверждения статуса будущего педагога, в соответствии с которым он становится началом, определяющим основные закономерности взаимоотношений субъектов деятельности. Приоритетное значение приобретает собственно субъектность; инициируется смыслопоисковый процесс, обогащающий как личностный, так и педагогический опыт субъектов. За счет проявления многоплановых тенденций гуманизации системы высшего педагогического образования, амплифицируется образовательная среда вуза, предоставляя дополнительные возможности (насыщаясь) для выстраивания обучающимися индивидуальных образовательных траекторий.

#### *Принцип единства теории и практики*

Системно-модульная организация образовательного процесса в современных условиях высшего педагогического образования (как результат ее модернизации в 2014–2017 гг.) подразумевает создание и реализацию системы профессионально-ориентированных модулей, нацеленных на ликвидацию дефицита в подготовке будущих педагогов к практической деятельности. Первый этап освоения модуля — учебно-ознакомительная практика как площадка для профессиональной пробы и определения субъективных запросов к теоретической деятельности. Теоретическая деятельность становится вторым этапом освоения модуля, представляя собой изучение дисциплин, входящих в него и интегрированных общим основанием того или иного (будущего) профессионального действия. Третий этап освоения модуля — первоначальное моделирование профессионального действия в рамках разноформатных вариантов организации практической деятельности в вузе. Четвертый этап освоения модуля — апробация профессионального действия в реалиях функционирующего в образовательной организации педагогического процесса (учебная практика) (Савенков, Алисов и Львова, 2015; Марголис, 2021).

### *Принцип познаваемости*

В рамках принципа познаваемости деятельностный подход концентрирует внимание на развитии познавательно-профессиональной активности будущих педагогов. При этом системно-модульная организация образовательного процесса обеспечивает реализацию технологии метапредметного действенного взаимодействия в субъект-субъектных отношениях участников образовательных отношений. Она подразумевает задействование компетентностного ресурса (сверхзаданных компетенций) и последующую учебную самореализацию студентов в интерактивных формах. Особое значение в контексте действия принципа познаваемости приобретает становление позитивной мотивации профессиональной деятельности будущих педагогов, эффективности которого способствует персонализация образовательной среды вуза.

### *Принцип объективности*

Объективность системно-модульной организации целостного образовательного процесса в подготовке учителя должна проявить себя в качестве независимой характеристики антропологического способа отображения знания в педагогике. Потому востребованным в структуре профессионально-ориентированных модулей оказывается деятельность по поиску обучающимися индивидуально предпочитаемых способов верификации и преобразования всего объективного, интериоризированного, в соответствии с личными педагогическими идеалами. Особое значение отражение принципа объективности может найти в дисциплинах модуля, посвященных формированию навыков педагогического оценивания.

## **Результаты исследования**

В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (п. IV), утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р, приводятся среди прочих планируемые к реализации основные мероприятия по решению задачи включения системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни<sup>3</sup>. Приведем их краткую характеристику в контексте деятельностного подхода.

<sup>3</sup> *Официальный сайт Правительства России* (2022). URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 08.07.2022).

**Внедрение образовательных цифровых сервисов  
для формирования у студентов, обучающихся по программам  
подготовки педагогических кадров, опыта освоения содержания  
образования в смешанном формате, опыта проектирования  
и освоения цифровых образовательных ресурсов,  
других компонентов цифровой грамотности**

В структуре феномена цифровой грамотности выделяют как компоненты грамотность информационную, медийную, компьютерную, вычислительную и коммуникативную. Контент «цифровой сервис в образовании» включает в себя ряд дефиниций, среди которых: цифровая платформа, цифровая услуга, цифровой ресурс и др. Спектр применяемых сегодня образовательных цифровых сервисов очень широк. Например, к образовательным цифровым сервисам для изучения программирования можно отнести: «Пиктомир», NetsBloх, Scratch, Pocket Code и др. Учебная деятельность студентов — будущих педагогов — по освоению содержания образования относится к общедидактической подготовке. При этом внимание концентрируется на научно-педагогических аспектах цифровой дидактики, средствами которой в рамках высшего педагогического образования являются: персонализированный образовательный процесс, метацифровые образовательные комплексы, цифровые педагогические технологии. Учебная информация подается преимущественно инфографическим способом. Обучающиеся осуществляют селекцию уже существующих инфографических материалов (как среди педагогических средств, которыми учитель постоянно располагает: в кабинете, которые всегда под рукой, так и среди (электронных) баз, доступных для заимствования, скачивания).

**Активизация применения в образовательных организациях  
электронной образовательной среды, включающей различные  
цифровые сервисы для обучающихся и преподавателей**

Инфраструктура электронной образовательной среды интегрирует агентов электронного обучения (студентов, преподавателей, сотрудников УМО, деканатов) и сетевую логистику (формы и режимы обучения), технологические средства электронного обучения (систему управления (LMS), экспертную систему, сетевое обучение (CSCL), сервис вебинаров, систему MOOC's, цифровые образовательные ресурсы (в частности, «Репозитарий», «Вики-вики», электронную библиотеку)), техническую инфраструктуру электронного обучения (инфраструктуру Internet, композицию сетевых служб, дизайн электронной образовательной среды).

Аmplификация электронной образовательной среды вузов, реализующих программы подготовки педагогов, возможна за счет создания открытого портала педагогического образования.

## **Включение в программы подготовки педагогических кадров цифрового контента (включая учебники и тренажеры), средовых решений, используемых в современной цифровой школе, инструментов использования в профессиональной деятельности больших данных**

Принимаемые в контексте реализации деятельностного подхода к подготовке педагогических кадров для системы образования средовые решения соответствуют тенденции персонализации среды обучения и подразумевают обеспечение возможности доступа к информации в определенной форме, определенного объема и в определенное время. Понятия аналитики и больших данных (Big Data) связаны со сбором большого количества данных пользователей, их анализом, обработкой и визуализацией, что очень сложно, но может дать крайне ценную информацию на выходе. Анализ данных особенно важен в научно-педагогических исследованиях, проводимых студентами педагогических программ. Технические средства обработки данных предоставляют педагогам возможность автоматически проанализировать ответы большого числа обучающихся и на основании полученных результатов определить проблемные места и улучшить способы подачи материала. Если на один и тот же вопрос большинство обучающихся дают неправильный ответ, то, возможно, он неверно сформулирован. Большие данные и автоматизация контроля за ходом обучения позволяют облегчить работу учителей, а также полноценно воплотить идею индивидуализации.

Цифровой контент современной российской системы высшего педагогического образования может наполняться зарекомендовавшими себя отечественными цифровыми образовательными платформами (контентными проектами), такими как: «Российская электронная школа» (РЭШ), «Московская электронная школа» (МЭШ), библиотека видеоуроков InternetUrok.ru, Lecta, «Мобильное электронное образование» (МЭО), «Новый диск», «Школьная цифровая платформа» и др. К числу используемых тренажеров можно отнести: «Яндекс.Учебник», «Учи.ру», Skysmart, «ЯКласс», Plario и др.

## **Конструирование и реализация новых магистерских программ, направленных на подготовку педагогов-проектировщиков технологических и содержательных цифровых решений для современной школы**

Стремление вузов к созданию репутации центров подготовки востребованных на современном рынке труда профессионалов, конкуренция в привлечении абитуриентов, нацеленность на обеспечение преемственности ступеней высшего образования катализирует разработку и воплощение в жизнь образовательных программ, отвечающих современным тенденциям общественного развития, в том числе цифровой трансформации. Примером магистерской программы подобной инновационной направленности может служить программа

«Инжиниринг в дошкольном и начальном образовании» по направлению «Педагогическое образование», реализуемая в МГПУ. Основной целью программы является подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих актуальными междисциплинарными компетенциями, позволяющими разрабатывать авторские методики с применением IT-решений, руководить инновационными педагогическими проектами для дошкольного и начального образования с использованием мобильных программно-аппаратных платформ, веб-ориентированных сервисов, облачных технологий, интернета вещей и систем искусственного интеллекта. Учебный план магистерской программы предполагает следующие виды деятельности: педагогическую, проектную, методическую, научно-исследовательскую. Среди дисциплин, осваиваемых магистрантами в условиях системно-модульной организации образовательного процесса: «Цифровые образовательные ресурсы», «Психопедагогика виртуальных сред» (модуль «Информатизация образования»), «Инфографика», «3D-моделирование», «Управление проектами в образовании», «Основы персональной робототехники», «Проектная робототехника» и др.

## Дискуссионные вопросы

В целом международная практика реализации образовательных программ высшего педагогического образования в условиях цифровой трансформации общества отражает общие тренды сотрудничества вузов и сферы EdTech. Так, в результате проведенного в 2021 г. совместного исследования британской организации по развитию цифровых технологий в высшем образовании Jisc и фонда посевных инвестиций Emerge Education<sup>4</sup>, были выявлены три ключевых локуса внедрения цифровых технологий в систему высшего образования:

– *расширение образовательного контента* за счет оцифровки учебников и других дидактических средств, повсеместного внедрения в учебный процесс массовых открытых онлайн-курсов (Massive open online courses — MOOC), повышения качества цифровых учебных программ;

– *обогащение инструментального сопровождения инфраструктуры обучения и оценки* за счет перехода к облачным и экосистемным формам управления обучением, поиска новых форматов дистанционного взаимодействия, использования новых онлайн-методов контроля учебной деятельности;

– *создание сервисов педагогической поддержки обучающихся* за счет аккумуляирования базы агрегаторов студенческих учебных материалов, обеспечения доступности микротьюторинга самостоятельной работы студентов, запуска

<sup>4</sup> Joint Information Systems Committee (JISC) (June 2021). Technology-enabled teaching and learning at scale. A roadmap to 2030. <https://repository.jisc.ac.uk/8405/1/technology-enabled-teaching-and-learning-at-scale-report.pdf> (дата обращения: 20.05.2022).

специализированных предметных порталов, предоставляющих пошаговую помощь в выполнении конкретных заданий.

В качестве организационно-педагогических условий активизации применения в образовательных организациях электронной образовательной среды отмечаются (Гущин, 2017):

- естественная интеграция создаваемых и внедряемых цифровых технологий в образовательный процесс вуза;
- организационно-техническая реализация возможностей агентов электронного обучения;
- определение соответствия форм и режимов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- определение основных требований к программно-технологическим средствам электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- обоснование содержания и базового состава электронного учебно-методического обеспечения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;
- организация внутренней сертификации и лицензирования электронных курсов и др.

## **Заключение**

Таким образом, проведенный в рамках исследования анализ показал, что востребованные концептуальные основы деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в современных условиях цифровой трансформации общества отличает:

- выраженная инновационность — повсеместная представленность установок на постоянное обновление;
- учет современных тенденций общественного развития;
- нацеленность на формирование предметно-культурной компетентности субъекта;
- конкретность и глубина отдельных инициатив совершенствования системы профессионального педагогического образования;
- потенциальная продуктивность конкретных идей модернизации.

На основе обобщения и систематизации ряда теоретических и эмпирических научно-педагогических исследований можно сделать вывод о необходимости сохранения деятельностной основы в практике реализации образовательных программ высшего педагогического образования с привнесением в нее инноваций, отвечающих общим трендам распространения цифровых технологий во всем мире.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. ITU (2019). *Digital transformation and the role of enterprise architecture*. [https://www.itu.int/dms\\_pub/itu-d/opb/str/D-STR-DIG\\_TRANSF-2019-PDF-E.pdf](https://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/str/D-STR-DIG_TRANSF-2019-PDF-E.pdf)
2. Абдрахманова, Г. И., Быховский, К. Б., Веселитская, Н. Н., Вишневецкий, К. О., Гохберг, Л. М. и др. (2021). *Цифровая трансформация отраслей: стартовые условия и приоритеты*. Доклад НИУ ВШЭ. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики. <https://conf.hse.ru/mirror/pubs/share/463148459.pdf>
3. Shen, C., Ho, J. (2020). Technology-enhanced learning in higher education: A bibliometric analysis with latent semantic approach. *Computers in Human Behavior*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106177>
4. Guzman, J. H. E., Zuluaga-Ortiz, R. A., Barrios-Miranda, D. A., Delahoz-Dominiguez, E. J. (2022). Information and Communication Technologies (ICT) in the processes of distribution and use of knowledge in *Higher Education Institutions (HEIs)*, *Procedia Computer Science*, 198, 644–649. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.300>
5. Zhang, Z. (2022). Application of digital intelligent communication technology in contemporary comparative education methodology. *Alexandria Engineering Journal*, 61, 6, 4647–4657, <https://doi.org/10.1016/j.aej.2021.10.019>
6. Киселева, Л. С., Семенова, А. А. (2018). Цифровая трансформация общества: тенденции и перспективы. *Проблемы деятельности ученого и научных коллективов*, 4(34), 157–169. [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_36809544\\_82843148.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36809544_82843148.pdf)
7. Boulton, C. A., Kent, C., Williams H. T. P. (2018). Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a ‘bricks-and-mortar’ university. *Computers & Education*, 126, 129–142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.031>
8. Kalthener, N.-E. (2018). The virtual university *European Heart Journal*, 39(8), 645–648. <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehy041>
9. Batara, C., Rapat, C. (2020). Design and implementation of virtual university based on ICT. *International Journal of Research – Granthaalayah*, 8, 144–152. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v8.i4.2020.19>
10. Mendez Reguera, E. A., Lopez, M. (2021). Using a digital whiteboard for student engagement in distance education. *Computers & Electrical Engineering*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107268>
11. Tang, C., Mao, S., Naumann, S. E., Xing, Z. (2022). Improving student creativity through digital technology products: A literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 44. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101032>
12. Horng, J.-S., Liu, C.-H., Chou, S.-F., Yu, T.-Y., Fang, Y.-P., Huang, Y.-C. (2022). Student’s perceptions of sharing platforms and digital learning for sustainable behaviour and value changes. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100380>
13. Смирнов, И. П. (2019). Будущее профессионального образования: сетевая парадигма профессора М. В. Никитина. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 1, 178–184. [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_37273466\\_26851327.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37273466_26851327.pdf)
14. Новикова, И. А., Бычкова, П. А., Новиков, А. Л. (2019). Отношение студентов к цифровым образовательным технологиям до и после начала пандемии COVID-19. *Ценности и смыслы*, 2, 23–44. [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_45842665\\_48449075.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45842665_48449075.pdf)

15. Hustain, J., Michinov, N. (2022). Improving student engagement during in-person classes by using functionalities of a digital learning environment. *Computers & Education*, 183. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104496>
16. Минина, В. Н. (2020). Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, 13, 1, 84–101. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.106>
17. Вострецова, Е. В. (2019). *Основы информационной безопасности*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/73899/3/978-5-7996-2677-8\\_2019.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/73899/3/978-5-7996-2677-8_2019.pdf)
18. Савина, Н. В. (2020). Методологические основы персонализации образования. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*, 14 (4), 82–90. [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_44577849\\_43108346.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44577849_43108346.pdf)
19. Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, April. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
20. Алисов, Е. А., Микляева, Н. В., Маринюк, А. А., Якушева, С. Д. (2013). Закономерности и принципы организации территориальных (многоуровневых) образовательных комплексов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 2(24), 24–31. [https://www.mgpu.ru/uploads/adv\\_documents/2834/1485949182-Vestnik2\(24\)2013PedagogikaIPsihologiya.Pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2834/1485949182-Vestnik2(24)2013PedagogikaIPsihologiya.Pdf)
21. Медведев, А. М., Жуланова, И. В. (2021). Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2(9), 1–20. <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf>
22. Walker, L., Warfa, A. M. (2017). Process oriented guided inquiry learning (POGIL) marginally effects student achievement measures but substantially increases the odds of passing a course. *PLoS One*, 12(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186203>
23. Савенков, А. И., Алисов, Е. А., Львова, А. С. (2015). Модульное построение образовательных программ в бакалавриате и магистратуре направления подготовки «Педагогическое образование». *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 1(31), 18–26. [https://www.mgpu.ru/uploads/adv\\_documents/2841/1485949379-VestnikPedagogikaIPsihologiya1\(31\)2015.Pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2841/1485949379-VestnikPedagogikaIPsihologiya1(31)2015.Pdf)
24. Марголис, А. А. (2021). Деятельностный подход в педагогическом образовании. *Психологическая наука и образование*, 26(3), 5–39. [https://psyjournals.ru/files/121202/pse\\_2021\\_n3\\_Margolis.pdf](https://psyjournals.ru/files/121202/pse_2021_n3_Margolis.pdf)
25. Гушин, А. В. (2017). Организационно-педагогические условия эффективного развития электронной информационно-образовательной среды высшей образовательной организации. *Научное обозрение. Педагогические науки*, 5, 34–41. <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1664>

## References

1. ITU (2019). *Digital transformation and the role of enterprise architecture*. [https://www.itu.int/dms\\_pub/itu-d/opb/str/D-STR-DIG\\_TRANSF-2019-PDF-E.pdf](https://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/str/D-STR-DIG_TRANSF-2019-PDF-E.pdf)
2. Abdrahmanova, G. I., Byhovskij, K. B., Veselitskaya, N. N., Vishnevskij, K. O., Gohberg, L. M. et al. (2021). *Digital transformation of industries: starting conditions and priorities*. Moscow: Publishing House of HSE University. (In Russ.). <https://conf.hse.ru/mirror/pubs/share/463148459.pdf>

3. Shen, C., & Ho, J. (2020). Technology-enhanced learning in higher education: A bibliometric analysis with latent semantic approach. *Computers in Human Behavior*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106177>
4. Guzman, J. H. E., Zuluaga-Ortiz, R. A., Barrios-Miranda, D. A., & Delahoz-Dominguez, E. J. (2022). Information and Communication Technologies (ICT) in the processes of distribution and use of knowledge in *Higher Education Institutions (HEIs)*, *Procedia Computer Science*, 198, 644–649. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.300>
5. Zhang, Z. (2022). Application of digital intelligent communication technology in contemporary comparative education methodology. *Alexandria Engineering Journal*, 61, 6, 4647–4657. <https://doi.org/10.1016/j.aej.2021.10.019>
6. Kiseleva, L. S., & Semenova, A. A. (2018). Digital transformation of society: trends and prospects. *The problems of scientist and scientific groups activity*, 4(34), 157–169. (In Russ.). [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_36809544\\_82843148.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36809544_82843148.pdf)
7. Boulton, C. A., Kent, C., & Williams H. T. P. (2018). Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a ‘bricks-and-mortar’ university. *Computers & Education*, 126, 129–142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.031>
8. Kaltheuner, N.-E. (2018). The virtual university *European Heart Journal*, 39(8), 645–648. <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehy041>
9. Batara, C., & Rapat, C. (2020). Design and implementation of virtual university based on ICT. *International Journal of Research – Granthaalayah*, 8, 144–152. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v8.i4.2020.19>
10. Mendez Reguera, E. A., & Lopez, M. (2021). Using a digital whiteboard for student engagement in distance education. *Computers & Electrical Engineering*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107268>
11. Tang, C., Mao, S., Naumann, S. E., & Xing, Z. (2022). Improving student creativity through digital technology products: A literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 44. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101032>
12. Horng, J.-S., Liu, C.-H., Chou, S.-F., Yu, T.-Y., Fang, Y.-P., & Huang, Y.-C. (2022). Student’s perceptions of sharing platforms and digital learning for sustainable behaviour and value changes. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100380>
13. Smirnov, I. (2019). Future vocational education: network paradigm of Professor M. Nikitin. *Professional Education in Russia and Abroad*, 1, 178–184. (In Russ.). [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_37273466\\_26851327.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37273466_26851327.pdf)
14. Novikova, I. A., Bychkova, P. A., & Novikov, A. L. (2019). University students’ attitudes towards digital educational technologies before and after outbreak of COVID–19 pandemic. *Values and Meanings*, 2, 23–44. (In Russ.). [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_45842665\\_48449075.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45842665_48449075.pdf)
15. Hutain, J., & Michinov, N. (2022). Improving student engagement during in-person classes by using functionalities of a digital learning environment. *Computers & Education*, 183. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104496>
16. Minina, V. N. (2020). Digitalization of higher education and its social outcomes. *Vestnik of Saint-Petersburg University. Sociology*, 13(1), 84–101. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.106>
17. Vostrecova, E. V. (2019). *Basics of Information Security*. Ekaterinburg: Ural Federal University. (In Russ.). [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/73899/3/978-5-7996-2677-8\\_2019.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/73899/3/978-5-7996-2677-8_2019.pdf)

18. Savina, N. V. (2020). Methodological foundations of personalized learning. *The Science of Person: Humanitarian Researches*, 14(4), 82–90. (In Russ.). [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_44577849\\_43108346.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44577849_43108346.pdf)
19. Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, April. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
20. Alisov, E. A., Miklyaeva, N. V., Marinyuk, A. A., & Yakusheva, S. D. (2013). Regularities and principles of organizing territorial (multi-level) educational complexes. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2(24), 24–31. (In Russ.). [https://www.mgpu.ru/uploads/adv\\_documents/2834/1485949182-Vestnik2\(24\)2013PedagogikaPsihologiya.pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2834/1485949182-Vestnik2(24)2013PedagogikaPsihologiya.pdf)
21. Medvedev, A. M., & Zhulanova, I. V. (2021). Activity approach as a guideline of modern education: initial content and risks of reduction. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2(9). (In Russ.). <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf>
22. Walker, L., & Warfa, A. M. (2017). Process oriented guided inquiry learning (POGIL) marginally effects student achievement measures but substantially increases the odds of passing a course. *PLoS One*, 12(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186203>
23. Savenkov, A. I., Alisov, E. A., & Lvova, A. S. (2015). Modular creation of educational programs in baccalaureate and magistracy of the direction of preparation «Pedagogical education». *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 1(31), 18–26. (In Russ.). [https://www.mgpu.ru/uploads/adv\\_documents/2841/1485949379-VestnikPedagogikaPsihologiya1\(31\)2015.pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2841/1485949379-VestnikPedagogikaPsihologiya1(31)2015.pdf)
24. Margolis, A. A. (2021). Activity Approach in Teacher Education. *Psychological Science and Education*, 26(3), 5–39. (In Russ.). [https://psyjournals.ru/files/121202/pse\\_2021\\_n3\\_Margolis.pdf](https://psyjournals.ru/files/121202/pse_2021_n3_Margolis.pdf)
25. Gushchin, A. V. (2017). Organizational and pedagogical conditions for the effective development of the electronic information and educational environment of a higher educational organization. *Scientific review. Pedagogical sciences*, 5, 34–41. (In Russ.). <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1664>

Статья поступила в редакцию: 21.06.2022;  
одобрена после рецензирования: 15.08.2022;  
принята к публикации: 15.09.2022.

The article was submitted: 21.06.2022;  
approved after reviewing: 15.08.2022;  
accepted for publication: 15.09.2022.

### **Информация об авторе:**

**Евгений Анатольевич Алисов** — доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,  
[AlisovE@mgpu.ru](mailto:AlisovE@mgpu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>

### **Information about the author:**

**Evgenii A. Alisov** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Pedagogy Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia,  
[AlisovE@mgpu.ru](mailto:AlisovE@mgpu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

Научно-исследовательская статья

УДК 378.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.04

## УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

*Маргарита Алексеевна Юрченко*

*Сибирский институт управления — филиал РАНХиГС, Новосибирск, Россия,  
yurchenko-maa@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>*

**Аннотация.** Актуальность исследования подходов к формированию межкультурной компетенции обусловлена одновременным многообразием подходов в научной литературе и отсутствием универсальных для гуманитарных направлений подробных разработок, раскрывающих суть межкультурной компетенции и процесс ее формирования в рамках комплексного подхода. В связи с этим данная статья направлена на разработку уровневой системы в рамках разрабатываемого подхода, а также метод консультаций с преподавателями выпускающих кафедр направления подготовки 41.03.05 «Международные отношения», на примере которого раскрывается практическое применение авторской разработки. Исследовательской базой являлся Сибирский институт управления — филиал РАНХиГС при Президенте РФ: кафедры иностранных языков и лингводидактики, международных отношений и гуманитарного сотрудничества. В статье выявлены ключевые элементы спектра межкультурной компетенции; раскрыта корреляция трудоемкости формирования уровней межкультурной компетенции и соответствующих элементов спектра; предложена система уровней сформированности межкультурной компетенции; каждому уровню обоснованно дана интерпретация; с опорой на предложенную систему наглядно представлен процесс формирования и развития межкультурной компетенции у направления подготовки 41.03.05 «Международные отношения». Представленные в статье разработки позволяют организовать прозрачный междисциплинарный учебный процесс формирования и развития межкультурной компетенции. Разработанная автором система способствует дальнейшей разработке проблемы, что может быть воплощено в создании фонда оценочных средств, а также наполнению концепта междисциплинарного взаимодействия выпускающих кафедр с целью формирования межкультурной компетенции конкретными содержаниями.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, уровневый подход, гуманитарные направления подготовки, сформированность межкультурной компетенции, система уровней межкультурной компетенции

## Academic research article

UDC 378.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.04

**LEVEL APPROACH TO INTERCULTURAL COMPETENCE  
FORMATION FOR STUDENTS OF HUMANITIES***Margarita A. Yurchenko*

*Siberian Institute of Management — branch of RANEPА, Novosibirsk, Russia,  
yurchenko-maa@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>*

**Abstract:** The relevance of the study of approaches to the formation of intercultural competence is due to the diversity of approaches in the scientific literature and the lack of detailed manuals universal for the humanitarian field that reveal the essence of intercultural competence and the process of its formation within the framework of an integrated approach at the same time. In this regard, the article is aimed at developing the level approach to the formation of intercultural competence. The leading methods in the study of the process of formation of intercultural competence were the method of analysis of legal documents, which made it possible to identify what the state require and awaits from the formation of intercultural competence among Bachelor graduates, its implementation in accordance with the curriculum of the university; a method of modeling a level system within the framework of the developed approach, as well as a method of consultations with teachers of responsible departments of the direction of training 41.03.05 International Relations, on the example of which the practical application of the proposed solution is revealed. The research base was the Siberian Institute of Management — a branch of the Presidential Academy of National Economy and Public Administration: the departments of foreign languages and linguodidactics, international relations and humanitarian cooperation. The article reveals the key elements of the spectrum of intercultural competence, the correlation of the complexity of the formation of levels of intercultural competence and the corresponding elements of the spectrum, proposes a level system of formation of intercultural competence, each level is given a justified interpretation within the approach, the process of formation and development of intercultural competence is clearly presented on the example of the direction of training 41.03.05 International relations. The materials presented in the article make it possible to organize a transparent interdisciplinary educational process of the formation and development of intercultural competence. The system developed by the author contributes to the further development of the problem, which can be embodied in the creation of a fund of evaluation tools, as well as filling the concept of interdisciplinary interaction of responsible departments aiming at the formation of intercultural competence with specific content.

**Keywords:** intercultural competence, level approach, students of Humanities, level of intercultural competence, system of levels of intercultural competence

**Для цитирования:** Юрченко, М. А. (2022). Уровневый подход к формированию межкультурной компетенции у студентов гуманитарных направлений подготовки. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 67–89. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.04

**For citation:** Yurchenko, M. A. (2022). Level approach to intercultural competence formation for students of humanities. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 67–89. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.04

## Введение

Способность к межкультурному взаимодействию — комплексное понятие, включающее, во-первых, уважение к представителям других культур, во-вторых, толерантность к инаковости, в-третьих, готовность к работе в иноязычной среде. Развитие межкультурных навыков уже в 2013 г. было признано ЮНЕСКО необходимым для развития чувства принадлежности к человечеству (Chartofylaka, 2021). Так, например, в Австралии и Канаде провозглашена образовательная политика многоязычия и поликультурности, а национальное и культурное разнообразие возводится в ранг государственной политики (Rubino, 2010; Payant, Galante, 2022).

За период с 2016 по июль 2021 года, согласно исследованию Университета Саламанки, было проведено более 300 исследований (базы Scopus и WoS), посвященных межкультурной компетенции, 84 % из которых являются эмпирическими по своей природе, при этом подавляющее большинство из них (96 %) проведены в академической среде (Guillén-Yparrea, Ramírez-Montoya, 2021). Данная статистика свидетельствует о том, что вопросы межкультурного взаимодействия не только не теряют своей актуальности, но и приобретают обладание специфичной проблематикой на уровне вузовского образования.

В литературе встречается множество определений межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция (МК) понимается рядом исследователей как набор знаний, умений и навыков (ЗУН) (Баканова, 2008; Садохин, 2007; Хакимов, 2010), другие трактуют МК как сочетание ЗУН и личностных качеств человека (Bennet, 1986; Желтова, 2014; Davis, Fletcher 2009). Существует бихевиористско-деятельностное понимание МК (Корнеева, Ма, 2016; Новицкая, 2008). Ряд ученых отводит важную роль рефлексии в определении МК, считая, что именно она позволяет оценить результаты межкультурного общения (Агаева, 2014). Наиболее полное определение, по нашему мнению, сформулировано В. А. Виниченко: «МК представляет собой интегративную характеристику, включающую комплекс межкультурных знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств, который отражает готовность к профессиональному общению, основанному на общечеловеческих ценностях, и обеспечивает продуктивное профессиональное межкультурное взаимодействие» (Виниченко, 2020).

Важно отметить существующий тренд на разделение МК и межкультурной коммуникативной компетенции (МКК). В первом случае люди могут взаимодействовать на своем родном языке с представителями других стран и культур, используя свои знания о межкультурной коммуникации, навыки общения и установления контактов, тогда как в случае МКК взаимодействие происходит между представителями различных стран и культур на иностранном языке хотя бы для одного из собеседников языке. МКК определяется специалистами как «эффективное управление взаимодействием между людьми, которые в определенной степени имеют различные аффективные, когнитивные и поведенческие установки» (Зеленина, 2016, с. 101).

В литературе выделяют массу подходов к формированию МК, среди них наиболее значимыми, на наш взгляд являются: системный подход (И. В. Блауберг, Н. В. Бордовская, А. Г. Кузнецова, Э. Г. Юдин), аксиологический подход (Б. Г. Ананьев, С. Ф. Анисимов, В. А. Василенко, О. Г. Дробницкий, А. В. Кирьякова, В. А. Слостенин, В. П. Тугаринов, В. А. Ядов), культурологический подход (Д. А. Дистервег, В. С. Библер, Дж. Брунер, И. Е. Видт, Н. Ф. Голованова, А. С. Запесоцкий, Н. Б. Крылова), деятельностный подход (Э. В. Ильенков, М. С. Каган, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), компетентностный подход (Дж. Равен, А. В. Хуторской, А. Г. Бермус), средовой подход (Е. В. Бондаревская, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская, В. Я. Ясвин), комплементарный подход (И. В. Галковская, О. Ю. Николаев, С. Ю. Рудник, Т. А. Юзефовичус). Основными контрастирующими лагерями в этом вопросе являются утилитаристы и нон-утилитаристы. Первая группа исследователей выступает за предоставление обучающимся подготовленного списка рекомендаций, тогда как нон-утилитаристы пропагандируют метод проб и ошибок, применяемый в симуляции межкультурного взаимодействия.

Межкультурность в профессиональной ситуации — это попытка междисциплинарного ответа на проблемы социальных акторов — тех, кто заинтересован в максимально возможном управлении культурным разнообразием и содействии построению социальной артикуляции между носителями разных культур, в идеале с преимуществами для всех (Manço, 2019). Исследователи сходятся во мнении о том, что формирование МК — процесс циклический и непрерывный (Королева, 2017). Повышение уровня культурного разнообразия требует от системы высшего образования ориентации на содействие межкультурному обучению и развитие личности, готовой работать в культурно разнообразной среде, тогда как преподавание в межкультурном контексте часто требует осознанности и дистанцирования по отношению к собственной культурной идентичности, открытости другим, способности адаптировать свои представления и поведение в группе (Tidiane-Wane, Cordier, 2020). Таким образом, один из основных результатов обучения студента гуманитарного направления подготовки в вузе — формирование МК, однако используемые на данный момент в высшей школе подходы формирования МК в вузе, на наш взгляд, либо недостаточно специфичны, либо концентрируются лишь на нескольких элементах спектра МК.

## Методы исследования

Цель данного исследования — создание модели формирования МК у студентов гуманитарного направления подготовки уровня бакалавриата на основе уровневого подхода.

Задачи исследования:

1) проанализировать спектр МК, выделив актуальные для уровня высшего образования элементы;

- 2) проанализировать, как элементы МК отображаются в ФГОС;
- 3) по учебным планам гуманитарных направлений подготовки бакалавриата (на примере СИУ РАНХиГС) определить, в рамках каких дисциплин формируется МК и какой объем учебной нагрузки на это заложен;
- 4) предложить систему уровней сформированности МК в рамках уровневого подхода, дать им интерпретацию;
- 5) представить процесс формирования МК одного из гуманитарных направлений подготовки бакалавриата с опорой на предложенную систему.

Исследование проходило в 2021/2022 уч. г. в несколько этапов.

*Подготовительный этап* представлял собой, во-первых, анализ отечественной и зарубежной литературы, касающейся спектра МК, с целью выборки актуального набора элементов МК и построения связей между ними. Данный шаг имеет принципиальное значение, поскольку элементы МК, встречающиеся в литературе, неоднородны. Помимо традиционно выделяемых аффективных, когнитивных и поведенческих установок существуют другие трехкомпонентные спектры МК: лингвистический, аффективный, когнитивный компоненты (Василькова, 2012); аффективный, когнитивный, процессуальный компоненты (Лопухова, 2014; Holubnychya, 2021); когнитивная, прагматическая, мотивационная сферы (Соловьева, 2007), а также пятикомпонентные: аффективный, когнитивный, мотивационно-ценностный, адаптивно-поведенческий компоненты (Непочатых, 2011; Portera, Milani 2019).

Во-вторых, необходимо было изучить ФГОС гуманитарных направлений подготовки бакалавриата в СИУ РАНХиГС (42.03.01 «Реклама и связи с общественностью», 41.03.05 «Международные отношения», 40.03.01 «Юриспруденция», 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», 38.03.03 «Управление персоналом», 38.03.02 «Менеджмент», 37.03.01 «Психология», 38.03.01 «Экономика») и их учебные планы на примере 2022 г. набора, для того чтобы понять, каким компетенциям, заданным ФГОС, соответствует МК, в рамках каких дисциплин она формируется, какой объем часов на это отводится.

На *основном этапе* исследования, решив первые три задачи, становится возможным выстроить уровни формирования МК у студентов гуманитарных направлений, исходя из реально заложенных в учебных планах часов и специфики дисциплин. Результаты исследований уровня сформированности МК студентов показывают, что восприятие обучающимися иной культуры, заложенное до обучения в вузе, в значительной мере определяет возможный успех межкультурной коммуникации, что свидетельствует о важности формирования МК, начиная с первого года обучения в вузе (Hofmeur, 2021). Как следствие, на данном этапе исследования необходимо связать концептуально оформленные уровни с каждым из элементов МК.

На *заключительном этапе* исследования мы даем объяснения качественным и количественным отличиям уровней, смоделировав междисциплинарный процесс формирования МК на примере направления подготовки 41.03.05 «Международные отношения», позволяющий оптимально распределить

нагрузку между языковыми и профильными дисциплинами. Нами были проведены консультационные беседы с преподавателями обеих выпускающих кафедр данного направления подготовки, для того чтобы выявить существующие вопросы, замечания и неудовлетворенность в отношении формирования МК. Основой для создания модели являлся опыт интегрированного курса политических и социальных наук между Sciences Po Lille и Westfälische Wilhelms-Universität Münster (WWU), главной целью которого было не только дать студентам возможность получить опыт межкультурного взаимодействия, но и осмыслить его (Prokopf, Julien, 2017). Опорной для модели является концепция интернационализации учебного плана (ИУП). Данная концепция определяется как «включение международных, межкультурных и/или глобальных аспектов в содержание учебной программы, а также в результаты обучения, задачи оценки, методы обучения и вспомогательные услуги программы» (Gregersen-Hermans, 2017). Она ставит развитие межкультурной компетенции в основу учебной программы и дисциплин, на практике это означает, что межкультурная компетенция определяется учебным планом, конкретной дисциплиной и УМК.

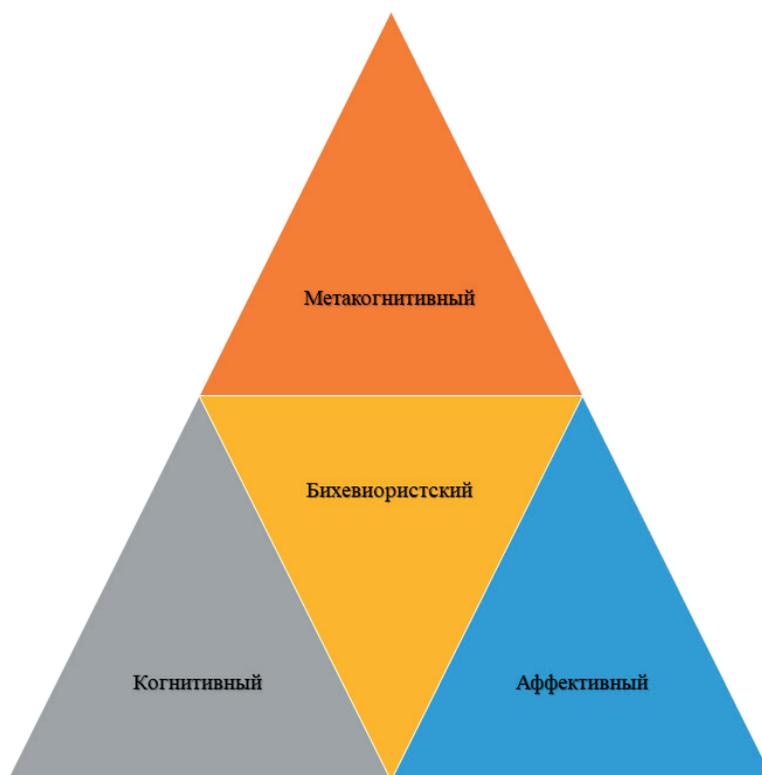
Экспериментальной базой на всех этапах являлся Сибирский институт управления — филиал РАНХиГС, — в процесс аналитики были вовлечены кафедры иностранных языков и лингводидактики, международных отношений и гуманитарного сотрудничества.

## Результаты исследования

По результатам анализа научной литературы в ходе подготовительного этапа исследования мы выделили элементы спектра МК, которые формируются и развиваются в ходе обучения студентов в вузе (см. рис. 1). База МК — когнитивный элемент (знания) и аффективный элемент (чувства, установки, отношения), сердцевиной спектра является бихевиористский компонент (стратегии поведения), завершающим и наиболее труднодостижимым элементом спектра является метакогнитивный элемент (планирование и самостоятельная организация развития МК, самооценка).

В ФГОС ВО 3++ можно найти как прямые, так и косвенные указания на МК. Таблица 1 иллюстрирует, в какие универсальные (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК) облекаются элементы МК. При этом УК-5 соответствует когнитивному и аффективному элементам, а УК-4 — бихевиористскому, ОПК, в свою очередь, находятся в поле бихевиористского и метакогнитивного элементов.

Нами был составлен перечень дисциплин и подсчитан объем целевой по отношению к формированию и развитию МК учебной нагрузки для каждого направления подготовки (см. табл. 2). Ожидаемо больше всего часов на формирование и развитие МК отводится направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения» (2844 ч.), на втором месте по объему



*Рис. 1. Элементы спектра межкультурной компетенции*

*Fig. 1. The elements of intercultural competence spectrum*

**Таблица 1.** Межкультурная компетенция в ФГОС<sup>1</sup> гуманитарных направлений подготовки бакалавриата (на примере СИУ РАНХиГС)

**Table 1.** Intercultural competence in FSES of bachelors in humanities (on the example of SIM RANEPА)

Направление подготовки	Прямое указание на МК	Опосредованное указание на МК
42.03.01 «Реклама и связи с общественностью»	УК-5. «Способен <b>воспринимать</b> межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах  УК-4. Способен <b>осуществлять</b> деловую коммуникацию в устной и письменной формах	ОПК-1. «Способен <b>создавать</b> востребованные обществом и индустрией медиатексты и (или) медиапродукты, и (или) коммуникационные продукты в соответствии с <b>нормами</b> русского и иностранного <b>языков, особенностями</b> иных знаковых систем

<sup>1</sup> По: ФГОС ВО: официальный сайт. URL: <https://fgos.ru/search/bachelor/>

Направление подготовки	Прямое указание на МК	Опосредованное указание на МК
	на <b>государственном языке</b> Российской Федерации и <b>иностранном(ых) языке(ах)</b> »	ОПК-3. Способен <b>использовать многообразие</b> достижений отечественной и <b>мировой культуры</b> в процессе создания медиатекстов и (или) медиапродуктов, и (или) коммуникационных продуктов»
41.03.05 «Международные отношения»	УК-4, УК-5  ОПК-1. «Способен <b>осуществлять</b> эффективную коммуникацию в <b>мультикультурной</b> профессиональной среде на <b>государственном языке</b> Российской Федерации и <b>иностранном(ых) языке(ах)</b> на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности»	ОПК-4. «Способен <b>устанавливать</b> причинно-следственные <b>связи, давать характеристику и оценку</b> общественно-политическим и социально-экономическим событиям и процессам, выявляя их связь с экономическим, социальным и <b>культурно-цивилизационным контекстами</b> , а также с объективными тенденциями и закономерностями комплексного развития на глобальном, макро-региональном, национально-государственном, региональном и локальном уровнях»
40.03.01 «Юриспруденция»	УК-4, УК-5	—
38.03.04 «Государственное и муниципальное управление»	УК-4, УК-5	ОПК-1. «Способен <b>обеспечивать приоритет прав и свобод человека</b> ; соблюдать нормы законодательства Российской Федерации и служебной этики в своей профессиональной деятельности  ОПК-7. Способен осуществлять внутри-организационные и <b>межведомственные коммуникации</b> , обеспечивать взаимодействие органов власти с гражданами, коммерческими организациями, институтами гражданского общества, средствами массовой информации»

Направление подготовки	Прямое указание на МК	Опосредованное указание на МК
38.03.03 «Управление персоналом»	УК-4, УК-5	–
38.03.02 «Менеджмент»	УК-4, УК-5	–
37.03.01 «Психология»	УК-4, УК-5	ОПК-6. «Способен оценивать и удовлетворять потребности и запросы целевой аудитории для стимулирования интереса к психологическим знаниям, практике и услугам»
38.03.01 «Экономика»	УК-4, УК-5	–

*Таблица 2. Перечень дисциплин, формирующих межкультурную компетенцию в соответствии с учебными планами бакалавров гуманитарных направлений подготовки СИУ РАНХиГС<sup>2</sup> (2022 г. набора)<sup>3</sup>*

*Table 2. The list of disciplines, forming intercultural competence, based on the learning plans of bachelors in humanities at SIM RANEPА (admission year 2022)*

Направление подготовки	Компетенция	Дисциплины	Часы / ЗЕ
37.03.01 «Психология»	УК-4	Иностранный язык	540 / 15
		Иностранный язык в профессиональной сфере	720 / 20
		Академическое письмо на иностранном языке	108 / 3
	УК-5	История (история России, всеобщая история)	108 / 3
		Философия	72 / 2
		Социология	72 / 2
ОПК-6	Социальная психология	108 / 3	
		<b>Итого:</b>	<b>1728 / 48</b>
38.03.01 «Экономика»	УК-4	Иностранный язык (английский)	900 / 25
		<i>Немецкий (деловой) / французский (деловой)</i>	432 / 12

<sup>2</sup> По: УП СИУ РАНХиГС: официальный сайт. URL: <http://siu.ranepa.ru/sveden/education/>

<sup>3</sup> Цветом выделены дисциплины, в рамках которых формируются несколько целевых для данного исследования компетенций; при подсчете общего объема целевой учебной нагрузки повторы не суммировались. Курсивом выделены дисциплины по выбору; при подсчете общего объема целевой учебной нагрузки варианты не суммировались.

Направление подготовки	Компетенция	Дисциплины	Часы / ЗЕ
		<i>Финансовые решения организаций / Стратегия и тактика финансового управления</i>	432 / 12
		Оценка стоимости бизнеса / Банковский менеджмент	72 / 2
		Финансовые измерения маркетинговых стратегий / Международный валютный рынок	72 / 2
	УК-5	Философия	72 / 2
		Деловая этика / Технология ведения переговоров	72 / 2
		История / История экономических учений	108 / 3 72 / 2
		<b>Итого:</b>	<b>1728 / 48</b>
38.03.02 «Менеджмент»	УК-4	Культура речи и деловое общение	72 / 2
		Современные технологии делопроизводства	108 / 3
		Деловые коммуникации / Основы медиации	108 / 3
	УК-5	Культура речи и деловое общение	72 / 2
		Социальная адаптация	72 / 2
		Правоведение	72 / 2
		Современные технологии делопроизводства	108 / 3
		Конфликтология / Психология конфликтов	72 / 2
Деловые коммуникации / Основы медиации	108 / 3		
		<b>Итого:</b>	<b>612 / 17</b>
38.03.03 «Управление персоналом»	УК-4	Иностранный язык	432 / 12
		Культура речи и деловое общение	108 / 3
		Иностранный язык профессионального общения	324 / 9
	УК-5	Иностранный язык	432 / 12
		История (всеобщая история и история России)	108 / 3
		Философия	108 / 3
		Иностранный язык профессионального общения	324 / 9
Этика и психология деловых отношений	108 / 3		
		<b>Итого:</b>	<b>1188 / 33</b>
38.03.04 «Государственное и муниципальное управление»	УК-4	Иностранный язык	432 / 12
		Русский язык и культура речи	108 / 3
		Деловые коммуникации	72 / 2
	УК-5	Иностранный язык	432 / 12

Направление подготовки	Компетенция	Дисциплины	Часы / ЗЕ
	ОПК-1	Управление человеческими ресурсами	108 / 3
		Модуль «История» : История России, Всеобщая история, История государственного управления	252 / 7
		Этика государственной и муниципальной службы	72 / 2
		Муниципальное право	108 / 3
	ОПК-7	Государственная гражданская и муниципальная служба в Российской Федерации	108 / 3
		Документационное обеспечение и делопроизводство в государственном и муниципальном управлении	108 / 3
		<b>Итого:</b>	<b>1980 / 55</b>
40.03.01 «Юриспруденция»	УК-4	Иностранный язык	216 / 6
		Коммуникативная культура устной и письменной речи в профессиональной деятельности	72 / 2
		Иностранный язык в сфере юриспруденции	180 / 5
		Юридическая риторика	72 / 2
	УК-5	Философия	72 / 2
		Социология	72 / 2
		Психология профессиональной деятельности	108 / 3
		Профессиональная этика юриста	72 / 2
		Психология личности и профессиональное самоопределение юриста / Психопрофилактика профессиональных деструкций	72 / 2
42.03.01 «Реклама и связи с общественностью»	УК-4	Иностранный язык	504 / 14
		Основы редактирования и копирайтинг	216 / 6
	УК-5	Философия	108 / 3
		Модуль «История»: История России, Всеобщая история	180 / 5
	ОПК-1	Основы редактирования и копирайтинг	216 / 6
	ОПК-3	Культурология	72 / 2
		История рекламы	72 / 2
		<b>Итого:</b>	<b>1368 / 38</b>
41.03.05 «Международные отношения»	УК-4	Иностранный язык	1188 / 33
		Иностранный язык 2	1080 / 30
		Русский язык и культура речи	72 / 2
		Риторика	72 / 2
	УК-5	Русский язык и культура речи	72 / 2

Направление подготовки	Компетенция	Дисциплины	Часы / ЗЕ
		Риторика	72 / 2
		Межкультурная коммуникация	72 / 2
		Основы международной безопасности	108 / 3
		Международные конфликты в XXI в.	144 / 4
	ОПК-1	Иностранный язык	1188 / 33
		Иностранный язык 2	1080 / 30
		Межкультурная коммуникация	72 / 2
	ОПК-4	Мировая политика	108 / 3
		Основы международной безопасности	108 / 3
			<b>Итого:</b>

подготовки располагается направление 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (1980 ч.), на третьем месте — 37.03.01 «Психология» и 38.03.01 «Экономика» (1728 ч.), меньший объем предусмотрен для направлений 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» (1368 ч.) и 38.03.03 «Управление персоналом» (1188 ч.), меньше всего часов для формирования и развития МК у направления подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (936 ч.) и 38.03.02 «Менеджмент» (612 ч.).

Мы дали поэлементную трактовку каждому уровню МК в соответствии с уровневый подходом (см. табл. 3). Опираясь на объемы целевой учебной нагрузки, направления подготовки были распределены по максимально достижимым уровням сформированности МК. Так, автономного уровня (6), по нашему мнению, могут достичь только студенты направления подготовки 41.03.05 «Международные отношения», компетентный (5) уровень могут освоить студенты, окончившие 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», независимый (продвинутый) (4) уровень — выпускники-психологи и экономисты, направление подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» сможет освоить промежуточный (3) уровень сформированности МК, а 38.03.03 «Управление персоналом» — элементарный (2) уровень, направления подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» и 38.03.02 «Менеджмент» в рамках вузовской образовательной программы формируют начальный уровень сформированности МК — «прорыв».

Таким образом, при условии применения уровневого подхода, становится понятно, что конкретно мы формируем или развиваем, как это отражено в учебном плане и сколько на это отводится часов (см. табл. 3–4).

Процесс развития МК, проиллюстрированный нами для направления подготовки 41.03.05 «Международные отношения», состоит из следующих связанных блоков: целевой (сформировать интенцию) — аффективный элемент, теоретический (дать возможность ознакомиться с информацией и проанализировать — «пропустить через себя») — когнитивный элемент, симуляционный (тренинги) — бихевиористский элемент и оценочный (реальное общение с пострефлексией) — метакогнитивный элемент. На рисунке 2 показаны

**Таблица 3.** Уровни сформированности межкультурной компетенции  
**Table 3.** The levels of intercultural competence development

Уровень	Когнитивный уровень (знания о других культурах)	Аффективный уровень (межкультурные ноу-хау)	Бихевиористский уровень (поведенческие модели)	Метакогнитивный уровень (умение развивать МК)
1. «Прорыв»	Знание существенных отличительных черт культуры фактов не сопровождается осознанием взаимосвязей между ними, что соответствует их видению извне (видение туриста)	Чувство любопытства, восхищения по отношению к изучаемой культуре, вернее, к определенному видению этой культуры, не сопровождающиеся волей к пониманию ее изнутри, за пределами этноцентрической переспективы	Способность замечать поверхностные различия и сходства в функционировании целевой культуры и материнской культуры; плохо разработанные стратегии личного общения	Отсутствие конкретных мероприятий по расширению понимания целевой культуры, склонность к верботоризму и пребрежение ролью культурных факторов в общении
2. Элементарный	Более глубокое знание явной целевой культуры и осознание существования отношений между явлениями, которые ее составляют, а также их разнообразия и разнообразия контекстов, в которых они появляются	Чувство толерантности по отношению к инаковости, определенная межкультурная чувствительность, проявляющаяся среди прочего в предположенности к контекстуализации культурных явлений, прежде чем судить о них; более контролируемый этноцентризм	Способность говорить о межкультурных различиях и сходствах, избегая чрезмерного обращения к предрассудкам и стереотипам, способность отличать личные различия от культурно выраженных различий; возможность контекстуализации	Интеграция культурной цели во все цели изучения целевого языка; умение усваивать необходимую информацию, которую дает преподаватель, на своем уровне МК; способность самостоятельно находить информацию о целевой культуре
3. Промежуточный	Приобщение к знаниям, связанным с имплицитной/символической целевой культурой, и постоянное обогащение знаний об эксплицитной целевой	Эмоциональное принятие инаковости, ощущение открытости инаковости и стремление уловить ее специфику в повседневных жизненных ситуациях	Способность обнаруживать различия имплицитного характера (символические ценности) в функционировании целевой культуры и материнской культуры	Умение анализировать свои знания и опыт в межкультурной коммуникации; способность к самооценке МК под руководством преподавателя; способность

Продолжение и окончание Таблицы 3 / Continuation and ending Table 3

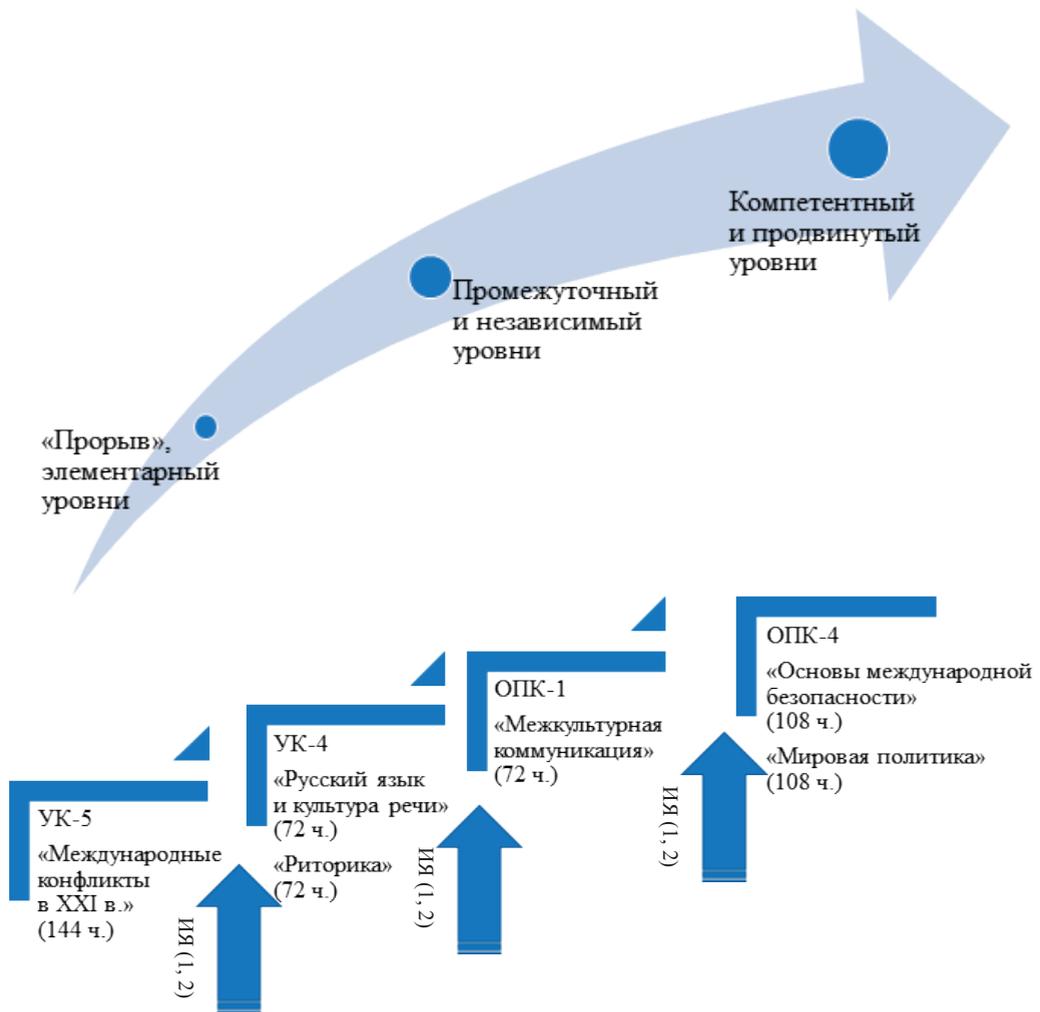
Уровень	Когнитивный уровень (знания о других культурах)	Аффективный уровень (межкультурные ноу-хау)	Бихевиористский уровень (поведенческие модели)	Метакогнитивный уровень (умение развивать МК)
4. Независимый (продвинутый)	Знание и осознание определенных механизмов функционирования целевой культуры в ее эксплицитном и имплицитном измерении; осознание того, что типично только для целевой культуры	Воля, эмоциональная потребность воспринимать Другого в специфической для него перспективе; появление более или менее эмпатического отношения к Другому в определенных коммуникативных ситуациях	Способность объяснить причины тех или иных межкультурных различий (внутреннее опосредование) путем интерпретации явлений чужой культуры по принципам, заложенным в их функционировании; способность предвидеть, что произойдет в типичной ситуации в целевой культуре	формулировать свои собственные цели межкультурного развития, направленные на заполнение культурных пробелов, которые считаются наиболее неотложными для заполнения
5. Компетентный	Осознание все более разнообразных механизмов, лежащих в основе функционирования представителей целевой культуры с социальной и индивидуальной точек зрения; осознание	Тенденция избегать ценностных и обесценивающих суждений о явлениях культуры, усиление эмпатии к другим, дистанцирование от своей культуры происхождения; ощущение	Способность взглянуть со стороны на свою материнскую культуру и объяснить в понятной форме (с учетом точки зрения получателя) принципы своего функционирования	Критическое отношение к любому однозначному представлению явлений культуры; тенденция к контекстуализации знаний, избегание интеграции новых знаний без учета

	осознание определенных правил, управляющих функционированием материнской культуры и производ этих правил	произвольности правил относительно того, как функционирует материнская культура, значительное ослабление этноцентризма; ощущение неадекватности концепции монокультурной идентичности для самоопределения	незнакомому человеку; способность contextualизировать явления, характерные для целевой культуры и материнской культуры, и измерить, в какой степени они типичны для данного общества / культуры	их репрезентативности и достоверности; разработка и внедрение личных стратегий межкультурного развития и собственных критериев оценки МК, актуальных в ситуациях межкультурного общения
6. Автономный	Знание механизмов функционирования материнской культуры и целевой культуры на уровне, достаточном для выполнения функций межкультурного посредника	Склонность к эмпатическому отношению к собеседникам, будь то иностранцы или соотечественники, когда этого требует коммуникативный успех, при верженности восприятию себя как би-(поли-)культурного, не отрицая при этом материнской культуры и ее системы ценностей	Способность объяснить, как работают целевая культура и ее материнская культура (умение играть роль межкультурного посредника) своим партнерам по общению способом, доступным для собеседников, не прибегая к карикатурному изображению расматриваемой культурной системы	Тенденция контролировать, оценивать и организовывать собственное межкультурное развитие; отношение исследователя к явлениям культуры, а именно установка на постоянное познание Другого и себя и различные представления о мире

**Таблица 4.** Корреляция уровня сформированности компетенции и объема часов, затраченных на освоение уровня

**Table 4.** Correlation of the level of intercultural competence and the time spent to acquire it

Уровень	Часы	Элементы
«Прорыв»	500–1000	Когнитивный, аффективный
Элементарный	1000–1200	Когнитивный, аффективный
Промежуточный	1200–1700	Когнитивный, аффективный + бихевиористский
Независимый (продвинутый)	1700–1900	Когнитивный, аффективный, бихевиористский
Компетентный	1900–2500	Когнитивный, аффективный, бихевиористский + метакогнитивный
Автономный	2600+	Когнитивный, аффективный, бихевиористский, метакогнитивный



**Рис. 2.** Процесс развития МК  
(пример направления подготовки «Международные отношения»)

**Fig. 2.** IC development process (IR students)

переходы между уровнями за счет профильных дисциплин, однако, обратившись вновь к таблице 2, можно увидеть, что большая доля часов приходится на языковые дисциплины, именно они при условии функционирования междисциплинарности являются гарантом шага от одного уровня к другому.

Поскольку главным недостатком, отмечаемым преподавателями выпускающих кафедр рассматриваемого направления подготовки, стало не только отсутствие уровневой системы, но и недостаток связанности дисциплин внутри учебного плана, наша модель призвана устранить именно этот недостаток. Главным образом он проявляется в том, что языковые дисциплины, являясь связующим звеном в формировании и развитии МК, существуют отдельно от профильных. Мы предложили, в условиях совместной командной работы обеих кафедр, рассмотреть подробно рабочие программы учебных дисциплин (РПД) с целью нахождения возможных пересечений, после чего стало возможным обсуждение деталей оптимизации образовательного процесса путем создания междисциплинарных траекторий формирования МК (см. табл. 5).

*Таблица 5. Пересечения РПД в разрезе МК (на примере направления подготовки «Международные отношения»)*

**Table 5. Intersections in the learning plan regarding IC (IR students)**

Профильная дисциплина	Языковая дисциплина	Пересечение согласно РПД
Мировая экономика	Иностранный язык 1	Аспект: бизнес английский
Дипломатический этикет и протокол	Иностранный язык 1	Аспект: язык политики
Европейский союз, ШОС, Китай в системе МО, Социально-политические процессы	Иностранный язык 2 (французский / немецкий / китайский)	Тема: «Политическое устройство страны изучаемого языка»
Международная интеграция и международные организации	Иностранный язык 2	Темы: «Международные конфликты», «Международные организации»
Искусство и литература зарубежных стран	Иностранный язык 1 Иностранный язык 2	Аспект: культура англоговорящих стран. Темы: «Искусство», «История страны изучаемого языка»

Таким образом, базой успешного применения уровневого подхода к формированию МК в соответствии с предложенной системой оценки являются пересечения в РПД профильных и языковых дисциплин.

## Дискуссионные вопросы

Выделение из спектра МК элементов, актуальных на сегодняшний день на уровне ВО, изучение государственных и локальных нормативно-правовых актов позволило выстроить полную и целостную систему уровней сформированности МК, обозначив корреляцию уровней и необходимого объема учебной нагрузки для их достижения. Оговоримся, что данная система уровней рассчитана на среднестатистического выпускника школы, с одной стороны, и добросовестное освоение обучающимся вуза выбранной образовательной программы, с другой стороны; это значит, что мы в полной мере допускаем, что в вуз может поступить обучающийся как с высоким уровнем сформированности МК (уровень 4–6), так и с полным отсутствием межкультурного измерения в своей картине мира (условный уровень 0). Ценность уровневой системы состоит в том, что она позволяет:

- 1) провести диагностику группы;
- 2) адаптировать учебные материалы;
- 3) спрогнозировать реально достижимые результаты в разрезе МК на основе диагностики.

Целесообразно помнить о том, что информация, которая передается обучающемуся через формирующие и оценивающие мероприятия, оказывает на него влияние только в том случае, если он: а) готов учитывать ее, то есть быть внимательным, мотивированным и знает, в какой форме поступает информация; б) готов получить ее, то есть не утонуть в информации и имеет средства ее регистрации и организации; в) способен интерпретировать ее, то есть имеет достаточные знания и осведомленность; г) способен присваивать информацию, то есть имеет время и соответствующие ресурсы, чтобы обдумать и осознать обратную связь (Orchowska, 2018).

Благодаря сочетанию переосмысленного уровневого и междисциплинарного подходов появляется больший простор для развития бихевиористского и метакогнитивного элементов спектра МК, являющихся определяющими для средних и высших уровней сформированности МК. Развивать наиболее трудоемкие элементы нам представляется возможным в условиях тренинговой работы, проектной работы и сессий рефлексии, которые становится реально включить в план работ семестра без ущерба для освоения учебной программы именно за счет элиминации тематических повторений и совместного построения хода занятий преподавателями двух кафедр.

## Заключение

В данной статье автор очертил элементы спектра МК, разработал систему уровней сформированности МК, являющуюся практико-ориентированным и прозрачным воплощением уровневого подхода. Процесс развития МК

продемонстрирован на примере направления подготовки 41.03.05 «Международные отношения».

Необходимость полезности обратной связи объясняет обязательность оценки с нескольких ракурсов, разработки четких форм и критериев оценивания, а также своевременности их использования. В дальнейшем мы планируем предложить критерии оценивания сформированности МК на каждом уровне и форматы оценивания, отвечающие принципам валидности и объективности. Помимо этого, ведутся разработки содержательной стороны междисциплинарных форматов, позволяющих добиться высших уровней сформированности МК.

### Список источников

1. Chartofylaka, L. Odacre, E., Anciaux, F., Delcroix, A. (2021). Développement de compétences interculturelles dans des apprentissages en collaboration à distance: retour sur une expérience menée entre la Guadeloupe et le Québec. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(1). <http://journals.openedition.org/ripes/2996>. <https://doi.org/10.4000/ripes.2996>
2. Rubino, A. (2010). Multilingualism in Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33, 17.1–17.21. <http://doi.org/10.2104/ara1017>
3. Payant, C., Galante, A. (2022). Le plurilinguisme et le translanguaging: approches pédagogiques pour la valorisation et la reconnaissance de la pluralité — une introduction. *TESL Canada Journal*, 38, 14–22.
4. Баканова, Ю. В. (2008). Развитие межкультурной компетенции будущих лингвистов-переводчиков. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 2, 116–120.
5. Садохин, А. П. (2007). Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 1, 125–128. <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kompetentnost-ponyatie-struktura-puti-formirovaniya>
6. Хакимов, Э. Р. (2010). Формирование межкультурной компетентности будущего педагога на основе понятия «Этническая позиция личности». *Славянская педагогическая культура*, 9, 111–114.
7. Bennet, J. (1986). Modes of Cross-Cultural Training: Conceptualizing Cross-Cultural Training as Education. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 117–134. ISSN 0147–1767. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90002-7)
8. Желтова, Е. П. (2014). Стратегии и тактики как средство развития межкультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 3, 199–202.
9. Davis, N., Fletcher, J., Groundwater-Smith, S. (2009). The Puzzles of Practice: Initiating a collaborative research culture. *Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference*. <http://www.aare.edu.au/09pap/dav091506.pdf>
10. Корнеева, Л. И., Ма Ж. (2016). Особенности формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку. *Педагогическое образование в России*, 6. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-kitayskomu-yazyku>

11. Новицкая, А. В. (2008). Формирование межкультурной компетенции в различных видах межкультурных контактов. Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Вып. 6. С. 211–221. Ставрополь: Изд-во Сев.-Кавк. гос. техн. ун-та.
12. Guillén-Yparrea, N., Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Intercultural competencies development for professional collaboration: a systematic literature mapping from 2016 to 2021. *TEEM'21: Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21)* (pp. 231–236). <https://doi.org/10.1145/3486011.34864522021>
13. Агаева, Ю. С., Кондратенко, Е. В. (2014). Методологические подходы к формированию межкультурной компетенции будущего менеджера в процессе обучения иностранному языку в вузе. *Педагогическое образование в России*, 9. <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-formirovaniyu-mezhkulturnoy-kompetentsii-buduschego-menedzhera-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu>
14. Виниченко, В. А. (2020). Контекстный подход в формировании межкультурной компетенции бакалавров по рекламе и связям с общественностью. *ЦИТИСЭ*, 4, 381–393. <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.4.33>
15. Зеленина, Е. В. (2016). Основные подходы к изучению межкультурной компетентности. *Наука и современное общество: взаимодействие и развитие*, 1(3), 100–103.
16. Tidiane-Wane, C., Cordier, L. (2020). Diversité culturelle et éducation au vivre ensemble en EPS: quelles compétences interculturelles pour un enseignement contextualisant. Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS: Former des citoyens physiquement éduqués. *Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs* (pp. 401–407). <http://doi.org/10.25518/sepaps20.401>
17. Manço, A. (2019). Compétences interculturelles une grille de lecture pour la formation continue des intervenant(e)s socioculturel(le)s. *La psychologie interculturelle en pratiques*, Mardaga (pp. 357–372). <http://dx.doi.org/10.3917/mard.heine.2019.01.0357>
18. Королева, Д. Б. (2017). Современные подходы к пониманию межкультурной коммуникативной компетенции и способов ее формирования у учащихся. *Pedagogical Review*, 3(17). <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-ponimaniyu-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-i-sposobov-ee-formirovaniya-u-uchaschihsya>
19. Hofmeyr, A. S. (2021). Intercultural competence development through co-curricular and extracurricular at-home programs in Japan. *Journal of studies in international Education*. <http://doi.org/10.1177/10283153211070110>.
20. Prokopf, C., Julien, E. (2017). L'interculturel ne s'apprend pas sur les bancs de la fac? — Fragen und Antwortversuche zu einer effizienten Vorbereitung auf interkulturelle Herausforderungen in einem binationalen sozialwissenschaftlichen Studiengang. In Hiller, G., Lüsebrink, H. J., Oster-Stierle, P., Vatter, C. (Eds). *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen*. Key Competences for Higher Education and Employability, Springer VS. Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14480-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14480-7_7)
21. Gregersen-Hermans, J. (2017). Intercultural Competence Development in Higher Education. *Higher education management*. Routledge. 16 p. <http://doi.org/10.4324/9781315529257-7>
22. Василькова О. В. (2012). Межкультурная компетенция как составляющая образовательной компетенции студентов неязыкового вуза. *Формирование иноязычных компетенций у студентов неязыковых вузов*. Материалы межрегион. науч.-практ. конф., 18–19 апреля 2012 г. / отв. ред. В. В. Поздеев, Н. Н. Изметинская (с. 13–17). Ижевск.

23. Лопухова, О. Г. (2014). *Межкультурная компетентность в условиях интеграции образовательных систем Европы и России*. Конспект лекций. Казань. 18 с.
24. Holubnycha, L., Kostikova, I., Soroka, N., Shchokina, T., Goloprych, I. (2021). Intercultural Competence Development at Universities. *Postmodern Openings*, 12, 200–214. <http://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/279>
25. Соловьева, И. С. (2007). *Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников*. Дис. ... канд. пед. наук, 13.00.01, защищена 28.02.2007. Якутск. 175 с.
26. Непочатых, Е. П. (2011). Особенности межкультурной компетентности представителей различных профессиональных групп. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*, 18(113). <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhkulturnoy-kompetentnosti-predstaviteley-razlichnyh-professionalnyh-grupp>
27. Portera, A., Milani, M. (2019). Competenze interculturali e successo formativo. *Sviluppo di un modello nel contesto Universitario*. Pisa, Edizioni ETS. 214 p.
28. Orchowska, I. (2018). Evaluation formative initiale de la competence interculturelle des apprenants de fle dans le contexte universitaire. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 30, 295–305. <http://doi.org/10.14746/gl.2005.30.19>

## References

1. Chartofylaka, L. Odacre, E., Anciaux, F., & Delcroix, A. (2021). Développement de compétences interculturelles dans des apprentissages en collaboration à distance: retour sur une expérience menée entre la Guadeloupe et le Québec. *Revue internationale de pedagogie de l'enseignement superieur*, 37(1). <http://journals.openedition.org/ripes/2996>. <https://doi.org/10.4000/ripes.2996>
2. Rubino, A. (2010). Multilingualism in Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33, 17.1–17.21. <http://doi.org/10.2104/ara1017>
3. Payant, C., & Galante, A. (2022). Le plurilinguisme et le translanguaging: approches pédagogiques pour la valorisation et la reconnaissance de la pluralité — une introduction. *TESL Canada Journal*, 38, 14–22.
4. Bakanova, Y. V. (2008). Intercultural competence development for future linguists. *Vestnik of Voronezh State University. Linguistics and Intercultural Communication*, 2, 116–120. (In Russ.).
5. Sadohin, A. P. (2007). Intercultural competence level: term, structure, development strategies. *Journal of Sociology and Social Antrapology*, 1, 125–128. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kompetentnost-ponyatie-struktura-puti-formirovaniya>
6. Hakimov, E. R. (2010). Intercultural competence formation for future teachers based on the term «Personal ethnic viewpoint». *Slavic Pedagogical Culture*, 9, 111–114. (In Russ.).
7. Bennet, J. (1986). Modes of Cross-Cultural Training: Conceptualizing Cross-Cultural Training as Education. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 117–134. ISSN 0147–1767. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90002-7)
8. Zheltova, E. P. (2014). Strategies and tactics as a means of intercultural competence development for the students of non-humanitarian fields. *Vestnik of Kostroma State University. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 3, 199–202. (In Russ.).
9. Davis, N., Fletcher, J., & Groundwater-Smith, S. (2009). The Puzzles of Practice: Initiating a collaborative research culture. Australian Association for Research in Education

(AARE) International Education Research Conference. <http://www.aare.edu.au/09pap/dav091506.pdf>

10. Korneeva, L. I., & Ma Zh. (2016). Peculiarities of intercultural competence formation while teaching Chinese. *Pedagogical Education in Russia*, 6. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-kitayskomu-yazyku>

11. Novitskaya, A. V. (2008). Intercultural competence formation in cases of different types of intercultural contacts. *Collection of scientific papers of North-Caucasian State Technical University* (iss. 6, pp. 211–221). (In Russ.).

12. Guillén-Yparrea, N., & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Intercultural competencies development for professional collaboration: a systematic literature mapping from 2016 to 2021. *TEEM'21: Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21)* (pp. 231–236). <https://doi.org/10.1145/3486011.34864522021>

13. Agaeva, Y. S., & Kondratenko, E. V. (2014). Methodological approaches to intercultural competence formation of a future manager while teaching a foreign language in a university. *Pedagogical Education in Russia*, 9. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-formirovaniyu-mezhkulturnoy-kompetentsii-budushego-menedzhera-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu>

14. Vinichenko, V. A. (2020). Context approach to the intercultural formation competence of bachelors in PR. *Centre of innovative technologies and social expertise*, 4, 381–393. (In Russ.). <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.4.33>

15. Zelenina, E. V. (2016). Main approaches to study the intercultural competence awareness. *Science and modern society: interaction and development*, 1(3), 100–103. (In Russ.)

16. Tidiane-Wane, C., & Cordier, L. (2020). Diversité culturelle et éducation au vivre ensemble en EPS: quelles compétences interculturelles pour un enseignement contextualisant. Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS: Former des citoyens physiquement éduqués. *Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs* (pp. 401–407). <http://doi.org/10.25518/sepaps20.401>

17. Manço, A. (2019). Compétences interculturelles une grille de lecture pour la formation continue des intervenant(e)s socioculturel(le)s. *La psychologie interculturelle en pratiques*, Mardaga (pp. 357–372). <http://dx.doi.org/10.3917/mard.heine.2019.01.0357>

18. Korolyova, D. B. (2017). Modern approaches to understanding of intercultural communicative competence and ways of its development in students. *Pedagogical Review*, 3(17). (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-ponimaniyu-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-i-sposobov-ee-formirovaniya-u-uchaschihsya>

19. Hofmeyr, A. S. (2021). Intercultural competence development through co-curricular and extracurricular at-home programs in Japan. *Journal of studies in international Education*. <http://doi.org/10.1177/10283153211070110>

20. Prokopf, C., Julien, E. (2017). L'interculturel ne s'apprend pas sur les bancs de la fac? — Fragen und Antwortversuche zu einer effizienten Vorbereitung auf interkulturelle Herausforderungen in einem binationalen sozialwissenschaftlichen Studiengang. In Hiller, G., Lüsebrink, H. J., Oster-Stierle, P., Vatter, C. (Eds). *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen*. Key Competences for Higher Education and Employability, Springer VS. Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14480-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14480-7_7)

21. Gregersen-Hermans, J. (2017). Intercultural Competence Development in Higher Education. *Higher education management*. Routledge. 16 p. <http://doi.org/10.4324/9781315529257-7>.

22. Vasilkova, O. V. (2012). Intercultural competence as a part of educational competence of a non-humanitarian university. In Pozdeev, V. V., & Izmetinskaya, N. N. (Eds). *Foreign language skills formation for non-humanitarian students*. Materials of Interregional scientific and practical conference (pp. 13–17). Izhevsk. (In Russ.).
23. Lopuhova, O. G. (2014). *Intercultural competence awareness in the conditions of integration of educational systems of Europe and Russia*. Summary of lectures. Kazan. 18 p. (In Russ.).
24. Holubnycha, L., Kostikova, I., Soroka, N., Shchokina, T., & Golopych, I. (2021). Intercultural Competence Development at Universities. *Postmodern Openings*, 12, 200–214. <http://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/279>
25. Solovyeva, I. S. (2007). Pedagogical condition of intercultural competence formation in high school. *PhD in Pedagogy thesis*, defended 28.02.2007. Yakutsk. 175 p. (In Russ.).
26. Nepochatih, E. P. (2011). Peculiarities of intercultural competence awareness of the representatives of different professional groups. *Issues of Journalism, Pedagogy, Linguistics*, 18(113). (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhkulturnoy-kompetentnosti-predstaviteley-razlichnyh-professionalnyh-grupp>
27. Portera, A., & Milani, M. (2019). Competenze interculturali e successo formativo. *Sviluppo di un modello nel contesto Universitario*. Pisa, Edizioni ETS. 214 p.
28. Orchowska, I. (2018). Evaluation formative initiale de la competence interculturelle des apprenants de fle dans le contexte universitaire. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 30, 295–305. <http://doi.org/10.14746/gl.2005.30.19>

Статья поступила в редакцию: 24.06.2022;  
одобрена после рецензирования: 25.08.2022;  
принята к публикации: 12.09.2022.

The article was submitted: 24.06.2022;  
approved after reviewing: 25.08.2022;  
accepted for publication: 12.09.2022.

### ***Информация об авторе:***

**Маргарита Алексеевна Юрченко** — ассистент кафедры иностранных языков и лингводидактики, младший научный сотрудник НИЛ «Глобальное образование», Сибирский институт управления — филиал РАНХиГС, Новосибирск, Россия, [yurchenko-maa@ranepa.ru](mailto:yurchenko-maa@ranepa.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

### ***Information about the author:***

**Margarita A. Yurchenko** — assistant teacher of then department of foreign languages and linguodidactics, junior researcher of the scientific and research laboratory «Global education», Siberian Institute of Management — branch of RANEPА, [yurchenko-maa@ranepa.ru](mailto:yurchenko-maa@ranepa.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declare no conflicts of interests.



**Аналитическая статья**

УДК 159.95

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.05

## **ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ И РАЗВИТИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ПРОБЛЕМУ КОГНИТИВНЫХ И МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ**

***Валерия Валерьевна Манцулич***

*Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,*

*MantsulichVV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7482-1253>*

**Аннотация.** В статье рассматривается когнитивная психология как одна из центральных отраслей в современной психологической науке. Приведена краткая информация о возникновении данной отрасли, а также отмечен вклад отечественных ученых в ее развитие. Представлен анализ отечественных и зарубежных исследований, направленных на понимание понятий «когнитивные способности» и «метакогнитивные способности». Проанализирована структура метакогнитивных способностей. Представлены два полярных подхода к возникновению и развитию метакогнитивных способностей. Поднята проблема развития метакогнитивных способностей детей старшего дошкольного возраста. Когнитивная психология — отрасль психологии, которая исследует познавательные процессы. Когнитивное развитие личности является одной из наиболее актуальных проблем в психолого-педагогической науке. Одним из основных в когнитивной психологии выступает понятие «когнитивные способности». В психологии нет единого подхода к определению понятия «когнитивные способности» и к структуре когнитивных способностей. В целом их трактуют как способности в познании (познание как деятельность). В структуре когнитивных способностей выделяют метакогнитивные способности — это определенные знания субъекта о процессе мышления и познания в целом, а также контроль и регуляция данного процесса с использованием разных когнитивных стратегий и стилей. Уровень развития метакогнитивных способностей определяет содержание, ход, эффективность познавательной деятельности и наличие метакогнитивной компетентности. Однако на современном этапе развития науки существует два противоположных взгляда на формирование и развитие метакогнитивных способностей человека,

© Манцулич, В. В., 2022

прослеживается противоречивость позиций о возрастных ограничениях их возникновения и развития. Следовательно, метакогнитивные способности в настоящее время остаются наиболее актуальным, но наименее изученным компонентом когнитивных способностей.

*Ключевые слова:* когнитивная психология, метакогниция, метакогнитивные способности, саморегуляция познавательной деятельности

#### Analytical article

UDC 159.95

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.05

## THE HISTORY OF THE COGNITIVE PSYCHOLOGY FORMATION AND THE DEVELOPMENT OF VIEWS ON THE PROBLEM OF A PERSON'S COGNITIVE AND METACOGNITIVE ABILITIES

*Valeria V. Mantsulich*

*Moscow City University, Moscow, Russia,*

*MantsulichVV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7482-1253>*

**Abstract.** The article considers cognitive psychology as one of the central branches in modern psychological science. The paper provides brief information about the emergence of this industry, as well as the contribution of domestic scientists to its development. The analysis of domestic and foreign studies aimed at understanding the concepts of “cognitive abilities” and “metacognitive abilities” is presented. The structure of metacognitive abilities is analyzed. Two polar approaches to the emergence and development of metacognitive abilities are presented. The article raises the problem of the development of metacognitive abilities of older preschool children. Cognitive psychology is a branch of psychology that studies cognitive processes. Cognitive development of personality is one of the most urgent problems in psychological and pedagogical science. One of the main concepts in cognitive psychology is the concept of “cognitive abilities”. In psychology, there is no single approach to the definition of the concept of “cognitive abilities” and to their structure. In general, cognitive abilities are interpreted as abilities in cognition (cognition as activity). In the structure of cognitive abilities, metacognitive abilities are singled out — these are certain knowledge of the subject about the process of thinking and cognition in general, as well as control and regulation of this process using different cognitive strategies and styles. The level of development of metacognitive abilities determines the content, course, effectiveness of cognitive activity and the presence of metacognitive competence. However, at the present stage of development of science, there are two opposing views on the formation and development of human metacognitive abilities, there is a contradictory position on the age limits of their occurrence and development. Consequently, metacognitive abilities currently remain the most relevant, but the least studied component of cognitive abilities.

*Keywords:* cognitive psychology, metacognition, metacognitive abilities, self-regulation of cognitive activity

*Для цитирования:* Манцулич, В. В. (2022). История становления когнитивной психологии и развития взглядов на проблему когнитивных и метакогнитивных способностей личности. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 90–102. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.05

*For citation:* Mantsulich, V. V. (2022). The history of the cognitive psychology formation and the development of views on the problem of a person's cognitive and metacognitive abilities. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 90–102. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.05

## Введение

**В** современном, постоянно изменяющемся мире, где на смену одним взглядам приходят другие, зачастую совершенно противоположные, актуальной отраслью психологии остается когнитивная психология. Когнитивная психология берет свое начало в XX веке. Ее появление и развитие связывают со следующими учеными: Дж. А. Миллер, Г. А. Саймон, А. Ньюэлл, М. Вертгеймер, В. Кёлер, К. Коффка, К. Ц. Левин, Э. Ч. Толмен, У. Г. Найссер, Ж. В. Ф. Пиаже, Б. М. Величковский, Л. С. Выготский и другие.

Когнитивная психология играет огромную роль в понимании существующих процессов познания и отдельных механизмов этих процессов; ведущие ученые в этой области способствуют развитию психологии личности, психологии эмоций и возрастной психологии, вносят серьезный вклад в исследования по экологии восприятия и изучение социальных когниций. Когнитивная психология сейчас во многом основывается на аналогиях между механизмами познания человека и преобразованием информации в вычислительных устройствах. Когнитивная психология и, соответственно, когнитивное развитие личности сейчас является неотъемлемой частью психического развития детей на всех этапах онтогенеза.

В настоящее время наука развивается интенсивно и существует тенденция быстрого устаревания научных знаний. Раньше человек приобретал определенный набор знаний, умений и мог применять их в своей профессиональной деятельности достаточно продолжительное время, сейчас же есть необходимость постоянно осваивать что-то новое, расширять уже имеющиеся знания. В связи с этим мировое сообщество стало говорить о понятии *непрерывное обучение (lifelong learning)*, которое предполагает продолжение обучения в течение всей жизни человека. Такое обучение связано не только с освоением, расширением и совершенствованием профессиональных, но и общих знаний, умений, навыков и компетенций. Однако для успешности процесса непрерывного обучения человек должен обладать самоконтролем, самомотивацией, саморефлексией личности и, безусловно, высоким уровнем развития когнитивных способностей.

В психологии нет единого подхода к определению понятия «когнитивные способности» и к их структуре, не полностью исследованными остаются метакогнитивные способности.

## Методологические основания исследования

Проблема познания традиционно является центральной в психологии и других науках. Одним из ученых, положивших начало когнитивной психологии как отдельному направлению, является Дж. А. Миллер. Он в 1956 г. вместе с Дж. С. Брунером создал исследовательский центр при Гарвардском университете по изучению когнитивных процессов. Главной проблемой в когнитивной психологии являлась переработка информации, получаемой человеком из окружающего мира.

Также к основателям когнитивной психологии относят У. Г. Найссера. В 1976 г. он выдвинул теорию восприятия, в которой описывал познание как процесс активной деятельности и взаимодействия с внешним миром. У. Г. Найссер является автором первого учебного пособия по когнитивной психологии.

Однако ранее проблемами когнитивной психологии занимался и Ж. В. Ф. Пиаже. Он исследовал отдельные структурные компоненты детского мышления (устанавливал цепь логических операций и целостность общей структуры мышления) и разработал теорию когнитивного развития ребенка, согласно которой развитие — постепенный процесс, проходящий несколько стадий.

Позже проблемы когнитивной психологии разрабатывали: К. Х. Прибрам, создавший голографическую модель функционирования психики человека; Р. Солсо, который определял когнитивную психологию как научное изучение мыслящего разума и утверждал, что она охватывает весь диапазон психических процессов и состоит из таких важнейших разделов, как репрезентация знаний, обработка информации и когнитивная нейронаука (Солсо, 2006).

В отечественной науке необходимо отметить вклад в развитие когнитивной психологии таких ученых, как Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Р. Лурия, Б. М. Величковский, Т. В. Черниговская, М. А. Холодная и другие. По мнению представленных ученых, когнитивное развитие в любом возрасте является результатом взаимодействия человека со средой и претерпевает постоянные изменения.

Одним из направлений когнитивной психологии является метакогнитивная психология, зарождение которой происходило на основе изучения отдельных аспектов когнитивной психологии, в том числе способностей.

Так, В. Н. Дружинин провел анализ феномена когнитивных способностей и проанализировал их структуру, выделив способность решать задачи на основе применения имеющихся знаний (психометрический интеллект), способность приобретать знания (обучаемость) и способность преобразовывать знания при применении воображения и фантазии (креативность) (Дружинин, 2019).

Позже В. Д. Шадриков отмечал тождественность понятий «свойство» и «способность» и рассматривал когнитивные способности через интеллект в целом и его свойства, т. е. ограничивался констатацией внешних проявлений интеллектуальной активности, а эффективность деятельности в процессе

решения задач фиксировал показателями скорости и правильности ответов (Шадриков, 2004).

На современном этапе развития взглядов на проблему когнитивных способностей стоит отметить труды М. А. Холодной, в которых она указывает на тесную взаимосвязь познавательных способностей и ментального опыта (когнитивного, понятийного, метакогнитивного, интенционального) и говорит о необходимости расширения классификации способностей за счет добавления к обучаемости, конвергентным способностям (психометрическому интеллекту) и дивергентным способностям (креативности) новых видов интеллектуальных способностей: понятийных, метакогнитивных, интенциональных (Холодная, 2019). Следовательно, данный автор включает метакогнитивные способности в структуру интеллекта в рамках онтологической теории (метакогнитивный опыт).

Таким образом, раньше психология ориентировалась на изучение результативных свойств интеллекта (успешность выбора единственного правильного ответа в деятельности), т. е. уровень IQ, а сейчас делается опора на взгляды ученых о комплексной структуре интеллекта, включающей обучаемость, конвергентные, дивергентные, понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности.

Метакогнитивные способности — важнейшая категория когнитивной психологии. Представленное понятие было введено в когнитивную психологию в 1970 году Дж. Флейвеллом. Позже и другие исследователи стали рассматривать метакогнитивные способности как важную структурную единицу когнитивной системы личности (Flavell, 1979; Schraw, & Moshman, 1995).

В психологических научных трудах встречаются другие термины, которые сопоставляются с понятием «метакогнитивные способности»: «метакогнитивная осведомленность», «метакогниция», «когнитивный контроль», «метакогнитивный контроль», «непроизвольный интеллектуальный контроль», «метапознание», «метамышление», «метакогнитивная осведомленность», «метакогнитивная регуляция», «метакогнитивная компетентность», «метакогнитивная активность», «метапознавательные способности», «метапознавательная деятельность», «метакогнитивный опыт» и другие.

В своих исследованиях Дж. Флейвелл писал о метакогнитивных способностях как о знаниях субъекта о своей когнитивной системе и понимании собственной когнитивной деятельности, а также об умениях управлять ею (метакогниция как мышление о мышлении), т. е. планирование и управление процессом самообразования, оценка результатов этого процесса и применение различных стратегий для достижения целей (Flavell, 1976, 1979).

Близкой позиции придерживался и Э. Г. Браун. Он определял метакогнитивные способности как «субъективное знание, касающееся индивидуальных процессов и результатов познавательной деятельности, сопровождающееся активным контролем, регуляцией и организацией когнитивных процессов в достижении целей деятельности» (Schraw, & Moshman, 1995).

Позже и в отечественной психологии сформировались взгляды ученых о понятии «метакогнитивные способности».

А. А. Карпов определяет метакогнитивные способности как совокупность метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Пешехонова и Карпов, 2014). Метакогнитивные знания — это представления субъекта о его уровне развития когнитивных процессов, а метакогнитивная активность — это активность субъекта в использовании различных когнитивных стратегий.

Т. Е. Чернокова говорит о метакогнитивных способностях как о системе психических процессов, обеспечивающих регуляцию познавательной деятельности (Чернокова, 2009, 2015).

Метакогнитивные способности, как отмечает Я. И. Сиповская, являются важным компонентом интеллектуальной деятельности и представляют собой целую систему управления процессами переработки информации и мобилизации наличных у индивидуума знаний (Сиповская, 2015).

Также метакогнитивные способности рассматриваются как знание об особенностях процесса познания и способности управлять интеллектуальной активностью, «они (метакогнитивные способности) фактически интроспекция с целью уяснения собственного когнитивного стиля и управления самообразованием» (Платонова, Тихонов и Игнатиус, 2018).

О. В. Щербакова под метакогнитивными способностями подразумевает «умение человека осознавать собственные когнитивные процессы, характер и скорость их протекания; критически относиться к промежуточным результатам своей познавательной деятельности и соотносить их с ее целями; произвольно выбирать способы и стратегии взаимодействия с информацией в зависимости от особенностей познавательной задачи, собственного текущего состояния и предпочтений» (Щербакова, 2011).

В своем исследовании А. А. Вербицкий говорит о том, что метакогнитивные способности выражаются в осознании индивидом своих собственных когнитивных процессов и их продуктов. Он рассматривает метакогнитивное мышление как планируемую деятельность, обладающую целью и ориентированную на решение познавательных задач (Вербицкий и Кофейникова, 2017).

В статье А. К. Самойличенко метакогнитивные способности объясняются как индивидуальное знание о собственных когнитивных процессах, результатах познавательной деятельности и умение управлять ими (Самойличенко, 2017).

М. А. Холодная определяет метакогнитивные способности как психические качества, обеспечивающие произвольный и непроизвольный контроль процессов переработки информации и саморегуляцию разных аспектов интеллектуальной деятельности (Холодная, 2019).

В структуре метакогнитивных способностей принято выделять произвольные и непроизвольные способности. Произвольные связаны с ментальным самовоспитанием и саморегуляцией/самоуправлением, а непроизвольные — с переработкой информации, когнитивными стилями и стратегиями.

Соответственно, можно говорить о произвольной регуляции интеллектуальной деятельности и произвольном контроле процессов переработки информации (Сиповская, 2016). Также можно выделить в метакогнитивных способностях метакогнитивные знания и метакогнитивные процессы (Чернокова, 2015).

Приведенные авторы дают схожие определения понятию «метакогнитивные способности». Итак, метакогнитивные способности являются неотъемлемой частью когнитивных способностей и представляют собой определенные знания субъекта о процессе мышления и познания в целом, а также контроль и регуляцию данного процесса с использованием разных когнитивных стратегий и стилей.

Метакогнитивные способности имеют непосредственное отношение к продуктивности интеллектуальной деятельности, так как высокий уровень их развития определяет ее содержание, ход, эффективность и говорит о наличии у субъекта метакогнитивной компетенции, включающей в себя знания о процессе познания, восприятии информации, ее переработке (запоминание, извлечение и применение), оценке, наличии умения управлять своими психическими процессами (внимание, воображение, мотивация и др.) и непосредственно процессом решения задач (Платонова, Тихонов и Игнатиус, 2018). Субъект, обладающий развитыми метакогнитивными способностями, склонен проявлять познавательную активность, имеет высокую мотивацию к самообучению, а также способен эффективно управлять своей познавательной деятельностью, достигая поставленных целей, что способствует продуктивному обучению, а при высоком уровне развития метакогнитивных способностей отмечается и рост степени обучаемости. Указанные тенденции сохраняются у личности на протяжении всей жизни и играют значительную роль в процессе непрерывного обучения и его стимулирования.

Однако на данный момент не решена проблема, связанная с формированием и развитием метакогнитивных способностей. Существуют две противоположные позиции: 1) развитие метакогнитивных способностей присуще только субъекту, достигшему высокого уровня познавательной деятельности и обладающему когнитивной и личностной зрелостью; 2) развитие метакогнитивных способностей начинает происходить уже в дошкольном возрасте (взгляд основан на культурно-исторической теории Л. С. Выготского и теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова) (Платонова, Тихонов и Игнатиус, 2018). Мы предполагаем, что эти позиции связаны с тем фактом, что большинство исследований метакогнитивных способностей посвящено студентам, а исследований, посвященных дошкольникам, слишком мало.

Ж. В. Ф. Пиаже предложил теорию развития интеллекта, в которой дошкольный возраст соотносится с дооперациональным мышлением, а переход детей к операциональному мышлению осуществляется в возрасте 6–8 лет. Он отмечает, что дети с дооперациональным мышлением не способны

к логическому мышлению и операциям, однако современные исследования ставят под сомнение данные положения и идею стадиальности развития в целом (развитие протекает неравномерно в разных областях познания), а также выделяют в структуре познавательных процессов метакогнитивные (метапамять, метамышление и др.) и говорят о возможности развития связанных с ними способностей в старшем дошкольном возрасте (Ньюкомб, 2002).

В работах, посвященных развитию метакогнитивных способностей дошкольников, идет речь о том, что их возможности ограничены возрастом и уровнем психического развития, но, с другой стороны, дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития метакогнитивных способностей (Чернокова, 2015). Метакогнитивные способности рассматриваются в аспекте учебной деятельности, но дошкольникам, у которых только формируются предпосылки учебной деятельности, свойственно проявлять некоторые метакогнитивные способности в игровой, изобразительной и других видах деятельности (учебная деятельность, в отличие от других видов деятельности, у дошкольников организуется взрослыми).

Так, например, Ю. А. Платонова, С. В. Тихонов и Г. П. Игнатиус в своей работе отмечают, что основу метакогнитивных способностей составляют «способности ума», присущие всем людям независимо от их возраста. Раскрытие этих способностей происходит в течение всей жизни (с рождения и до смерти). У дошкольников развитием этих способностей «руководят» взрослые (педагоги, родители), а уже в младшем школьном возрасте они связаны с личностными волевыми проявлениями. Авторы утверждают о возможности и необходимости развивать метакогнитивные способности человека непрерывно, на протяжении всей жизни (в своих взглядах опираются на теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, культурно-историческую теорию Л. С. Выготского и системно-мыследеятельностный подход Г. П. Щедровицкого) (Платонова, Тихонов и Игнатиус, 2018).

## **Заключение**

Когнитивная психология — отрасль психологии, которая исследует познавательные процессы (память, мышление и др.), интеллект человека в целом, искусственный интеллект (берет свое начало в XX веке). Когнитивная психология и ее представители сыграли огромную роль в понимании закономерностей всего процесса познания и отдельных его механизмов. Деятельность представителей данной отрасли поспособствовала развитию психологии личности, психологии эмоций и возрастной психологии, внесла серьезный вклад в исследования по экологии восприятия и изучение социальных когниций. В настоящее время когнитивная психология во многом основывается на аналогиях между механизмами познания человека и преобразованием информации в вычислительных устройствах. Когнитивная психология и, соответственно,

когнитивное развитие личности сейчас является неотъемлемой частью психического развития детей на всех этапах онтогенеза.

Центральным аспектом данной отрасли является когнитивное развитие личности, а одним из основных выступает понятие «когнитивные способности». В настоящий момент нет единого подхода к пониманию данного понятия, но в общем виде когнитивные способности представляют собой совокупность мыслительных процессов, принимающих участие в познании человеком окружающей действительности; умения/способности, связанные с получением, обработкой, хранением, использованием, запоминанием и воспроизведением информации. К основным когнитивным способностям относят восприятие, внимание, воображение, память, мышление и речь. Также ученые часто к данной категории относят способности рассуждать, решать проблемы, счет, чтение, письмо, планирование, выдвижение гипотез и идей. Когнитивные способности изучаются через призму интеллекта, креативности и специальных способностей личности и включают в себя когнитивный опыт, знания, умения, навыки и метакогнитивные способности (остаются наиболее актуальным, но наименее изученным компонентом когнитивных способностей в настоящее время).

Проблема развития метакогнитивных способностей является одной из актуальных в современной психологии. Воззрения авторов на само понятие «метакогнитивные способности» схожи, но в исследованиях прослеживается противоречивость позиций о возрастных ограничениях развития метакогнитивных способностей. Одни авторы отмечают формирование предпосылок метакогниции, которые в дальнейшем обеспечат эффективную саморегуляцию познавательной деятельности, а другие пишут о том, что дошкольникам развитие метакогнитивных способностей недоступно.

#### Список источников

1. Солсо, Р. (2006). *Когнитивная психология*. Санкт-Петербург: Питер. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20085383>
2. Дружинин, В. Н. (2019). *Психология общих способностей*. Учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры. Москва: Юрайт. <https://urait.ru/book/psihologiya-obshchih-sposobnostey-427496>
3. Шадриков, В. Д. (2004). *Способности и интеллект человека*. Москва: Изд-во Современного гуманитарного университета. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19492344>
4. Холодная, М. А. (2019). *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт. <https://urait.ru/book/psihologiya-intellekta-paradoksy-issledovaniya-422937>
5. Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906–911. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
6. Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>

7. Пешехонова, Ю. В., Карпов, А. В. (2014). Мотивационные и волевые особенности метапознания студентов вуза. *Известия ДППУ. Психолого-педагогические науки*, 4(29), 31–36. <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnye-i-volevye-osobennosti-metapoznaniya-studentov-vuza>
8. Чернокова, Т. Е. (2009). О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 4, 70–75. <https://psyjournals.ru/kip/2009/n4/27001.shtml>
9. Чернокова, Т. Е. (2015). Метапознание дошкольников: дискуссионные вопросы. *Science Time*, 8(20), 246–252. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24166141>
10. Сиповская, Я. И. (2015). Метакогнитивная структура интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте. *Сибирский психологический журнал (СПЖ)*, 58, 67–87. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25031850>
11. Платонова, Ю. А., Тихонов, С. В., Игнатиус, Г. П. Г. (2018). Менеджмент интеллекта: проблемы развития метакогнитивных способностей обучающегося в течение всей жизни. *The Digital Scholar Philosophers Lab*, 1, 50–66. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35155963>
12. Щербакова, О. В. (2011). Метакогнитивная регуляция интеллектуальной деятельности. *Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях – 2011*. Материалы Международной конференции (с. 235–237). Нижний Новгород, ИПФ РАН. [https://www.academia.edu/Метакогнитивная\\_регуляция\\_интеллектуальной\\_деятельности](https://www.academia.edu/Метакогнитивная_регуляция_интеллектуальной_деятельности)
13. Вербицкий, А. А., Кофейникова, Ю. Л. (2017). Проблема формирования метакогнитивных способностей студента в контекстном образовании. *Педагогика и психология образования*, 4, 118–130. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32231930>
14. Самойличенко, А. К. (2017). Экзистенциальная исполненность и метакогнитивные способности как психологический ресурс учебно-профессиональной деятельности студентов впо (на примере студентов экономического профиля). *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 4(21), 364–367. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32283636>
15. Ньюкомб, Н. (2002). *Развитие личности ребенка*. Санкт-Петербург: Питер. [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_000754891/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000754891/)
16. Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), art. e04192. <http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
17. Yang, C, Bai, L. (2019). The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Education Research*, 97, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007>
18. Popandopulo, A., Fominykh, N., Kudesheva, A. (2021). RETRACTED: Do educators need metacognitive skills in today's educational environment? *Thinking Skills and Creativity*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187121000936#:~:text=In%20order%20to%20teach%20students,develop%20and%20apply%20metacognitive%20strategies;http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100878>
19. Савенков, А. И., Романова, М. А., Смирнова, П. В. (2022). Развитие метакогнитивных компетенций студентов в процессе конструирования математических задач для младших школьников. *Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal)*, 7(2), 223–232. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48510816>
20. Поставнев, В. М., Поставнева, И. В., Двойнин, А. М., Романова, М. А. (2020). Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической

успешности ребенка на ранних этапах образования. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 4(54), 64–73. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44422060>

21. Двойнин, А. М., Савенков, А. И., Поставнев, В. М., Троцкая, Е. С. (2020). Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников. *Вопросы психологии*, 6, 106–116. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46530249>

22. Purpura, D. J., Schmitt, S. A. (2019). Cross-domain development of early academic and cognitive skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.009>

23. Savenkov, A. I., Karpova, S. I., Sukhova, E. I. (2018). Model of development of children's giftedness in the Russian education system. *Psychology (Savannah, Ga.)*, 55(2), 74–84. [https://www.researchgate.net/publication/331497658\\_Model\\_of\\_development\\_of\\_children's\\_giftedness\\_in\\_the\\_Russian\\_education\\_system](https://www.researchgate.net/publication/331497658_Model_of_development_of_children's_giftedness_in_the_Russian_education_system)

24. Смирнова, П. В. (2020). Развитие метакогнитивных навыков младших школьников в ходе проектно-исследовательского обучения. *Психология одаренности и творчества*. Сборник научных трудов II Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 г. (с. 160–163). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44654770>

25. Song, J. H. H., Loyal, S., Lond, B. (2021). Metacognitive Awareness Scale, Domain Specific (MCAS-DS): Assessing Metacognitive Awareness During Raven's Progressive Matrices. *Front. Psychol*, 11, 607577. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607577>

26. Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M., Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53 (5), 660–665. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.020>

## References

1. Solso, R. (2006). *Cognitive psychology*. St. Petersburg: Peter. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20085383>. (In Russ.).

2. Druzhinin, V. N. (2019). *Psychology of general abilities: textbook for bachelor's, specialist's and master's degrees*. Moscow: Yurayt. <https://urait.ru/book/psihologiya-obshchih-sposobnostey-427496>. (In Russ.).

3. Shadrikov, V. D. (2004). Human abilities and intelligence. Moscow: *Publishing House of the Modern Humanitarian University*. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19492344>

4. Kholodnaya, M. A. (2019). *Psychology of intelligence. Research paradoxes*. Textbook for undergraduate and graduate students. Moscow: Yurayt. (In Russ.). <https://urait.ru/book/psihologiya-intellekta-paradoksy-issledovaniya-422937>

5. Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906–911. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

6. Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>

7. Peshekhonova, Yu. V., & Karpov, A. V. (2014). Motivational and volitional features of metacognition of university students. *Izvestia DSPU. Psychological and pedagogical sciences*, 4 (29), 31–36. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnye-i-volevye-osobennosti-metapoznaniya-studentov-vuza>

8. Chernokova, T. E. (2009). On the possibilities of development of metacognitive functions in preschool children from the point of view of cultural and historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 70–75. (In Russ.). <https://psyjournals.ru/kip/2009/n4/27001.shtml>
9. Chernokova, T. E. (2015). Metacognition of preschoolers: discussion questions. *Science Time*, 8(20), 246–252. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24166141>
10. Sipovskaya, Ya. I. (2015). Metacognitive structure of intellectual competence in older adolescence. *Siberian Psychological Journal (SPJ)*, 58, 67–87. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25031850>
11. Platonova, Yu. A., Tikhonov, S. V., Ignatius, G. P. G. (2018). Intelligence management: problems of the development of the learner's metacognitive abilities throughout life. *The Digital Scholar Philosophers Lab*, 1, 50–66. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35155963>
12. Shcherbakova, O. V. (2011). Metacognitive regulation of intellectual activity. *Nonlinear dynamics in cognitive research – 2011*. Proceedings of the international conference (pp. 235–237). Nizhny Novgorod: IAP RAN. (In Russ.). [https://www.academia.edu/Метакогнитивная\\_регуляция\\_интеллектуальной\\_деятельности](https://www.academia.edu/Метакогнитивная_регуляция_интеллектуальной_деятельности)
13. Verbitsky, A. A., & Kofeynikova, Yu. L. (2017). The problem of the formation of student metacognitions in contextual education. *Pedagogy and Educational Psychology*, 4, 118–130. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32231930>
14. Samoilichenko, A. K. (2017). Existential Fulfillment and Metacognitive Abilities as a Psychological Resource for Educational and Professional Activities of Higher Professional Education Students (on the Example of Economics Students). *Research Azimuth: Pedagogy and Psychology*, 4(21), 364–367. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32283636>
15. Newcomb, N. (2002). *Development of the child's personality*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.). [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_000754891/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000754891/)
16. Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), art. e04192. <http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
17. Yang, C, & Bai, L. (2019). The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Education Research*, 97, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007>
18. Popandopulo, A., Fominykh, N., Kudesheva, A. (2021). RETRACTED: Do educators need metacognitive skills in today's educational environment? *Thinking Skills and Creativity*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187121000936#:~:text=In%20order%20to%20teach%20students,develop%20and%20apply%20metacognitive%20strategies;http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100878>
19. Savenkov, A. I., Romanova, M. A., & Smirnova, P. V. (2022). Development of metacognitive competencies of students in the process of constructing mathematical problems for younger students. *Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal)*, 7(2), 223–232. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48510816>
20. Postavnev, V. M., Postavneva, I. V., Dvoinin, A. M., & Romanova, M. A. (2020). General and particular cognitive abilities as predictors of a child's academic success in the early stages of education. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 4 (54), 64–73. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44422060>

21. Dvoinin, A. M., Savenkov, A. I., Postavnev, V. M., & Trotskaya, E. S. (2020). Cognitive predictors of academic success in preschool and primary school children. *Questions of Psychology*, 6, 106–116. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46530249>
22. Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2019). Cross-domain development of early academic and cognitive skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.009>
23. Savenkov, A. I., Karpova, S. I., & Sukhova, E. I. (2018). Model of development of children's giftedness in the Russian education system. *Psychology (Savannah, Ga.)*, 55 (2), 74–84. [https://www.researchgate.net/publication/331497658\\_Model\\_of\\_development\\_of\\_children's\\_giftedness\\_in\\_the\\_Russian\\_education\\_system](https://www.researchgate.net/publication/331497658_Model_of_development_of_children's_giftedness_in_the_Russian_education_system)
24. Smirnova, P. V. (2020). Development of metacognitive skills of younger schoolchildren in the course of project-based research training. *Psychology of Giftedness and Creativity*. Collection of Scientific Papers of the II International Scientific and Practical Online Conference, Moscow, November 27, 2020 (pp. 160–163). Moscow. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44654770>
25. Song, J. H. H., Loyal, S., & Lond, B. (2021). Metacognitive Awareness Scale, Domain Specific (MCAS-DS): Assessing Metacognitive Awareness During Raven's Progressive Matrices. *Front. Psychol*, 11, 607577. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607577>
26. Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M., & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53 (5), 660–665. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.020>

Статья поступила в редакцию: 20.05.2022;  
одобрена после рецензирования: 15.07.2022;  
принята к публикации: 09.09.2022.

The article was submitted: 20.05.2022;  
approved after reviewing: 15.07.2022;  
accepted for publication: 09.09.2022.

### ***Информация об авторе:***

**Валерия Валерьевна Манцулич** — ассистент департамента психологии Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

MantsulichVV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7482-1253>

### ***Information about the author:***

**Valeria V. Mantsulich** — Assistant, Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia,

MantsulichVV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7482-1253>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

Analytical article

UDC 316.334.52

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.06

## ANALYSIS OF CHANGES IN THE BEHAVIOR PATTERNS OF THE RUSSIAN POPULATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC<sup>1</sup>

*Marina I. Kadnichanskay*<sup>1</sup> ✉,

*Elena P. Galkina*<sup>2</sup>,

*Elmira R. Khairullina*<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> *Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia*

<sup>1</sup> *m-i-kad@yandex.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7328-0360>

<sup>2</sup> *pyh2000@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-6283-6653>

<sup>3</sup> *Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia,*  
*elm.khair@list.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-2125-4283>

**Annotation.** The article examines the changes taking place in Russia in the system of social relations in various fields of activity caused by a number of restrictions due to the pandemic and the spread of COVID-19. The relevance of the study of this problem is due to the fact that this state of affairs has contributed to stimulating the process of digitalization of various spheres of life of Russian society. The widespread use of technical means of remote communication, on the one hand, revealed that part of the transmitted information between interlocutors is lost, and on the other hand served to stimulate the development of many areas of activity. In this regard, this article is aimed at analyzing changes in the behavior of the Russian population in various spheres of life caused by adaptation strategies in changed conditions. The article presents the results of the author's sociological study "The attitude of residents of Ulyanovsk to vaccination against COVID-19", conducted in December 2021, carried out with the financial support of the Ulyanovsk Public Foundation "Regional Analytics. Professional research. Ratings" (RAPIER). To collect sociological information, a method of sociological survey in the form of focused interviews in groups was used, which allowed identifying typical patterns of behavior of the population — from rejection of the fact of the COVID-19 pandemic to following the recommendations of doctors to the smallest detail and to reveal the reasons for the refusal of the population to vaccinate against COVID-19. The results presented in the article allow us to draw the attention of government agencies to more effective measures of interaction with the population during a pandemic to strengthen preventive measures to eliminate the threat of COVID-19 infection.

**Keywords:** pandemic, coronavirus, problems, prognosis, vaccination, adaptation, changes, COVID-19

<sup>1</sup> Статья публикуется в авторской редакции.

Аналитическая статья

УДК 316.334.52

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.06

## АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЙ В МОДЕЛЯХ ПОВЕДЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Марина Ивановна Кадничанская<sup>1</sup> ✉,  
Елена Петровна Галкина<sup>2</sup>,  
Эльмира Робертовна Хайруллина<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия

<sup>1</sup> *m-i-kad@yandex.ru*\* <https://orcid.org/0000-0002-7328-0360>

<sup>2</sup> *pyh2000@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-6283-6653>

<sup>3</sup> Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия,  
*elm.khair@list.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-2125-4283>

**Аннотация.** В статье рассматриваются изменения, происходящие в России в системе социальных связей в различных областях деятельности, вызванные рядом ограничений в связи с пандемией и распространением COVID-19. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена тем, что данное положение дел способствовало стимулированию процесса цифровизации различных сфер жизни российского общества. Широкое применение технических средств дистанционной коммуникации, с одной стороны, выявило, что часть передаваемой информации между собеседниками утрачивается, а с другой — послужило стимулированию развития многих областей деятельности. В связи с этим данная статья направлена на анализ изменений поведения населения России в различных сферах жизнедеятельности, вызванных адаптационными стратегиями в изменившихся условиях. В статье представлены результаты авторского социологического исследования «Отношение жителей города Ульяновска к вакцинации от COVID-19», проведенного в декабре 2021 года при финансовой поддержке Ульяновского общественного фонда «Региональная аналитика. Профессиональные исследования. Рейтинги» (РАПИР). Для сбора социологической информации использовался метод социологического опроса в форме фокусированных интервью в группах, который позволил выявить типичные модели поведения населения — от неприятия факта пандемии COVID-19 до следования рекомендациям врачей до мелочей, и раскрыть причины отказа населения от вакцинации против COVID-19. Представленные в статье результаты позволяют обратить внимание государственных органов на более эффективные меры взаимодействия с населением во время пандемии для усиления профилактических мер по устранению угрозы заражения COVID-19.

**Ключевые слова:** пандемия, коронавирус, проблемы, прогноз, вакцинация, адаптация, изменения, COVID-19

**Для цитирования:** Кадничанская, М. И., Галкина, Е. П., Хайруллина, Э. Р. (2022). Анализ изменений в моделях поведения населения России в период пандемии COVID-19. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 103–114. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.06

**For citation:** *Kadnichanskaya, M. I., Galkina, E. P., & Khairullina, E. R. (2022). Analysis of changes in the behavior patterns of the Russian population during the COVID-19 pandemic. MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 16(4), 103–114. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.06*

## Introduction

The situation that has developed in the world during the coronavirus pandemic is of great interest to specialists in various fields of scientific activity. Scientists are currently conducting research to predict various social processes (Yarmak, Strashko, & Shkaiderova, 2020; Sukhanova, 2020). The topic of the pandemic is becoming particularly relevant at the present time, as the changes have affected significant areas of social reality. The measures taken in connection with the spread of the dangerous virus have affected the habitual existence of millions of people on all continents of the planet (Gorshkov, 2020; Sysoev, 2020). A stable system of social ties between individuals, their communities, organizations and entire states has undergone transformation. The harsh conditions of the new reality have influenced various levels of social systems (Flexer, 2020; Ward, 2020). Both global geopolitical strategies for the development of states and transnational associations, as well as everyday behavioral practices of individuals have undergone changes (Volkov, & Kurbatov, 2020). According to scientists R. Dingwall, M. Lily, K. Hoffman, K. Staniland and K. Ruderman, sociology in the study of the pandemic is primarily interested in such questions as the study of society's response to global challenges and the impact of these challenges on various social mechanisms, including how these mechanisms change when the natural biological environment changes (Dingwall et al., 2012; Ruderman et al., 2012).

At the moment, it is not known exactly what period of time will be covered by the most significant form of restrictions, how significant the economic and demographic losses will be. Nevertheless, it is safe to say that the world will not return to its former state. According to Professor D. Black, "a new social ethics is emerging, which will be expressed in the interweaving of maintaining closeness with loved ones (by kinship, partnership, spirit, etc.) and distance with distant ones. This form of organization and self-organization of society requires sociological study as a scenario for formatting the post-coronavirus world" (Black, 2020).

Many people have been convinced by their personal experience of the need to change their own lifestyle. Due to the restrictions imposed, social interactions in their former form become difficult. The system of communication between people is being seriously transformed, the use of electronic devices for communication at a distance is expanding. A few years ago, the top Russian leadership of the country announced a course for the "digitalization" of various spheres of the country's life. Even skeptics have realized the importance of information technology in the life of modern society. The number of services provided remotely has increased dramatically.

Big changes have affected the education system in the country. The transition to distance learning of schoolchildren and students has created certain difficulties for teachers and teachers who are forced to rework the training plans

of trainees, change the forms of presentation of material, use unusual mechanisms of communication with students, students. Since the possibility of personal contact with the audience has been lost, the productivity of training decreases. It becomes difficult for the teacher to control the work of students, to answer their questions. The transition to the widespread use of resources of modern information and communication technologies is accelerating. Despite their rapid development, virtual communication is still not able to fully compensate for direct interaction between people (Romashkina, 2021).

Even if there is a video link through which visual contact with the interlocutor is maintained, part of the transmitted information will be lost during the communication act, not reaching the opposite side. In most cases, only a person's face is in the field of view, less often his hands. It is more difficult to assess the position of the body in space, the surrounding environment for a full understanding of the context of the conversation. It is impossible to carry out tactile interaction with the interlocutor, which most strongly affects communication between people connected by romantic relationships. In this regard, it should be noted that the situation with the aggravation of the epidemiological situation has negatively affected the possibility of interpersonal contacts not only in the business sphere, but also those that were aimed at joint leisure activities. Nevertheless, if there is a strong emotional connection between the partners, the forced separation will not prevent the further successful preservation of close relationships. Overcoming difficulties together can serve as a factor uniting a couple (Kargapolova, & Kappushev, 2021).

The process of adaptation to the need for widespread use of technical means of remote communication in practice is more difficult for representatives of the older generation. In the new reality, they found themselves in a difficult position. It is more difficult for dismissed employees of retirement and pre-retirement age to find a new job. Many people from this category were educated in the Soviet Union and their practical skills in using modern technologies are not enough. The labor productivity of such employees decreases, as the time spent on performing labor operations increases. Employees with a high ability to adapt to new conditions found themselves in an advantageous position. Employers in a difficult financial situation are forced to make staff cuts, first of all they try to get rid of inefficient workers, from people with low qualifications. On the contrary, professionals in their field remain in demand due to their knowledge and experience, and even in case of job loss they will be able to quickly find a new one (Galkina, & Kadnichanskaya, 2021).

In the current situation, representatives of the younger generation have the opportunity to gain an advantage in the labor market due to the ability to use modern technologies in practice, readiness to introduce innovations. But they also face serious risks associated with a decrease in the number of vacancies. Before the outbreak of the pandemic crisis, they had already experienced problems with employment, and in the current situation their situation will worsen even more. According to Rosstat, the unemployment rate in 2020 was 5,8 % (in 2019 — 4,7 %)

(Exchange portal about the Forex market (Forex), 2022). In 2020, 2,5 million unemployed people were officially registered, which is 3.6 times higher than a year earlier. This is due, among other things, to the simplification of the procedure for obtaining the status of unemployed. But after the easing of restrictions, this indicator began to decline. Youth under 25 years of age accounted for 18,9 % of the unemployed (RIA Novosti, 2021, March 15). As of January 2022, the unemployment rate was 4,4 % (Rosstat, 2022). But already now it is possible to predict that many citizens will be forced to retrain, find a new job profile.

The most important trend of the post-coronavirus world, according to Russian scientists, will be the digital transformation of the labor market, due to the technologies of remote employment, distance learning and education, remote forms of social interaction. This situation can be called “mobilization digitalization” (Dobrov, & Sysoev, 2020).

Active people who in previous years aspired to versatile self-development, acquisition of additional professional skills will receive a significant advantage. The labor invested in the development of one’s cultural capital could have been considered a waste of time in previous years, but during the crisis period, acquired competencies can accelerate the employment process and transform into substantial economic profit (Afanasyev, & Kadnichanskaya, 2020; Galkina, & Kadnichanskaya, 2020).

It is impossible not to note the tendency to increase the prestige of the profession of a doctor. People employed in the field of medicine receive an additional salary increase from the state, enjoy increased attention, their work is appreciated by society. The status of this profession will take a higher position in social stratification. During the acute phase of the crisis, the need for junior medical personnel also increased (the dynamics of vacancies in the field of medicine in January 2021 amounted to 790 %) (Interactive map of Russia, 2022). Couriers delivering parcels to the customer’s home will also be in demand in the labor market.

The scale of purchasing goods and services through specialized Internet resources and mobile device applications is growing. Knowledge in the field of modern technologies allows you to save not only the time spent on moving through urban space to the place of purchase of goods. Now such movements can be associated with a serious threat to health. The reason for this is not only the danger of infection, but also the rapid growth of crime. This problem is especially significant in disadvantaged areas with a large concentration of migrants and representatives of youth criminal groups.

One of the dangerous trends is the general increase in the number of manifestations of deviant behavior of citizens. During the crisis and global social upheavals, due to various social and purely mental reasons, some people show antisocial and anti-government sentiments, which is expressed in practical antisocial actions. This issue also requires sociological analysis, since antisocial behavior in the post-coronavirus world can become a stable trend (Capriano, 2020).

In the conditions of the impossibility of implementing habitual behavioral practices, the weakening of social ties with significant people, the uncertainty of plans for the future, the negative attitude of the individual is more pronounced. Disturbing information coming from the outside contributes to the aggravation of various phobias in people, generates depressive states, obsessive thoughts (Jameson, 2003; Shields et al., 2020). Some individuals partially neutralize the negative external impact by their active involvement in the performance of pleasant and useful activities, which may be related to work, study, personal interests and hobbies. Human activity sometimes manifests itself in the development of plans for the creation of future innovative projects for work. Therefore, if the epidemiological situation improves, a phase of active implementation of new promising ideas may occur. A person can direct his efforts in a crisis period to the improvement of his place of residence, creative activity. Therefore, in particular, we can expect an increase in demand for goods related to the repair of premises (Kadnichanskaya & Galkina, 2021).

Some experts believe that the changes have affected the value system of society. The importance and relevance of the manifestation of such values as altruism, willingness to help others has increased. Volunteer movements have received a new impetus. In the case of systematic awareness-raising activities with the population, it is possible to increase the level of knowledge of citizens about basic measures for the prevention of infectious diseases. For some time, even after the end of the pandemic, there will be an increased attention of people to their own health.

In Russian society, sociologists have recorded an underestimation of the degree of real danger of coronavirus. One of the reasons for this is the spread in the information field of various more or less convincing evidence of manipulation of official statistics. The social institutions responsible for carrying out explanatory work among various categories of citizens are insufficiently developed. In this regard, it is important to study the forms of social transformation, its main scenarios, preventing the spread of false information and false, provocative social rumors (Prince Kennex R. Aldama, 2020).

The individual corrects his behavior, correlating it with the demands of his social environment. The factor pushing a citizen to violate restrictive measures during a pandemic is the absence of cases among a narrow circle of his acquaintances. People do not realize the degree of danger and try not to change their usual lifestyle. The social environment significantly affects a person's willingness and desire to comply with the norms accepted in this group. If the majority of people with whom an individual comes into contact use personal protective equipment, it is more likely that he will also wear a mask and gloves. Approval from others is very important for people. To get it, a person adjusts his daily behavior, sometimes even to the detriment of personal desires and interests.

Thus, several typical behavioral models can be distinguished. The first of them is represented by citizens who fully comply with the instructions of state authorities and medical specialists. They consistently fulfill all the requirements, carefully

correlate their behavior with the new legislative norms, and this happens even if their personal interests are infringed. These people have to spend extra time, physical strength, and material resources. Responsible citizens do not copy the behavioral practices of people from their social environment who neglect elementary precautions, but try to limit the number of contacts with them. Regardless of their personal judgments about the danger of a new disease, they observe the established norms so as not to jeopardize the safety of others, their own physical health, psychological peace and material well-being.

At the same time, there is another category of citizens who only partially comply with the instructions of the authorities. First of all, they follow the norms in public places where law enforcement officers are present, or other persons who can openly point out to them the inadmissibility of careless behavior. Since the level of trust in law enforcement agencies and information from official sources is low in Russian society, people are guided by their own personal interests in terms of spending their free time. Due to the abundance of cases of violations of established norms by civil servants, the desire of people to strictly observe strict restrictions is even more reduced.

The economic factor cannot be excluded. Citizens are forced, even with the threat of infection, to leave their homes in order to get to work and contact people. The value of financial well-being is a priority for them even in relation to health. In a separate group, you can select citizens who do not have family and close friends. Such people, presenting themselves as a sick person, do not experience strong emotional experiences, as they do not feel a sense of their own importance, importance to others, believe that others will not notice their passing away. Therefore, they are also prone to an irresponsible attitude to their health, they can commit irrational acts. Unfortunately, Russia does not have a sufficiently developed system of psychological assistance for this category of citizens, which would allow them to re-socialize in society, find motivation for further activities.

In any state, there are individuals who, either because of mental abnormalities or because of the presence of internal protest behavioral attitudes, try to resist generally accepted norms. During the period of self-isolation, such citizens defiantly take to the streets without protective equipment. Some try to convince their relatives and friends that there is no danger and that there is a need to change behavioral practices. The greatest danger is borne by public figures who spread such destructive messages in the information field. Unfortunately, legislation is not able to effectively restrict the activities of such elements.

The low level of trust in the government among the population is provoked by its non-compliance with established legal norms. The information field created by official sources of power does not coincide with the surrounding picture of the reality of citizens. The author's sociological study "The attitude of residents of the city of Ulyanovsk to vaccination against COVID-19", carried out with the financial support of the Ulyanovsk Public Foundation "Regional Analytics.

Professional research. Ratings” (“RAPIER”) in December 2021, by the method of a sociological survey in the form of focused interviews in groups, revealed these contradictions. Residents of the city of Ulyanovsk who have not been vaccinated participated in the survey. Respondents noted that, in general, they are positive about the vaccination process. This primarily concerns the vaccination of children and vaccines that have been used in our country for a long time. The participants of the focus groups noted the inconsistency and inconsistency of information coming from government agencies. It was especially highlighted that the President of the Russian Federation spoke about the inadmissibility of forcing the population to vaccinate, and tough measures were introduced on the ground to increase the pace of vaccination. The lack of sufficient official information about the pandemic, except for the number of cases and deaths, was also emphasized. And even these figures caused a certain kind of distrust. Many conclusions about the course of the pandemic and the ongoing vaccination process were made by respondents on the basis of indirect data, which did not lead to an increase in confidence in the authorities.

The results of the focus groups confirm these conclusions.

– *If the authorities had voiced a firm position, I think most people would have been vaccinated. And, probably, we still live in Russia, and no matter how strange it may sound, we need to be persuaded to some extent...* (Natalia, 38 years old).

– *It is not known how many vaccinated people got sick. There are rumors, but there is no information. There are no official statistics* (Irina, 42 years old).

– *For example, at the factories, everyone was forced to get vaccinated on pain of dismissal. And although we are told on TV that we do not have the right to force and that we have the right to choose, but in fact we are deprived of it. And since we are Russians, and very stubborn, and when they begin to force us, we categorically will not do it* (Alexander, 32 years old).

According to the official version, vaccinated people do not get sick, and if they get sick, they easily carry the disease. However, many respondents in real life faced the opposite facts, up to fatal cases.

– *I have concrete examples when people were vaccinated and got sick with covid after 2–3 months. Therefore, to be honest, I very much doubt the effectiveness of the vaccine. Accordingly, I'm not going to inject myself with unknown thing.* (Dmitry, 36 years old).

– *Those who have not been vaccinated have been ill, those who have been vaccinated have also been ill. Nothing has changed...* (Olga, 42 years old).

– *...I have information, a close friend works in a medical preventive in the red zone, that the doctors who vaccinated all got sick. And some of them are very hard. And some have already been repeated* (Irina, 52 years old).

– *My friend says I won't do it, my nephew was sitting in line for vaccination in the pavilion. Previously, there was a feature, if they do mass vaccination, there must be an intensive care unit nearby. It's not in the mall right now. He saw the guy*

*being carried out feet first...And when he saw it, he thought, I'll probably look again. One word shock* (Mikhail, 36 years old).

Respondents noted that vaccination is, among other things, a commercial project.

– *I believe that the virus was created artificially for enrichment* (Oleg, 48 years old).

– *This is a commercial benefit, human control, we do not know what is included in this vaccine, what is being injected into us. And also coercion... This is alarming* (Maria, 35 years old).

– *The vaccine is a commercial component. After all, these are state contracts and so on.... All major pharmaceutical companies in Russia belong to the wives of officials* (Alexander, 32 years old).

Thus, respondents have a generally positive attitude towards vaccination. The main reasons for refusing vaccination against COVID-19 are divided into three groups: informational, medical, and political. Information reasons include: the lack of truthful official statistics on the main indicators of the pandemic and vaccination; contradictory opinions of doctors on the topic of vaccination and the absence of virologists' opinions in the information field; contradictory statements of politicians and officials from federal to regional and local levels of government. Medical reasons include: there is no reflection of all stages of the vaccine study in the information field; the vaccine does not perform the main function of preventing the disease (vaccinated people get sick with negative consequences, die, etc.); vaccination during the epidemic, which increases the number of cases; those who have been ill have developed natural immunity. The political reasons include: a low level of trust in the authorities; the use of violent methods of vaccination in the regions; the development of mechanisms of coercion, restriction and surveillance of citizens; the commercial nature of vaccination.

The main reasons for the presence of a large number of citizens who do not comply with the self-isolation regime are as follows. Fines for violating the self-isolation regime are currently quite low, there are very few employees of controlling structures capable of issuing them on the streets of cities. The legislation is insufficiently elaborated, and some innovations are absurd. It can be concluded that only the threat of serious financial costs can reduce the number of violations of the self-isolation regime, increase the security of the country in the face of a pandemic and the spread of COVID-19.

Thus, the pandemic has become a catalyst for serious processes. The changes associated with the spread of the new coronavirus infection have affected all social processes taking place in the world. The population is forced to revise their behavior patterns and adapt to new conditions of interaction. On the one hand, the pandemic stimulated some of the social processes in society that were already technically possible, but were not of a mass nature. On the other hand, the models of adaptive behavior of the population in the changed situation correspond to the developed theoretical concepts.

## References

1. Yarmak, O. V., Strashko, E. V., & Shkaiderova, T. V. (2020). Reaction to the COVID-19 pandemic by Internet audiences in Moscow, St. Petersburg and Sevastopol (based on the materials of a media analytical study). *Bulletin of the Institute of Sociology*, 11, 3, 121–142. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44006823>
2. Sukhanova, M. I. (2021). Pandemic 2020: where will new social practices lead? *Polylogos/Polylogos*, 5, 1. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45664759>
3. Gorshkov, M. K. (2020). The pandemic clears the sky. About COVID-19 in the context of social diagnostics. *Literary newspaper*. (In Russ.). [https://lgz.ru/article/\\_17-18-6735-29-04-2020/pandemiya-ochishchaet-nebosvod/](https://lgz.ru/article/_17-18-6735-29-04-2020/pandemiya-ochishchaet-nebosvod/)
4. Sysoev, T. (2020). 12 main consequences of COVID-19 for our society. *RBC trends* (In Russ.). <https://trends.rbc.ru/trends/social/5fa195429a794721ab1f7d29>
5. Flexer, M. J. (2020). Having a moment: the revolutionary semiotic of COVID-19. In *Waiting & Care in Pandemic Times*. Collection of papers on COVID-19 by the Waiting Times Project. *Wellcome Open Research*, 5–134. [https://pdfs.semanticscholar.org/3e13/f712d9a4fbb3da738b24e8f4b7eda2f6332d.pdf?\\_ga=2.50264546.575090227.1661366781-1291422472.1645437112](https://pdfs.semanticscholar.org/3e13/f712d9a4fbb3da738b24e8f4b7eda2f6332d.pdf?_ga=2.50264546.575090227.1661366781-1291422472.1645437112)
6. Ward, C. (2020). The annihilation of time by space in the COVID-19 pandemic downturn. *Dialogues in Human Geography*, 10(2), 191–194. [https://www.researchgate.net/publication/342364015\\_The\\_annihilation\\_of\\_time\\_by\\_space\\_in\\_the\\_COVID-19\\_pandemic\\_downturn](https://www.researchgate.net/publication/342364015_The_annihilation_of_time_by_space_in_the_COVID-19_pandemic_downturn)
7. Volkov, Yu. G., & Kurbatov, V. I. (2020). Global sociology of the pandemic: domestic and foreign scenarios and trends of the post-coronavirus world. *Humanities of the South of Russia*, 9(42), 2, 17–32. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42982727>
8. Dingwall, R., Lily M., Hoffman, K. M., & Staniland, K. (2012). Introduction: why a sociology of pandemics? *Sociology of Health & Illness*, 35(2). <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9566.12019>
9. Ruderman, C., Tracy, C. S., Bensimon, C. M., Bernstein, M., Hawryluck, L., Shaul, R. Z., & Upshur, R. E. G. (2006). On pandemics and the duty to care: whose duty? Who cares? *BMC Medical Ethics*, 7 (5). <http://dx.doi.org/10.1186/1472-6939-7-5>
10. Black, D. (2020). *Sociology of Pandemic*. <http://socialgeometer.com/index.php/2020/03/16/sociology-of-pandemic/>
11. Romashkina, G. F. (2021). Accelerated digitalization of the education system in the COVID-19 pandemic in Russia: advantages and disadvantages. *Materials of the VI International scientific and practical Internet conference* (in 2 parts, pp. 30–36). Vologda, Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47318853>
12. Kargapolova, E. V., & Kappushev, U. I. (2021). Online vs offline: paradoxes of communication in the period of social restrictions. *Materials of the VI International scientific and practical Internet conference* (in 2 parts, pp. 121–126). Vologda, Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47318885>
13. Galkina, E. P., & Kadnichanskaya, M. I. (2021). Online education: Accessibility and risks in a digital society. *Social Inequality and Social Justice in Russian Society: substantive and communicative aspects*. Collection of scientific papers of All-Russian scientific and practical conference (pp. 255–261). Ulyanovsk, Ulyanovsk State Technical University. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47487380>

14. *Exchange portal about the Forex market (Forex)* (2022). Unemployment rate in Russia 2021–2022 (In Russ.). <https://take-profit.org/statistics/unemployment-rate/russia/>
15. *RIA Novosti* (2021, March 15). The study revealed an increase in the unemployment rate in Russia. Published from 15.03.2021. (In Russ.). <https://ria.ru/20210315/bez-rabotitsa-1601183794.html>
16. *Rosstat* (2022). Federal State Statistics Service. The unemployment rate of the population aged 15–72 years in the subjects of the Russian Federation. (In Russ.). [https://rosstat.gov.ru/labour\\_force](https://rosstat.gov.ru/labour_force)
17. Dobrov, E., & Sysoev, T. (2020). 15 images of the world after coronavirus. *Expert. Online version*. (In Russ.). <https://expert.ru/expert/2020/15/15-obrazov-mira-posle-koronavirusa/>
18. Afanasyev, D. S., & Kadnichanskaya, M. I. (2020). Analysis of the labor market situation in Russia and the Ulyanovsk region during the coronavirus pandemic. *All-Russian scientific and practical conference*. Collection of scientific papers “Youth in the labor market: new rules of behavior and communication” (pp. 15–18). Ulyanovsk, Ulyanovsk State Technical University. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44839976&pff=1>
19. Galkina, E. P., & Kadnichanskaya, M. I. (2020). Problems of youth unemployment (graduates of educational institutions) in the Ulyanovsk region. *Proceedings of Tula State University. Humanities*, 4, 85–99. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44403865>
20. Interactive map of Russia (2022). (In Russ.). <https://stats.hh.ru/map>
21. Capriano, R. M. (2020). Sociologist explains how coronavirus might change the world around us. <https://phys.org/news/2020-04-sociologist-coronavirus-world.html>
22. Jameson, F. (2003). The of Temporality. *Critical Inquiry*, 29(4), 695–718. <http://dx.doi.org/10.1086/377726>
23. Shields, R., Schillmeier, M., Lloyd, J., & Van Loon, J. (2020). 6 Feet Apart: Spaces and Cultures of Quarantine. *Space and Culture*, 23 (3), 216–220. <http://dx.doi.org/10.1177/1206331220938622>
24. Kadnichanskaya, M. I., & Galkina, E. P. (2021). The region during the pandemic: the state and problems (on the example of the Ulyanovsk region). *Materials of the VI International scientific and practical Internet conference* (in 2 parts, pp. 109–114). Vologda, Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47318882>
25. Prince Kennex, R. Aldama. (2020). Using sociology to make sense of the coronavirus pandemic. <https://www.rappler.com/voices/imho/255954-opinion-using-sociology-make-sense-coronavirus-pandemic>

Статья поступила в редакцию: 25.05.2022;  
одобрена после рецензирования: 13.06.2022;  
принята к публикации: 14.09.2022.

The article was submitted: 25.05.2022;  
approved after reviewing: 13.06.2022;  
accepted for publication: 14.09.2022.

### **Information about authors:**

**Marina I. Kadnichanskaya** — PhD in Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia,  
[m-i-kad@yandex.ru](mailto:m-i-kad@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7328-0360>

**Elena P. Galkina** — PhD in Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia,  
pyh2000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6283-6653>

**Elmira R. Khairullina** — Doctor of Education, Professor, Dean of the Design and Programmed Enginery Faculty, Kazan national research technological university, Kazan, Russia,  
elm.khaira@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2125-4283>

***Информация об авторах:***

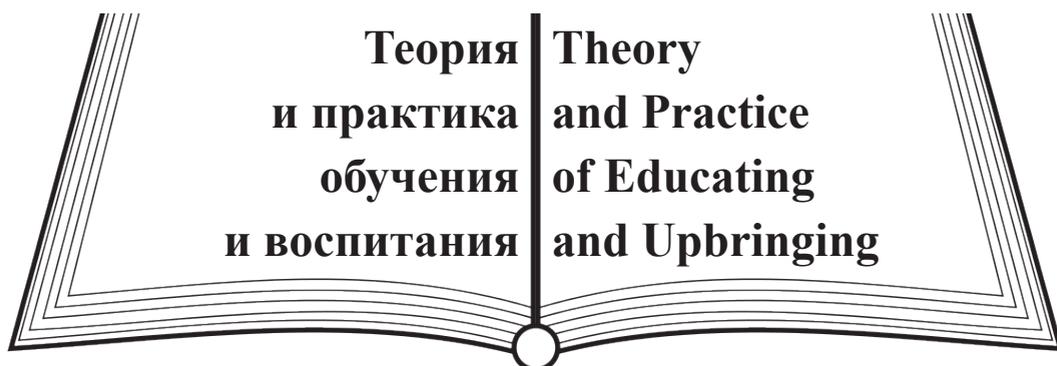
**Марина Ивановна Кадничанская** — кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия,  
m-i-kad@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7328-0360>

**Елена Петровна Галкина** — кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия,  
pyh2000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6283-6653>

**Эльмира Робертовна Хайруллина** — доктор педагогических наук, профессор, декан факультета проектирования и программной инженерии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия,  
elm.khaira@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2125-4283>

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

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



Научно-исследовательская статья  
УДК 374.1  
DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.07

## КНИЖНЫЕ КЛУБЫ: ЦЕЛИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (АНАЛИЗ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА)

*Ксения Сергеевна Киктева*

*Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,  
kiktevaks@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8198-4934>*

**Аннотация.** Актуальность исследования целей и результатов работы книжных клубов в России и за рубежом обусловлена тем, что эти аспекты на данный момент не проанализированы и не обобщены для различных видов книжных клубов в разных странах. Попытка сделать это позволяет изучить книжные клубы как образовательную технологию. В связи с этим данная статья направлена на выявление общего и различного в понимании целей и результатов работы книжных клубов для участников разных возрастов как в России, так и за рубежом (на примере англоговорящих стран). Для проведения данного исследования были использованы такие методы, как анализ соответствующего контента, содержащегося в открытых русскоязычных и англоязычных источниках, а также интервьюирование российских модераторов и руководителей книжных клубов. В статье выявлены основные цели и результаты деятельности книжных клубов в России и за рубежом. Цели в основном связаны с предоставлением участникам клубов возможности не только читать и обсуждать книги по интересам, но и общаться на различные темы в психологически комфортной среде, а также получать стимул для личностного роста. Среди результатов деятельности клубов в качестве наиболее значимых можно выделить развитие коммуникативных умений их участников, возросший интерес к книгам и чтению и расширение кругозора в целом. Представленные в статье материалы позволяют осмыслить образовательные возможности книжных клубов и перспективы их использования, например, в качестве технологии формирования различных составляющих функциональной грамотности.

*Ключевые слова:* книжный клуб, чтение, грамотность, общение, образовательная технология

## Academic research article

UDC 374.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.07

**BOOK CLUBS: GOALS AND RESULTS OF THE ACTIVITY  
(ANALYSIS OF RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE)*****Ksenia S. Kikteva****Moscow City University, Moscow, Russia,**kiktevaks@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8198-4934>*

**Abstract.** The research of book clubs' goals and the results of their activity in Russia and abroad is up-to-date due to the fact that these aspects have not been analysed and generalized so far for various types of book clubs in different countries. An attempt at it provides an opportunity for studying book clubs as a learning tool. In connection with this, the article is supposed to reveal differences and similarities in the understanding of goals and results of the activity of book clubs for people of different ages both in Russia and in English-speaking countries. During the research process the contents of public Russian and English sources were analysed and Russian book clubs moderators were interviewed. The article reveals goals and results of the activity of book clubs in Russia and abroad. The goals are mostly associated with providing club members with an opportunity not only to read and discuss books of their interest but also to socialize and discuss various topics in psychologically friendly environment as well as to get a stimulus for personal development. Among the results the most significant ones include the development of members' communication skills, an increased interest in books and reading and a broadened outlook. The materials presented in the article allow considering the learning potential of book clubs and the perspectives of using them as a learning tool for the development of various aspects of functional literacy.

*Keywords:* book club, reading, literacy, communication, learning tool

**Для цитирования:** Киктева, К. С. (2022). Книжные клубы: цели и результаты деятельности (анализ российского и зарубежного опыта). *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология», 16(4), 115–130.* DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.07

**For citation:** Kikteva, K. S. (2022). Book clubs: goals and results of the activity (analysis of Russian and foreign experience). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 16(4), 115–130.* DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.07

**Введение**

**К**нижные клубы в России существуют с XIX века (Рубанова, 2018), за рубежом (в англоговорящих странах) они появились несколько раньше, с XVIII века (Leimbach, Leimbach, & Johnson, 2021). Изначально зарубежные книжные клубы (book clubs) были именно читательскими клубами (reading clubs), потому что было мало книг и мало грамотных людей, один читал вслух многим.

Сегодня в англоговорящих странах клубы, в частности читательские, достаточно распространенное явление. Это могут быть клубы в школах, которые являются составляющей формального образования как в рамках школьных уроков, так и вне их (Colwell, Woodward, & Hutchison, 2018). Это могут быть клубы, которые носят междисциплинарный характер, имеют целью формирование грамотности и называются *literacy learning clubs* (клубы обучения грамотности). В них уделяется внимание цифровой грамотности, в частности учитывается роль цифровых медиа в жизни современных подростков (Casey, 2017).

И конечно, распространены читательские клубы как неформальные объединения, которые предназначены для читателей разных возрастов (Dakoroulou, 2020; Topping, 2022). Это может быть книжный клуб для университетских студентов и сотрудников, прибывших из разных стран, или книжные клубы, которые создаются с целью профессионального развития молодых специалистов, например учителей или врачей: на встречах этих клубов обсуждаются, в частности, новейшие научные публикации в соответствующих областях (Sharma, 2020; Zhang, 2021). Также стоит упомянуть книжные клубы, которые создаются в компаниях для сотрудников, это своего рода образовательный инструмент, инструмент саморазвития (см., например: <https://kevineikenberry.com/leadership/using-book-clubs-as-a-strategic-learning-tool/>). К этому перечню стоит добавить самые разные книжные клубы для всех желающих вне зависимости от возраста и профессии, клубы, которые создаются с целью обсуждения прочитанного, общения, причем в последнее время это часто происходит онлайн (Jacques, 2020; Shieh, & Chiu, 2021; Lo, & Wiseman, 2022).

Книжные клубы в российских школах существуют в основном как элемент внеклассной работы (например, Еременкова, 2018; Прозоровская, 2019; Ильясова, 2020). Они достаточно распространены как составляющая неформального образования, функционируя в библиотеке (Шкредова, 2019) или книжном магазине, при этом в последнем случае это частные клубы (Ганина, 2021). Также можно говорить о разнообразных книжных клубах для взрослых, в данном случае это, скорее, способ проведения досуга, нежели получения образования (Данилова, 2021).

В указанных выше источниках авторы рассматривают цели и результаты деятельности книжных клубов, как их видят руководители клубов, однако нельзя сказать, что эти аспекты проанализированы, систематизированы и обобщены для различных видов книжных клубов в разных странах. В настоящем исследовании предпринята попытка проанализировать и сопоставить цели и результаты работы книжных клубов в России и за границей (на примере англоговорящих стран). Это представляется актуальным не только в силу упомянутой неразработанности проблемы, но и потому, что позволяет изучить книжные клубы как образовательную технологию.

## Методы исследования

Целью данного исследования является изучение того, как руководители (модераторы) книжных клубов в России и за рубежом формулируют цели работы своих клубов и как они оценивают результаты, то есть эффективность, этой деятельности.

Для достижения этой цели был решен ряд задач. Были проанализированы открытые зарубежные источники (материалы веб-сайтов), предназначенные для модераторов детских и подростковых книжных клубов<sup>1</sup> и книжных клубов для взрослых<sup>2</sup>, а также те научные публикации, в которых представлен анализ результатов деятельности некоторых книжных клубов (Petrich, 2015; McCaughey, 2017). При анализе контента в этих источниках особое внимание было сосредоточено на материалах, содержащих такие ключевые для нас слова, как *goals, aims, objectives* (цели) и *results, outcomes* (результаты).

Для изучения целей и результатов деятельности российских книжных клубов были проанализированы материалы вебинара (видеозаписи), посвященного работе школьных библиотечных клубов в разных городах России<sup>3</sup>. Участники вебинара (библиотекари) говорили о целях и задачах работы своих клубов и эпизодически упоминали о достигнутых результатах, именно на эти фрагменты их выступлений мы и обращали особое внимание.

Кроме этого, в рамках данного исследования нами было проведено девять интервью с модераторами, организаторами и руководителями книжных клубов из следующих городов России: Москвы, Дубны, Жуковского, Иркутска, Новосибирска, Казани и Пензы. В интервью приняли участие два руководителя частных книжных клубов для детей и подростков, четыре руководителя книжных клубов для детей и подростков в библиотеках, один школьный педагог-библиотекарь, один организатор книжного клуба в частной школе и один организатор частного книжного клуба для взрослых. Все респонденты —

<sup>1</sup> *Classroom Book Clubs: Tips and Tools – Teacher Trap*. URL: <https://www.teachertrap.com/2019/09/classroom-book-clubs-tips-and-tools>; Johnson, A. (2019, July 05). *Digital Tools for Book Clubs and Choice Reading*. *International Literacy Association*. URL: <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-now/2019/07/05/digital-tools-for-book-clubs-and-choice-reading>; Hsin-Yi Cohen BSc (2020, October 10). *Ten Tips for a Successful Book Club*. URL: <http://www.thereadingclub.co.uk/TenTipsSuccessfulBookClub.html>; A step-by-step guide to running successful Clubs related to science, technology, engineering and mathematics. *STEM Clubs*. URL: <https://www.stem.org.uk/sites/default/files/pages/downloads/STEM-Clubs-handbook.pdf>; *Book Club Advice* (2019, September 23). *The Book Club Health Check*. URL: <https://www.bookbrowse.com/blogs/editor/index.cfm/2019/9/23/The-Book-Club-Health-Check>

<sup>2</sup> *Using Book Clubs as a Strategic Learning Tool*. Kevin Eikenberry on Leadership & Learning. URL: <https://kevineikenberry.com/leadership/using-book-clubs-as-a-strategic-learning-tool/>

<sup>3</sup> *Литературные клубы в школе еще работают?! Информационно-методический центр Российской академии образования «Библиотека им. К. Д. Ушинского»*. Прямой эфир состоялся 23 декабря 2021 г. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8qTDZB-ОУС8a>

женщины в возрасте от 35 до 45 лет. В рамках интервью сначала обсуждались такие темы, как история возникновения клубов, их целевая аудитория и организационные характеристики. В рамках этих тем респондентам были заданы вопросы об их понимании целей деятельности клубов. Затем были затронуты такие темы, как особенности организации и проведения встреч клуба. Здесь обсуждались используемые приемы работы; виды деятельности участников во время встреч; сменяемость/неизменность модератора (-ов); периодичность встреч; формат встреч. Наконец, респондентам были заданы вопросы о том, что они считают результатами работы своих клубов (обратная связь от участников, что удалось и чего не удалось достичь, каковы их планы по развитию клуба). Отметим, что анализ материалов интервью не предполагал их статистическую обработку, поскольку эти данные представляют собой описание основных характеристик и результатов деятельности книжных клубов на основании личного опыта респондентов. В соответствии с задачами нашего исследования в данной статье будет приведен качественный анализ ответов респондентов на вопросы о целях и результатах деятельности книжных клубов.

## Результаты исследования

Что касается целей и результатов деятельности книжных клубов в англоговорящих странах, то здесь можно выделить следующие основные моменты.

Цель книжного клуба в школе, встречи которого проходят регулярно и встроены в учебный процесс, — это помощь в обучении чтению, формирование грамотности. Если это университетский книжный клуб, в котором участвуют студенты, приехавшие из разных стран, то цель такого клуба — помочь участникам развить умение общаться на английском языке; клуб рассматривается как инструмент создания сообщества, в данном случае — университетского. Книжный клуб для сотрудников фирмы создается с целью обеспечить взрослым людям возможность саморазвития. Как показал наш анализ материалов, посвященных деятельности зарубежных книжных клубов различных видов, в основе деятельности книжного клуба лежит четкая организация и планирование, именно это позволяет клубу функционировать с видимой легкостью и плавностью. О важности четкого планирования говорят и учителя школ (младших и средних классов), которые организуют клубы, и организаторы онлайн-клубов для подростков, и коуч по лидерству, который пишет рекомендации по созданию книжных клубов для сотрудников фирмы.

Планирование и организация закладывают фундамент для самоорганизации клуба, то есть в основе функционирования клуба лежит самоуправление участников: они сами выбирают книгу для обсуждения, сами задают направление этого обсуждения. И даже в случае с младшими школьниками учитель задает правила и намечает план работы клуба, управление постепенно переходит

к участникам. На каждой встрече клуба есть меняющийся лидер, ведущий обсуждение.

Американские эксперты, создатели читательского ресурса BookBrowse, предлагают проводить регулярный «медосмотр» книжного клуба, или «проверку его здоровья». То есть предлагается выделить время на обсуждение текущего функционирования клуба, заранее оговорить правила участия в клубе и сам формат его работы (чтобы у всех были одинаковые ожидания); предлагаются вопросы для обсуждения деятельности клуба как таковой (например, о выбираемых книгах, о возможности пропусков и предупреждения о них). И все это предполагается обсуждать периодически, выясняя, все ли устраивает участников в деятельности клуба: от организационных вопросов до вопросов выбора книг.

Что же будет происходить в результате такой хорошо организованной работы?

Поскольку клуб (в школе) — это, прежде всего, один из инструментов обучения чтению и формирования грамотности, то очевидно ожидается, что участники научатся читать и понимать разные тексты, как художественные, так и научно-популярные, узнают о существовании разных текстов, заинтересуются ими, узнав о них от других участников. Клуб — это возможность читать реальные, настоящие тексты, а не тексты из учебника. Бизнес-коуч Кевин Айкенберри (Kevin Eikenberry) говорит о том, что взрослые участники клуба (сотрудники фирмы) всегда должны в буквальном смысле что-то вынести из книги; он советует поразмышлять о том, как книга, то есть ее прочтение и обсуждение, влияют на жизнь и мировоззрение участников клуба. А происходит все это благодаря тому, что участники клубов любого возраста учатся не только читать и понимать, но и слушать и слышать друг друга.

Что касается реально наблюдаемых результатов деятельности книжных клубов в англоговорящих странах, то организаторы и модераторы клубов отмечают следующее. В частности, американский автор рекомендаций по проведению книжных клубов в младшей школе, учитель младших классов, отмечает у школьников не только улучшение умения собственно читать, но и возросшую уверенность и улучшение способности вести содержательный диалог. Н. Петрич (Nathaniel Petrich) провел целое исследование того, как участие в книжных клубах в школе влияет на общение школьников за их пределами. Будучи учителем пятых классов, он сам организовал книжные мини-клубы для своих учеников и собирал обратную связь от них на протяжении полугода. Обратная связь осуществлялась во время интервью и путем заполнения форм с вопросами. Также проводилось включенное наблюдение. И вот к каким выводам пришел автор, проследив, как участие в деятельности книжных клубов повлияло на отношение школьников к чтению, к учебе в целом и на их общение друг с другом.

У участников клубов развился интерес к чтению, потому что они познакомились с разными точками зрения; одновременно они лучше понимали прочитанное

и получали больше удовольствия от чтения. Кроме того, участники отметили, что их начали интересовать книги, которые читали другие, а также новые жанры. С одной стороны, возрос интерес к сложным книгам (потому что школьники были уверены, что получают поддержку от других участников), а с другой — и к самостоятельному чтению вне клуба.

Благодаря книжным клубам возникли сплоченные ученические сообщества (learning communities). То есть школьники учатся учиться, создается интеллектуальная и социальная вовлеченность в процесс совместного взаимного обучения через книжные клубы. Участие в книжном клубе мотивировало на учебу и постоянное познание нового из разных областей.

Обсуждение самостоятельно прочитанных книг привело не только к развитию дискуссионных умений, что ожидаемо, но и к тому, что дети стали непредвзято относиться к мнению других. Участники клуба имели разные этнические корни и принадлежали к разным социальным группам, то есть изначально между ними были значительные различия. В плане общения клуб оказался для участников безопасным местом для обсуждения проблем, причем не своих, а затронутых в книгах.

Иными словами, автор исследования отмечает совершенствование социальных умений у своих подопечных. Они осознали ценность совместного обучения именно благодаря тому, что, обсуждая книги, они учились учиться вместе и испытывали радость от процесса, учились ценить мнение сверстников и доказывать свою точку зрения в разговоре. Таким образом, выстраивались отношения между участниками клуба. При изучении других школьных предметов участники книжных клубов прислушивались к тем, чье мнение отличалось от их собственного. Чувство принадлежности, возникшее у членов клубов, распространилось и на другие аспекты учебы и общения. Вся образовательная среда класса стала более безопасным, чем раньше, и более дружелюбным сообществом непохожих друг на друга людей. Также одним из важных социальных умений, которое развилось благодаря клубам, стало умение брать на себя ответственность, потому что участники сами управляли работой клубов.

Перейдем теперь к рассмотрению целей и результатов деятельности книжных клубов, которые отмечают российские модераторы.

Мы можем выделить следующие типы целей исходя из анализа высказываний участников вебинара и ответов респондентов во время интервью:

– *цели, связанные с продвижением чтения и привлечением читателей* (в библиотеку, городскую или школьную) формулируются, например, так: «привить любовь к чтению как к процессу»; «показать, что чтение — это интересно, может быть способом досуга»; «вырастить читателей»; «популяризация чтения». Библиотекари, спикеры вебинара по книжным клубам в библиотеках, говорили, что их цели при ведении клуба — это: «продвижение чтения»; «пробуждение интереса к чтению и привлечение читателей в библиотеку»; «возрождение традиций семейного чтения»; «помощь родителям в налаживании

контакта с детьми»; «развитие творческих способностей детей»; «развитие интереса к творчеству конкретных авторов»;

– *цели, связанные с общением*: «свободно обсуждать книги»; «обсудить книжку»; «обменяться опытом с коллегами»; «прийти поговорить и найти друзей, познакомиться»; «объединиться вокруг книги»; «осмысленно поговорить с хорошими людьми»; «общаться с собственными детьми, читая вместе с ними и с их друзьями»; «предоставить подросткам возможность свободно высказаться, создать безопасную среду / безопасное психологическое пространство»; «создать сообщество, объединяющее детей и родителей вокруг книги / сообщество по интересам»;

– *цели, связанные с обучением и образованием*: «формирование универсальных учебных действий и ключевых компетенций»; «чтобы ребята почувствовали, что нет какого-то правильного ответа»; «расширение кругозора»; «восполнение пробелов в образовании»; «вдохновить детей на творчество»;

– *цели, связанные с досугом*: «передохнуть и перевести дух»; «обеспечить книжный досуг в городе»;

– *цели, связанные с информированием*: «ориентироваться в современном литературном процессе»; «организовать обмен информацией о книгах»; «рассказать о книгах».

При этом нельзя сказать, что модераторы клубов в библиотеках называли только цели, связанные с продвижением чтения, или же руководители частных клубов — только цели, связанные с общением. Один и тот же модератор мог назвать несколько целей, например читать вместе с детьми и создавать безопасное пространство. Один модератор клуба в городской библиотеке мог говорить о продвижении чтения как о своей цели, а другой — о том, что стремится вдохновить участников клуба на творчество.

Отметим, что, говоря о самой специфике ведения клубных встреч, модераторы отмечали, что в их клубах нет элемента обязательности, то есть книгу разрешается не дочитывать или не читать совсем; собственное мнение высказывать можно и нужно, даже если оно отличается от прочих мнений. Если это клуб для детей и/или подростков, то в качестве установки модераторы задают следующее: общаться можно и нужно не только с модератором, который ни в коем случае не равен школьному учителю, но и со всеми участниками; можно и нужно приводить родителей и друзей. Важен аспект соблюдения правил, требующих уважения ко всем участникам, в частности предоставление каждому возможности высказаться и избегание обобщений и излишней стереотипизации. Причем о необходимости подобных правил говорила именно ведущая книжных клубов для взрослых: «Не тянуть одеяло на себя, быть бережными, не быть категоричными в оценках ни людей, ни персонажей, потому что кого-то это может зацепить. Говорить за себя, а не про всех». Руководитель книжного клуба для детей и книжного клуба для подростков в библиотеке также отметила, что с участниками-подростками оговаривается конфиденциальность

содержания встреч: «Мы им всегда говорим: все, что сказано в рамках клуба, останется в рамках клуба — это важно». Кроме этого, если обсуждение книги спонтанно перетекает в доверительный обмен личными историями, важными для участников, то модераторы этому не препятствуют (речь идет о клубах для подростков и для взрослых).

В качестве результатов, которые отмечают сами модераторы и/или участники их клубов (а также родители участников, если это клуб для детей или подростков), были названы следующие:

- возникновение или повышение интереса к книгам и чтению, а также более частое, нежели до участия в клубе, посещение библиотеки, для того чтобы взять книгу, о чем говорят школьный педагог-библиотекарь и модераторы, ведущие свои клубы для детей, подростков и взрослых в библиотеках;

- сохранение интереса к клубу как таковому, привлечение к участию в клубе своих родственников и друзей; сохранение желания посещать встречи клуба даже на летних каникулах, участие во встречах на протяжении всего времени существования клуба. Об этих тенденциях говорили педагог-библиотекарь, руководитель детского книжного клуба в национальной библиотеке, руководитель частного книжного клуба для детей и подростков, создатель частных книжных клубов для взрослых, руководитель книжного клуба для детей и книжного клуба для подростков в библиотеке и руководитель книжного клуба для подростков в областной библиотеке. Приведем здесь высказывание школьного педагога-библиотекаря: «Они приходят снова и снова, из чего я заключаю, что им понравилось»;

- расширение кругозора участников клуба, причем это относится к участникам разных возрастов, потому что школьники, например, по своему желанию, без специального задания, а лишь на основе обсуждаемой книги, собирали летом гербарий (по рассказу руководителя детского книжного клуба в национальной библиотеке), а взрослые участники, опять же по своему желанию, читали критические статьи по книгам и смотрели фильмы специально к встречам клуба, как отметила создательница частных книжных клубов для взрослых. У школьников участие в книжном клубе положительно повлияло на учебу: по словам руководителя частного книжного клуба для подростков и организатора книжного клуба в частной школе, они стали более успешными на уроках литературы. Руководитель книжного клуба для детей и книжного клуба для подростков в библиотеке отмечает расширение кругозора и у модератора, который узнает о новых книгах от участников-подростков;

- развитие коммуникативных умений, причем, как и в предыдущем пункте, это касается участников всех возрастов. Участники со временем смогли более развернуто и свободно высказываться о книгах, им стало легче формулировать свою мысль, они преодолели стеснение, стали более свободно общаться друг с другом на разные темы (не только книжные). Подростки стали проявлять эмпатию друг к другу, научились внимательно, не перебивая,

слушать, а также стали больше общаться с собственными родителями, обсуждая с ними и прочитанные совместно книги и, например, свое будущее (выбор профессии). Об этих явлениях говорят руководитель частного книжного клуба для подростков, руководитель частного книжного клуба для детей и подростков, руководитель книжного клуба для детей и книжного клуба для подростков в библиотеке и руководитель книжного клуба для подростков в областной библиотеке;

– книжный клуб стал психологически безопасной средой, где участники могут выразить свое мнение, не боясь осуждения, и получить психологическую поддержку, ресурс, как отмечают педагог-библиотекарь в школе, руководитель детского книжного клуба в городской библиотеке и создатель частных книжных клубов для взрослых;

– в отдельных случаях участники клуба продолжают общение за его пределами: посещают культурные мероприятия; встречаются, поскольку стали друзьями именно благодаря встречам клуба, как отметили руководитель частного книжного клуба для подростков, руководитель детского книжного клуба в городской библиотеке и создатель частных книжных клубов для взрослых;

– имеющиеся книжные клубы способствовали появлению новых в той же школе/библиотеке, что сопровождалось вовлечением сотрудников в клубную деятельность и их обучением, а также привлечением новых участников. Об этом рассказали руководитель детского книжного клуба в национальной библиотеке, руководитель детского книжного клуба в городской библиотеке и организатор книжного клуба в частной школе.

## Дискуссионные вопросы

Выявим общее и различное в рассмотренных аспектах работы книжных клубов в России и за рубежом. Однозначно общим моментом, как подтверждают имеющиеся научные публикации, является развитие коммуникативных умений участников, которое происходит в результате встреч, то есть встречи влияют на общение (Hughes, Morrison, & Mamolo, 2021), причем влияют положительно. Происходит это благодаря тому, что во время встреч клуба создается безопасная среда, принимающая среда (Owen, 2019; Ганина, 2021). Еще одна общая черта, что также подтверждается уже опубликованными научными результатами, — развитие интереса не только собственно к чтению, причем к чтению разных книг, но и развитие познавательного интереса вообще, интереса к различным областям знаний (Маликова, 2018; Hsieh, & Li, 2021). При этом из данных по российским клубам можно вывести следующую интересную закономерность: предоставляемая в клубе свобода порождает сначала удивление: неужели можно не читать? Затем радость: участники клуба даже не обретают, а возвращают себе радость чтения, которую они утратили в силу

различных причин. И все это не только благодаря тому, что многое разрешено (в отличие, например, от школьных уроков), но и благодаря поддерживаемой модератором атмосфере доверительного и уважительного общения. А в результате такого общения приходят и коммуникативные успехи, и улучшение отношений с окружающими, и успехи в учебе (если говорить о детях и подростках), и разнообразное самовыражение в творчестве — все это помимо интереса собственно к книгам и к чтению. В связи с этим можно предположить, что книжный клуб становится одним из путей реализации «права на культуру» (Асонова, Киктева и Россинская, 2018).

Если попытаться ответить на вопрос о причине появления этих общих черт, то можно предположить, что она заключается в следующем: книжный клуб, независимо от страны, в которой он находится, ориентирован на свободное общение на основе книги и вокруг книги, то есть прочтение книги никогда не является самоцелью, участники читают, чтобы потом сделать что-то еще.

Из различий можно отметить следующие. Зарубежные исследователи больше говорят о формировании ответственности и лидерских качеств (Shaikh, Bean, & Forneris, 2019), отечественные модераторы — о творчестве, к которому побуждает участие в клубе, эмоциональной вовлеченности, удовлетворении потребности в безопасной среде (Бусыгина, 2019). Предположим, что эти различия обусловлены культурными особенностями России и англоговорящих стран, в частности коллективистской российской и индивидуалистической западной культурой.

Кроме того, любопытно отметить, что, согласно российским модераторам, получается, что цели у детских и подростковых клубов чаще всего связаны со стремлением модераторов каким-то образом изменить участников: к чему-то или куда-то привлечь их, что-то создать (от творческого продукта до сообщества), привнести в их жизнь что-то новое (новые книги, новых друзей, новые компетенции). Модераторы же взрослых клубов чаще говорят об информировании (о книжных новинках), о досуговом общении как цели. При этом зарубежные модераторы обозначают в качестве цели некие изменения, которые должны произойти у участников всех возрастов: формирование грамотности у детей и подростков, вовлечение в сообщество или личностный рост у взрослых.

## **Заключение**

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что, несмотря на некоторые различия, в целях и результатах деятельности книжных клубов в России и англоговорящих странах есть много общего и общее это заключается в том, что участие в книжном клубе открывает перед людьми всех возрастов неизмеримо более широкие возможности, нежели просто чтение и обсуждение

книг. Участие в клубе положительно влияет на различные области деятельности и общения людей.

В качестве направлений дальнейших исследований книжных клубов представляем возможным наметить следующие: выделение различных типов результатов участия в клубе (например, психологических, социальных, учебных, профессионально ориентированных) и изучение связи достижения этих результатов с различными видами деятельности участников на встречах клубов; изучение возможностей книжных клубов для формирования различных составляющих функциональной грамотности.

### Список источников

1. Рубанова, Т. Д. (2018). Книжные клубы как коммуникационная площадка. *Библиография и книговедение*, 3(416), 85–93. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35184615&>
2. Leimbach, J., Leimbach, K., Johnson, M. (2021). *Reading Club*. <https://doi.org/10.4324/9781003236474-23>
3. Colwell, J., Woodward, L., Hutchison, A. (2018). Out-of-School Reading and Literature Discussion: An Exploration of Adolescents' Participation in Digital Book Clubs. *Online Learning*, 22. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1222>
4. Casey, H. K. (2017). *Literacy Learning Clubs in Grades 4–8. Engaging Students Across the Disciplines*. Guilford Publications. [https://books.google.ru/books?id=rVLgDQAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.ru/books?id=rVLgDQAAQBAJ&redir_esc=y)
5. Dakopoulou, A. (2020). *Applying the Theory of Total Artwork to the Interpretive Approach to Literature in an Adult Reading Club*, 8, 163–177. [https://www.researchgate.net/publication/346395831\\_Applying\\_the\\_Theory\\_of\\_Total\\_Artwork\\_to\\_the\\_Interpretive\\_Approach\\_to\\_Literature\\_in\\_an\\_Adult\\_Reading\\_Club](https://www.researchgate.net/publication/346395831_Applying_the_Theory_of_Total_Artwork_to_the_Interpretive_Approach_to_Literature_in_an_Adult_Reading_Club)
6. Topping, K. (2022). *Electronic Reading and Out-of-School Reading*. <https://doi.org/10.4324/9781003215882-12>
7. Sharma, M. (2020). The Monday morning book club. *Canadian Medical Association Journal*, 192. E1022–E1023. <https://doi.org/10.1503/cmaj.200395>
8. Zhang, E. (2021). Book Club. *JAMA Oncology*, 7. <https://doi.org/10.1001/jamaoncol.2020.8014>
9. Jacques, S. (2020). *Book Club. Digital Criminology*. <https://doi.org/10.21428/90a54840.cd7a3f4d>
10. Shieh, J.-C., Chiu, S.-L. (2021). Strategic Study of On-Line Reading Clubs in Senior High School Libraries of Taiwan. *IASL Annual Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.29173/iasl7925>
11. Lo, R., Wiseman, A. (2022). 'That's my dumb husband': Wild things, battle bears and heteronormative responses in an afterschool reading club. *Journal of Early Childhood Literacy*, 146879842210790. <https://doi.org/10.1177/14687984221079008>
12. Еременкова, М. Е. (2018). Читательский клуб как форма внеурочной деятельности по формированию читательской компетенции у младших школьников. *Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии*. Сборник результатов научных исследований (с. 51–56). Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35135327>

13. Прозоровская, О. В. (2019). Читательский клуб как форма внеклассной работы в российской школе. *Магистр — науке и образованию: Актуальные проблемы современного литературного образования*. Материалы V Всероссийской научной видеоконференции с международным участием, Москва, 18 апреля 2019 г. (с. 6–13). Москва: Московский педагогический государственный университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41807939>
14. Ильясова, О. Р. (2020). Формирование читательской компетентности обучающихся (из опыта работы книжного клуба). *Ямальский вестник*, 3(21), 16–19. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44034367>
15. Шкредова, М. И. (2019). Книжный клуб как форма читательской активности (на примере книжного клуба «Больше книг — больше друзей»). *Актуальные вопросы образования в XXI веке*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Мурманск, 26–28 марта 2019 г. (с. 325–328) / отв. ред. Т. В. Белевских. Мурманск: Мурманский арктический государственный университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=37653234>
16. Ганина, А. П. (2021). Книжный клуб как форма читательской коммуникации подростков. *Магистр: проектирование и развитие городской образовательной инфраструктуры* (с. 176–182). Москва: Экон-Информ. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46361521>
17. Данилова, А. К. (2021). Книжные клубы в интернет-пространстве: особенности медиаформата. *Грани книжной культуры: к 20-летию создания Научного центра исследований истории книжной культуры – Научного и издательского центра «Наука» РАН*. Материалы Российско-Белорусского круглого стола, Москва, 22 декабря 2021 г. (с. 205–207) / сост.: Л. А. Авгуль, Н. В. Вдовина. Москва: Наука. <https://elibrary.ru/item.asp?id=48160771>
18. Petrich, N. R. (2015). Book Clubs: Conversations Inspiring Community. *i.e.: inquiry in education*, vol. 7, iss. 1, art. 4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171691.pdf>
19. McCaughey, J. (2017). Book Clubs as a Tool for Community Building and Language Enhancement. *English teaching forum*. [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/etf\\_55\\_1\\_p22-29.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_55_1_p22-29.pdf)
20. Hughes, J., Morrison, L., Mamolo, A. (2021). Book Club: It's Not a Game, or is it? *MacroWorld*, 171–190. [https://doi.org/10.15340/978-625-00-0106-6\\_8](https://doi.org/10.15340/978-625-00-0106-6_8)
21. Owen, L. (2019). *Book club rights*. <https://doi.org/10.4324/9781351037501-10>
22. Маликова, П. М., Бугаева, М. И. (2018). Воспитание любознательного читателя: о деятельности читательского клуба «Книголюб». *Конференциум АСОУ*. Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций (№ 2, с. 715–720). <https://elibrary.ru/item.asp?id=35421071>
23. Hsieh, S.-H., Li, S.-L. (2021). Discussing the Theory and Practice of Propelling Class Reading Club from the Aspect of Knowledge Management. *IASL Annual Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.29173/iasl7892>
24. Асонова, Е. А., Киктева, К. С., Россинская, А. Н. (2018). «Право на культуру»: опыт интеграции ресурсов музеев в образовательный процесс. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 2(44), 63–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35055791>
25. Shaikh, M., Bean, C., Forneris, T. (2019). Youth Leadership Development in the Start2Finish Running & Reading Club. *Journal of Youth Development*, 14, iss. 1, 112–130. <https://doi.org/10.5195/jyd.2019.674>

26. Бусыгина, М. А. (2019). Развитие ценностных ориентаций подростков на занятиях читательского клуба «Душевное чтение». *Инновации в образовании: концепции, проблемы, перспективы*. Материалы IV Международной научно-практической конференции, Томск, 24–26 октября 2018 г. (с. 14–17). Томск: Томский государственный педагогический университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=39003294>

### References

1. Rubanova, T. D. (2018). Book clubs as a communication platform. *Bibliography and bibliography*, 3(416), 85–93. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35184615&>
2. Leimbach, J., Leimbach, K., & Johnson, M. (2021). Reading Club. <https://doi.org/10.4324/9781003236474-23>
3. Colwell, J., Woodward, L., & Hutchison, A. (2018). Out-of-School Reading and Literature Discussion: An Exploration of Adolescents' Participation in Digital Book Clubs. *Online Learning*, 22. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1222>
4. Casey, H. K. (2017). *Literacy Learning Clubs in Grades 4-8. Engaging Students Across the Disciplines*. Guilford Publications. [https://books.google.ru/books?id=rVLgDQAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.ru/books?id=rVLgDQAAQBAJ&redir_esc=y)
5. Dakopoulou, A. (2020). *Applying the Theory of Total Artwork to the Interpretive Approach to Literature in an Adult Reading Club*, 8, 163–177. [https://www.researchgate.net/publication/346395831\\_Applying\\_the\\_Theory\\_of\\_Total\\_Artwork\\_to\\_the\\_Interpretive\\_Approach\\_to\\_Literature\\_in\\_an\\_Adult\\_Reading\\_Club](https://www.researchgate.net/publication/346395831_Applying_the_Theory_of_Total_Artwork_to_the_Interpretive_Approach_to_Literature_in_an_Adult_Reading_Club)
6. Topping, K. (2022). *Electronic Reading and Out-of-School Reading*. <https://doi.org/10.4324/9781003215882-12>
7. Sharma, M. (2020). The Monday morning book club. *Canadian Medical Association Journal*, 192. E1022–E1023. <https://doi.org/10.1503/cmaj.200395>
8. Zhang, E. (2021). Book Club. *JAMA Oncology*, 7. <https://doi.org/10.1001/jamaoncol.2020.8014>
9. Jacques, S. (2020). *Book Club. Digital Criminology*. <https://doi.org/10.21428/90a54840.cd7a3f4d>
10. Shieh, J.-C., Chiu, S.-L. (2021). Strategic Study of On-Line Reading Clubs in Senior High School Libraries of Taiwan. *IASL Annual Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.29173/iasl7925>
11. Lo, R., Wiseman, A. (2022). 'That's my dumb husband': Wild things, battle bears and heteronormative responses in an afterschool reading club. *Journal of Early Childhood Literacy*, 146879842210790. <https://doi.org/10.1177/14687984221079008>
12. Eremenkova, M. E. (2018). Book club as a form of extracurricular activity aimed at the development of primary school pupils' reading competence. *Contemporary research in pedagogy and psychology: a collection of scientific research results* (pp. 51–56). Kirov, Russia: Publisher: Interregional centre of innovative technologies in education. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=35135327>
13. Prozorovskaya, O. V. (2019, April 18). Book club as a form of extracurricular activity in Russian schools. *Master's degree student for science and education: Current issues of contemporary literary education: Proceedings of the Fifth All-Russian scientific videoconference with international participation* (pp. 6–13). Moscow, Russia: Publisher: Moscow pedagogical state university. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=41807939>

14. Ilyasova, O. R. (2020). Formation of students' reading competence (from the experience of the book club). *Yamal'skij vestnik*, 3(21), 16–19. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44034367> (In Russ.).
15. Shkredova, M. I. (2019, March 26–28). Book club as a form of readers' activity (based on the example of the book club “More books – more friends”). In Belevskix, T. V. (Ed.). *Current issues of education in the 21<sup>st</sup> century: Proceedings of the All-Russian scientific-practical conference* (pp. 325–328). Murmansk, Russia: Publisher: Murmansk Arctic State University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=37653234>
16. Ganina, A. P. (2021). Book club as a form of reading communication of teenagers. *Magivdele: Design and development of urban learning infrastructure* (pp. 176–182). Moscow, Russia: Publisher: LLC Econ-Inform. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=46361521>
17. Danilova, A. K. (2022, December 22). Book clubs in the Internet space: features of the media format. In Avgul', L. A., & Vdovina, N. V. (Eds.). *Facets of book culture: for the 20<sup>th</sup> anniversary of the establishment of the Scientific centre of book culture research — the Scientific and publishing center “Science” of RAS: Proceedings of Russian-Belorussian round table talk* (pp. 205–207). Moscow: Nauka. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=48160771>
18. Petrich, N. R. (2015). Book Clubs: Conversations Inspiring Community. *i.e.: inquiry in education*, 7, iss. 1, art. 4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171691.pdf>
19. McCaughey, J. (2017). Book Clubs as a Tool for Community Building and Language Enhancement. *English teaching forum*. [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/etf\\_55\\_1\\_p22-29.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_55_1_p22-29.pdf)
20. Hughes, J., Morrison, L., & Mamolo, A. (2021). Book Club: It's Not a Game, or is it? *MacroWorld*, 171–190. [https://doi.org/10.15340/978-625-00-0106-6\\_8](https://doi.org/10.15340/978-625-00-0106-6_8)
21. Owen, L. (2019). *Book club rights*. <https://doi.org/10.4324/9781351037501-10>
22. Malikova, P. M. (2018). The upbringing of a curious reader: on the activity of “Book lover” book club. *Conferentium APA*. Collection of research papers and materials of scientific and practical conferences (№ 2, pp. 715–720). (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=35421071>
23. Hsieh, S.-H., & Li, S.-L. (2021). Discussing the Theory and Practice of Propelling Class Reading Club from the Aspect of Knowledge Management. *IASL Annual Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.29173/iasl7892>
24. Asonova, E. A., Kikteva, K. S., & Rossinskaya, A. N. (2018). “The right to culture”: experience in integrating museum resources into the educational process. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2(44), 63–77. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=35055791>
25. Shaikh, M., Bean, C., & Forneris, T. (2019). Youth Leadership Development in the Start2Finish Running & Reading Club. *Journal of Youth Development*, 14, iss. 1, 112–130. <https://doi.org/10.5195/jyd.2019.674>
26. Busygina, M. A. (2018, October 24–26). The development of teenagers' values-based orientations at the meetings of the book club “Heart-warming reading”. *Innovations in education: concepts, issues, perspectives*. Proceedings of the IV International scientific-practical conference (pp. 14–17). Tomsk, Russia: Publisher: Tomsk state pedagogical university. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=39003294>

Статья поступила в редакцию: 27.06.2022;      The article was submitted: 27.06.2022;  
одобрена после рецензирования: 05.08.2022;      approved after reviewing: 05.08.2022;  
принята к публикации: 07.09.2022.                      accepted for publication: 07.09.2022.

***Информация об авторе:***

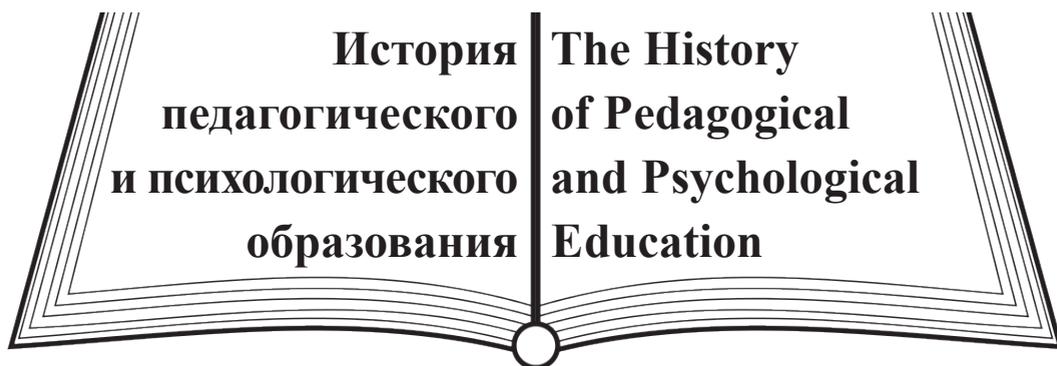
**Ксения Сергеевна Киктева** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,  
kiktevaks@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8198-4934>

***Information about the author:***

**Ksenia S. Kikteva** — PhD (Pedagogy), Senior Researcher at the Laboratory of Socio-cultural Educational Practices, Research Institute of Urban Science and Global Education Studies, Moscow City University, Moscow, Russia,  
kiktevaks@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8198-4934>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.



Научно-исследовательская статья  
УДК 373.2.013.43(476)  
DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.08

## МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

*Татьяна Владиславовна Палиева*

*Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина,  
Мозырь, Республика Беларусь,*

*0605tanya1980@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3903-1026>*

**Аннотация.** Представленная модель развития системы поликультурного дошкольного образования разработана на основе проведенного автором ранее фундаментального историко-педагогического исследования генезиса теории и практики обучения детей дошкольного возраста в условиях этнического, религиозного и социального многообразия в Беларуси. Данная модель разрабатывалась с целью совершенствования системы поликультурного дошкольного образования с учетом исторической преемственности, специфических национальных особенностей и современных глобальных вызовов. Модель включает целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки. В модели выделены два основных направления — полилингвальное обучение и поликультурное воспитание, которое осуществляется в тесном единстве с задачей формирования национального самосознания. Эффективная, качественная образовательная система, поликультурная по форме и содержанию, основанная на национально ориентированной концепции с учетом специфики исторических, теоретико-мировоззренческих факторов и факторов социального сеттинга, позволит поликультурному образованию стать действенным средством обеспечения гуманитарной безопасности и консолидации общества, его устойчивого социально-экономического развития.

**Ключевые слова:** полилингвальное обучение, поликультурное воспитание, модель совершенствования поликультурного дошкольного образования

Academic research article

UDC 373.2.013.43(476)

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.08

## MODEL OF IMPROVEMENT OF POLY CULTURAL PRESCHOOL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS

*Tatiana V. Paliyeva*

*Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Mozyr, Republic of Belarus,  
0605tanya1980@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3903-1026>*

**Abstract.** The presented model of the development of the system of polycultural preschool education was developed on the basis of the author's earlier fundamental historical and pedagogical study of the genesis of the theory and practice of teaching preschool children in the conditions of ethnic, religious and social diversity in Belarus. This model was developed with the aim of improving the system of polycultural preschool education, taking into account historical continuity, specific national characteristics and modern global challenges. The model includes target, content, procedural and evaluative-effective blocks. The model identifies two main areas — polylingual education and multicultural education, which is carried out in close unity with the task of forming national identity. An effective, high-quality educational system, polycultural in form and content, based on a nationally oriented concept, taking into account the specifics of historical, theoretical and ideological factors and social setting factors, will allow polycultural education to become an effective means of ensuring human security and consolidation of society, its sustainable socio-economic development.

*Keywords:* polylingual education, polycultural education, model for improving polycultural preschool education

*Для цитирования:* Палиева, Т. В. (2022). Модель совершенствования поликультурного дошкольного образования в Республике Беларусь. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 131–150. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.08

*For citation:* Paliyeva, T. V. (2022). Model of improvement of polycultural preschool education in the Republic of Belarus. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 131–150. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.08

### Введение

Поликультурное образование в настоящее время является одним из актуальнейших направлений мировой образовательной практики, что вызвано трансформационными процессами, происходящими в различных сферах жизни людей в разных странах мира. Изучение широкого круга источников, мнений ученых и педагогов позволило сделать

вывод, что в понимание сущности поликультурного образования в современных исследованиях вкладывается множество разнообразных значений, которые, на наш взгляд, следует объединить в единую целостную систему, позволяющую совершенствовать поликультурное образование релевантно современным социальным вызовам.

Содержательная сущность современного поликультурного образования должна учитывать:

- полиэтнический состав конкретного общества, обусловленный в том числе активизацией миграционных процессов (Jayadi, Abduh, & Basri, 2022; Thomassen, & Munthe, 2020);

- гетерогенность (языковую, этническую, конфессиональную, социальную) образовательной среды (Abacioglu, Fischer & Volman, 2022; Paul-Binyamin & Naj-Yehia, 2019; Maio, Guichard & Cadima, 2022);

- многокультурность мира, требующую формирования специальных умений и навыков межкультурного реального и виртуального взаимодействия (Bultseva, & Lebedeva, 2021; Meng, Li, & Zhang, 2022; Leiva, Alcalá del Olmo, García Aguilera, & Santos Villalba, 2022);

- потребность формирования глобальных компетенций, необходимых для понимания и способности решать общие цивилизационные проблемы, которые не имеют национальных границ и оказывают влияние на качество жизни всего человечества (Biberman-Shalev, 2021; Myers, & Rivero, 2020; Kerkhoff, & Cloud, 2020);

- необходимость эффективно противодействовать отрицательному влиянию глобализационных процессов с целью сохранения национального своеобразия, традиций и ценностей (Woods, & Kong, 2020; Wu, & Koh, 2022; Yemini, Lee, & Wright, 2022).

Реализация поликультурного воспитания и обучения в каждой конкретной стране имеет свои особенности. В настоящее время существует определенное количество исследований, раскрывающих вопросы развития поликультурного образования в разрезе различных стран мира (Бессарабова, 2009; Grant & Charman, 2008; Даутова, 2004; Джуринский, 2020; Полковникова, 2022). Анализ данных работ показывает, что при выработке концептуальных оснований дальнейшей модернизации поликультурного образования в каждой конкретной стране следует учитывать положительный и отрицательный историко-педагогический опыт, национальную специфику и влияние множества факторов. Поэтому в различных странах мира подходы к поликультурному образованию порой значительно отличаются.

В системе непрерывного образования подрастающего поколения особое место отводится дошкольному образованию. Важность дошкольного детства для развития личности в целом и формирования поликультурности в частности определило направленность нашего исследовательского внимания на систему дошкольного образования.

Осуществление поликультурного образования дошкольников в Республике Беларусь изучают многие ученые и педагоги (Дубинина, 2013; Комарова, и Ершова, 2017; Косенюк, Пашко, 2017; Лантух, 2016; Тимашкова, 2017), однако проведенный нами анализ показывает, что до настоящего времени в Республике Беларусь отсутствует целостное видение проблемы поликультурного дошкольного образования, включающее четкое определение его целевых, содержательных и процессуальных характеристик, а также условий и принципов его реализации.

В процессе предпринятого нами историко-педагогического анализа генезиса поликультурного дошкольного образования в Беларуси (Палиева, 2020) были выделены следующие группы факторов, обуславливающих его специфику в отечественной педагогической теории и практике:

- 1) исторические факторы (процессы развития белорусской государственности);
- 2) теоретико-мировоззренческие факторы (утверждение христианской картины мира и византийской учительской доктрины; распространение католичества, протестантизма и униатства; возникновение культурного дискурса, аксиологически связанного с идеологией Ренессанса и Просвещения);
- 3) факторы социального сеттинга (демографические, социолингвистические, социально-экономические, технологические и собственно педагогические).

Анализ представленных выше факторов позволил выделить специфические особенности осуществления поликультурного образования в Республике Беларусь, которые связаны с:

- наличием значительного практического опыта работы дошкольных учреждений в ситуации этнического многообразия, накопленного в процессе исторического развития белорусского общества;
- толерантностью как особенностью национального менталитета (Кривошеев, 1999; Лапич, 2000);
- относительной полиэтнической однородностью населения и незначительным миграционным сальдо, характерным для настоящего времени;
- реализацией полилингвального обучения (обучение русскому и белорусскому языку с включением иностранного языка в содержание образования);
- осуществлением образования преимущественно на русском языке при ярко выраженной национальной ориентации содержания воспитания и обучения на освоение ценностей и традиций белорусской культуры (Палиева, 2020).

Результаты проведенного историко-педагогического исследования становления и развития поликультурного образования детей дошкольного возраста в Беларуси, выполненного нами ранее (Палиева, 2020) и охватывающего период с XIX до начала XXI века, обладают достаточным потенциалом для воплощения перспективного видения и проектирования его дальнейшего

развития с учетом исторической преемственности. Выявленные нами концептуальные основы реализации полилингвального обучения детей дошкольного возраста в условиях белорусско-русского двуязычия (Палиева, 2012) также были использованы в представленной в данной статье модели поликультурного дошкольного образования.

## Методы исследования

Цель исследования: на основе теоретической реконструкции, интерпретации и критического осмысления истории развития поликультурного дошкольного образования в Беларуси, выявления социокультурной обусловленности и внутренних связей его элементов и структур создать целостную модель, позволяющую совершенствовать поликультурное дошкольное образование в Республике Беларусь на современном этапе с учетом исторической преемственности.

Сегодня все больше ученых убеждены, что каждое конкретное исследование требует выстраивания собственной уникальной методологии, которая исходит из специфики его объекта и предмета, задач и стратегии. Мы также считаем, что определенная методологическая специфика есть и у отдельных этапов исследования. Так, в данной статье мы остановимся только на характеристике тех методологических подходов, которые нашли применение при разработке предлагаемой нами модели.

В качестве ведущих были определены такие подходы, как *системно-структурный*, *функциональный*, *полипарадигмальный* и *культурологический*.

*Системно-структурный подход* ориентирует на определение поликультурного образования как целостной системы с иерархичными и взаимосвязанными элементами и компонентами. Теоретический анализ широкого круга исследований в области поликультурного образования позволяет сделать заключение, что в настоящее время в определении компонентов поликультурного образования прослеживается структурная архаичность и несогласованность концептуальных конструктов с реалиями времени, что, на наш взгляд, сдерживает развитие научного знания. Система всегда рассматривается как определенная организация связей и отношений, воплощенная в конкретную структуру. Данный подход также обязывает исследовать поликультурное дошкольное образование во взаимосвязи с внешней средой, то есть с учетом влияния представленных выше факторов социального сеттинга. Системно-структурный подход имеет общие корни и теоретико-методологические основания с функциональным подходом.

*Функциональный подход* — один из наиболее разработанных методологических подходов, применяемый при изучении социокультурных процессов и явлений, когда изучаемые объекты исследуются с позиции системно-

структурной целостности, где каждый элемент наделен определенным функциональным значением.

Для обеспечения понимания поликультурного образования как многозначного феномена, разноаспектно встроенного в социальную систему, нами были использованы *полипарадигмальный и культурологический подходы*.

*Полипарадигмальный подход* определяет методологическую триангуляцию (т. е. использование данных, собранных из различных источников разнообразными методами разными исследователями) и интерпретацию одного и того же исследуемого объекта несколькими дополняющими друг друга исследовательскими парадигмами.

Применение полипарадигмального подхода вызвано тем, что поликультурное образование — это постоянно меняющийся, т. е. находящийся в движении, процесс. Поэтому использование данного подхода позволит комбинировать различные взаимодополняющие исследовательские парадигмы и рассмотреть изучаемое социально-педагогическое явление всесторонне.

В педагогической науке общепринятыми являются три ведущие парадигмы:

- технократическая (основана на системе научных знаний и организации поэтапного процесса их формирования);
- гуманитарная (предполагает создание культурно-образовательного пространства для саморазвития, самостроительства личности);
- трансцендентная (основана на традиции, т. е. образовательный процесс направлен на приобщение к этнической, религиозной и другой традиции).

Российскими исследователями О. В. Хухлаевой, Э. Р. Хакимовым, О. Е. Хухлаевым проведен анализ различия элементов педагогической системы поликультурного образования (цель, субъекты и объект деятельности, средства, содержание, результаты) с позиции перечисленных выше парадигм. Авторы утверждают, что «базовый процесс поликультурного образования должен быть построен параллельно в трех мировоззренческих парадигмах» (Хакимов, Хухлаева и Хухлаев, 2020, с. 71), чем и объясняется необходимость использования парадигмального анализа педагогической реальности. Опираясь на идеи Дж. Бэнкса, который предложил этапы поликультурного образовательного процесса (контрибутивный, аддитивный, трансформационный, социально-деятельностный), исследователи также выстраивают и динамику поликультурного образования в каждой из выделенных мировоззренческих парадигм, принятых параллельно (Хакимов, Хухлаева и Хухлаев, 2020, с. 71–73).

Российский исследователь В. И. Матис рассматривает поликультурное образование через призму лично ориентированной, когнитивно-информационной (или знаниевой), компетентностной и культурологической образовательных парадигм. Для гармонизации соотношения уровней образования и педагогических парадигм В. И. Матис предлагает использовать поликультурный полипарадигмальный подход на разных возрастных этапах образования, поскольку на различных уровнях образования необходимо менять соотношение

парадигм — основной и сопутствующей. Их сочетание должно основываться на вертикальной дифференциации без перегибов как в сторону социоцентричной (приводит к дезадаптации личности), так и эгоцентричной (порождает чрезмерный индивидуализм) направленности образования (Матис, 2020).

В. И. Матис в качестве ведущей парадигмы для дошкольного образования определяет личностно ориентированную, которая направлена на учет индивидуальных особенностей развития личности ребенка. В рамках культурологической парадигмы образования дети дошкольного возраста должны получать необходимые умения и навыки и формировать необходимые для социализации компетенции. При этом исследователь подчеркивает, что необходимо преобладание культуроцентричности образования, которая реализуется через гуманизацию, основанную на полипарадигмальном подходе (Матис, 2020).

В нашем исследовании полипарадигмальный подход основан на рассмотрении теории и практики поликультурного образования через призму гармоничной композиции различных педагогических и образовательных концептуализирующих парадигм, которые легли в основу предлагаемой нами модели совершенствования поликультурного образования детей дошкольного возраста в Республике Беларусь с учетом исторической преемственности. Данная модель носит аксиолого-прогностический характер.

*Культурологический подход* направляет к исследованию поликультурного дошкольного образования как феномена, зарождающегося и функционирующего в конкретной национальной культуре. Это определяет его специфику, цели, задачи, традиции, ценности и др.

Для определения методологических оснований нашего исследования важным также является установление не только применяемых подходов, но и исследовательских инструментов, т. е. методов и приемов.

В процессе исследования нами использовались различные виды анализа, в частности теоретический, историко-логический, ретроспективный, сравнительно-сопоставительный. Также был применен метод абстрагирования, который позволяет обеспечить познание предмета исследования на метауровне. Отдельные научные дефиниции нашего исследования (например, структурные компоненты поликультурного дошкольного образования и др.) анализировались как самостоятельные объекты и абстрактные понятия, т. е. отвлеченные экстрактированные из целостного предмета и его несущественных в определенном отношении признаков и свойств, в пользу более значимых для нашего исследования свойств, признаков, аспектов. Выделение сходных элементов при применении теоретического абстрагирования позволяет генерализировать полученные результаты.

Для построения указанной выше модели мы также применили один из самых распространенных аналитических методов — метод научного моделирования, который основан на теоретическом конструировании некоего процесса (в нашем случае — процесса совершенствования поликультурного образования

детей дошкольного возраста в Республике Беларусь с учетом исторической преемственности). Разработанная и представленная в данной статье модель является предиктивной (предвосхищающей, прогностической), концептуальной и идеализированной («as to be» description) репрезентацией системы поликультурного дошкольного образования в Республике Беларусь, направленной на оптимизацию данной системы.

## Результаты исследования

Предлагаемая нами модель включает 4 блока: *целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный*.

В *целевом блоке* определены цель и задачи поликультурного дошкольного образования.

Обобщая основные концепции поликультурного образования, разработанные в мировой теории и практике с учетом специфики трех групп факторов, представленных выше, с опорой на выявленный историко-педагогический опыт, определим *цель поликультурного дошкольного образования*: создание целостной системы, обеспечивающей приобщение дошкольников к «этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе общепланетарного мировоззрения, усвоение культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов, формирование готовности и умения жить в глобализационном мире с сохранением и укреплением национальной идентичности» (Палиева, 2020, с. 77).

Предложенная цель поликультурного дошкольного образования, ориентирующая на культурное многообразие мира, усиливает значимость национальной идентификации, формирования национального самосознания и патриотизма в аспекте общегосударственного подхода и защиты от разрушительного влияния глобализации.

Данная цель будет реализовываться через следующие *задачи*:

- 1) обеспечение условий для формирования расширенной идентичности (этнической (представитель своего этноса), общенациональной (представитель белорусского народа), мировой (гражданин мира));
- 2) усвоение базовых основ этнической и национальной культуры;
- 3) становление национального самосознания;
- 4) формирование представлений о многокультурной картине мира;
- 5) развитие навыков реального и виртуального межкультурного взаимодействия;
- 6) воспитание уважительного отношения к представителям других культур;
- 7) формирование основ глобальных компетенций.

В основе предлагаемой модели находится выделенная нами ранее *структура поликультурного дошкольного образования*, которая включает:

«— полилингвальное обучение (обучение этническому, национальному и иностранному языкам, культуре межнационального общения и др.);

— поликультурное воспитание (воспитание уважения к различным национальностям и культурам, формирование умений жить в поликультурном мире, в условиях этнического, лингвистического, культурного, религиозного и социального многообразия), включающее развитие национального самосознания (усвоение ценностей этноса и общенациональных (государственных) ценностей для обеспечения консолидации и гуманитарной безопасности общества)» (Палиева, 2020, с. 77).

Предлагаемые структурные компоненты приобретают функцию основных направлений деятельности дошкольных учреждений по реализации поликультурного образования, которые раскрываются в содержательном и процессуальном блоке модели.

В *содержательном блоке модели* в части полилингвального обучения в учреждении дошкольного образования предполагается освоение детьми белорусского и русского языков и (возможно) иностранного языка, а в случае, если ребенок принадлежит к этническому меньшинству, — обеспечение организации обучения языку его национальности.

*Русский язык* выступает первоосвоенным языком (характерно для социолингвистической ситуации в Беларуси), а также языком, через который ребенок постигает богатство мировой культуры. *Белорусский язык* как национальный язык обеспечивает усвоение национальных ценностей, постижение истории и культуры народа. *Иностранный язык* дает доступ к мировым знаниям и позволяет в дальнейшем успешно осуществлять межкультурное взаимодействие. *Этнический язык* осуществляет тесную взаимосвязь с представителями своей национальности, помогает усвоить и сохранить этническое своеобразие и традиционную культуру.

Отметим, что полилингвизм в дошкольном возрасте требует осознанного педагогического управления и возможен только при условии соответствующего психофизического и интеллектуального развития дошкольника.

Исходя из указанной выше роли включенных в образовательный процесс языков, полилингвальное обучение реализуется в единстве выделенных нами ранее «*когнитивного, лексико-грамматического, прагматического, лингвокультурного и мотивационно-эмотивного сегментов языкового ядра личности*» (Палиева, 2012, с. 70–73), которые определяют наполнение содержательного блока предлагаемой нами модели.

*Поликультурное воспитание* должно осуществляться только в тесной взаимосвязи с *формированием национального самосознания детей дошкольного возраста*, которое направлено на усвоение национальных ценностей белорусов и ценностей того этноса, к которому принадлежит ребенок. Содержание данного направления работы может быть представлено в единстве следующих компонентов:

1) *познавательного* — совокупности знаний на мезо- (родной край, этнос), макро- (национальный) и мега- (глобальный) уровнях об истории, культуре, религии, традициях и обычаях своего этноса и народа, разнообразии национальных культур в мире;

2) *аксиологического* — обеспечивающего формирование понимания значимости и неповторимости человеческой личности, усвоение детьми системы таких фундаментальных ценностей этнической, национальной и мировой культуры, как:

– семейные ценности: мать, отец, братья, сестры, взаимоотношения членов семьи, семейные традиции, обычаи и др.;

– гражданские ценности: гражданская ответственность, достоинство, честь, индивидуальность, язык, культура, государственная символика, государственные праздники и др.;

– национальные ценности: родной город, памятники культуры, народ, менталитет народа, особенности его мировоззрения, природа родного края, этнический язык, национальный язык, этнические и национальные традиции, история, народное творчество, искусство;

– общечеловеческие ценности: человек, здоровье, семья, труд, творчество, безопасность, образование, свобода, красота, мир, земля, отечество, любовь, дружба и др. (Нуров, 2004; Даутова, 2004);

3) *лично ориентированного* — основывается на признании уникальности и неповторимости каждого ребенка, который является субъектом образовательного процесса. Реализация данного компонента осуществляется на основе обеспечения индивидуального сопровождения социализации и культурной идентификации личности ребенка средствами педагогической поддержки и сотрудничества через развитие индивидуальных способностей и создание условий для самореализации в творческой деятельности.

**Процессуальный блок полилингвального обучения** представлен основными методами обучения.

Выбор методов полилингвального обучения влияет на эффективность реализации поликультурного дошкольного образования. При обучении как второму, так и иностранному языку могут применяться «сопоставительный и комбинированный методы, при применении дублирующей (одни и те же единицы содержания предъявляются средствами одного и второго языков), аддитивной (на втором языке дается дополнительная информация, которая частично или существенно дополняет содержание, полученное на основном для ребенка функциональном языке) и вытесняющей (второй язык доминирует в предъявлении информации) моделей» полилингвального обучения (Палиева, 2012, с. 73). Отметим, что данные методы и модели находили применение в учреждениях дошкольного образования Беларуси для решения различных задач в разные исторические периоды.

Процессуальный блок *поликультурного воспитания и формирования национального самосознания* основан на системе включения представленного выше содержания в игровую, познавательную, трудовую, исследовательскую, проектную, художественно-творческую (музыкальную, изобразительную, театральную, декоративно-прикладную, а также их возможных сочетаний) виды деятельности. При их организации с учетом возрастных особенностей детей используются разнообразные формы, такие как занятия, беседы, фольклорные праздники, тематические проекты, экскурсии, творческие вечера с национальной спецификой, выставки, конкурсы и другое.

Для эффективности поликультурного воспитания и формирования национального самосознания дошкольников необходимо активное взаимодействие с семьями воспитанников. Семья формирует у ребенка фундаментальные культурные ориентиры, является каналом связи между поколениями, определяющим нравственно-ценностные доминанты личности. В дошкольном возрасте семья имеет огромное значение и влияние на процесс становления всех сфер личности (Иванова, 2014). Поэтому именно семья оказывает детерминирующее воздействие на развитие поликультурности личности.

Основными *формами работы с родителями* в процессе поликультурного воспитания детей будут: консультации, родительские собрания, информационные странички на сайте дошкольного учреждения, тематические недели, создание этнических мини-музеев, педагогические чтения, конференции для родителей, педагогические гостиные и др.

Для реализации поликультурного воспитания и формирования национального самосознания детей дошкольного возраста мы предлагаем дополнить традиционные методы следующими методами и технологиями:

- игровыми (ролевые игры, имитационные игры, игры-симуляции, игры-драматизации, интерактивный театр, тренинги и др.);
- неигровыми (метод ситуационных упражнений, метод инверсии, творческие мастерские, «Фишбоун», «Шесть шляп мышления», «Ситуативный лабиринт» и др.).

В процессуальный блок модели мы также включили *принципы*, которые являются общими для двух направлений: полилингвального обучения и поликультурного воспитания.

К разработанным и обоснованным нами ранее принципам, таким как: «принцип полилингвизма, диалога культур, аксиологизации, культуросообразности» (Палиева, 2012, с. 71–72), мы предлагаем добавить принцип *глобализма*, который предполагает акцентуацию внимания на глобальных проблемах развития цивилизации, необходимости продуктивного взаимодействия всех стран и народов для сохранения жизни всего человечества.

Общими для двух направлений являются также разработанные нами *условия эффективности* реализации предлагаемой модели поликультурного дошкольного образования, которые также представлены в процессуальном блоке:

- наличие квалифицированных педагогических кадров с высоким уровнем лингвистической, коммуникативной, лингводидактической, этнокультурной и межкультурной компетенций;
- программное и научно-методическое обеспечение поликультурного дошкольного образования;
- создание в учреждении дошкольного образования поликультурной развивающей среды;
- тесное взаимодействие учреждения дошкольного образования с семьей и социумом.

**Оценочно-результативный блок** модели включает критерии (когнитивный, эмоционально-ценностный, операционно-деятельностный) и уровни (недостаточный, оптимальный, высокий), а также диагностический инструментарий (наблюдение, опрос, изучение объектов продуктивной и творческой деятельности детей, диагностическая беседа, создание проблемных (диагностических) ситуаций, диагностические задания, специальные адаптированные под детей старшего дошкольного возраста методики (например: Дж. Финни, «Этнические аттитюды», «Этническая дифференциация» (Фомина, 2011), «Исследование этнической идентичности» (Романова, 1994), определение уровня сформированности национального самосознания (Евмененко, 2003), межэтнической толерантности (Замалетдинова, 2015) и др.).

Схематическое оформление модели совершенствования поликультурного дошкольного образования в Республике Беларусь представлено на рисунке 1.

## Дискуссионные вопросы

Научная новизна полученных результатов выражается в том, что в Республике Беларусь впервые разработана модель совершенствования поликультурного дошкольного образования, которая учитывает исторический педагогический опыт реализации дошкольного образования на территории Беларуси и специфическую социолингвистическую ситуацию. В республике констатируется наличие развитого, государственного, асимметричного белорусско-русского двуязычия, где русский язык является мажоритарным и первоосвоенным для большинства детей, а белорусский — имеет статус национального и является родным по критерию идентификации для значительной части белорусов. В настоящее время низкие показатели миграционного сальдо определяют относительную моноэтничность белорусского общества и необходимость переключения внимания с полиэтнического образования на поликультурное. Поэтому разработанная модель, являясь пока теоретической конструкцией и нуждающейся в экспериментальном апробировании, объединяет основные существующие в мировой педагогической теории и практике подходы к реализации поликультурного образования (учитывает гетерогенность

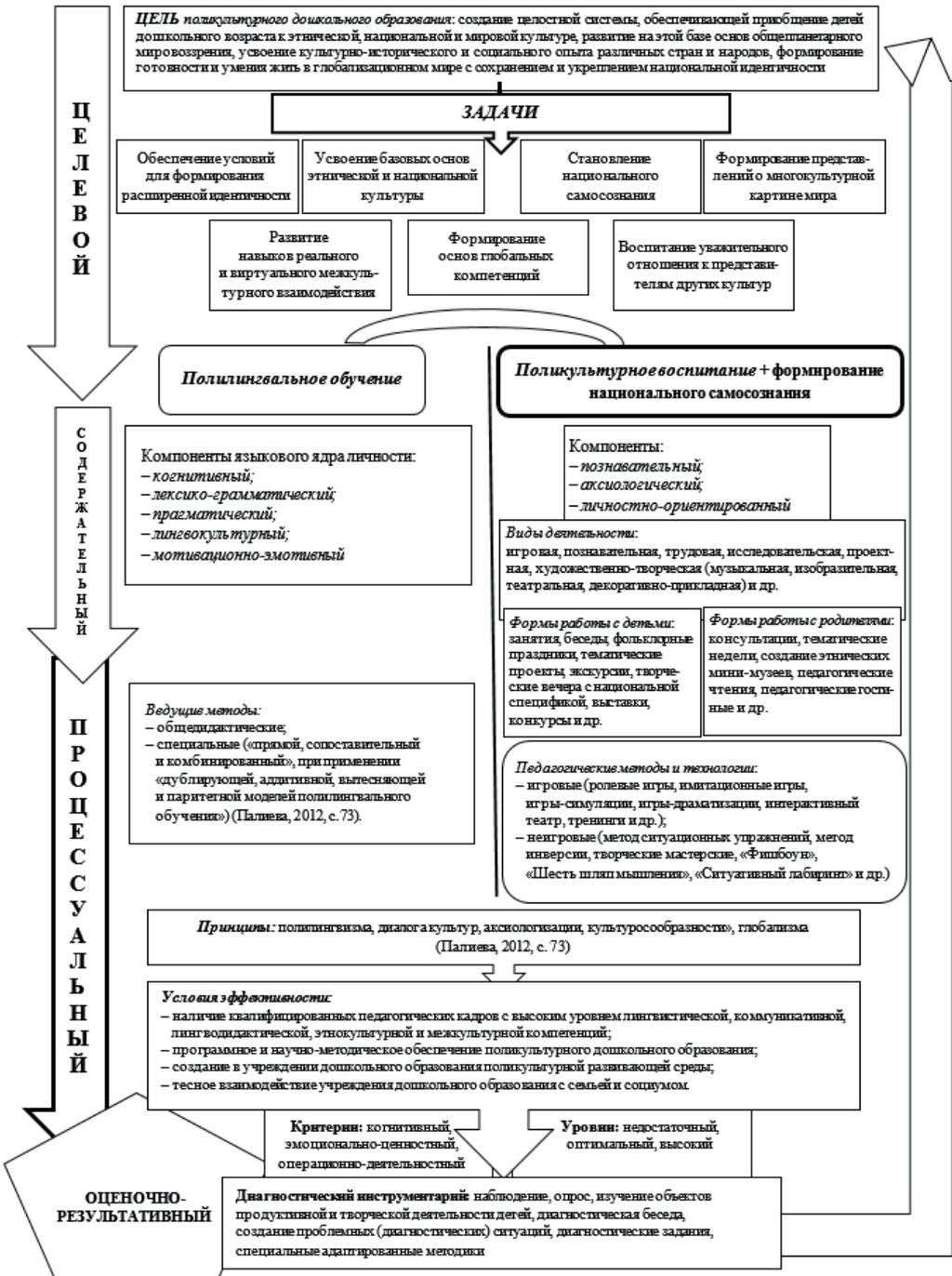


Рис. 1. Модель совершенствования поликультурного дошкольного образования в Республике Беларусь

Fig. 1. Model of improvement of polycultural preschool education in the Republic of Belarus

образовательной среды (этническую, языковую, социальную), необходимость формирования глобальных компетенций и культуры межнационального взаимодействия с обязательным сохранением и укреплением национальной идентификации и формированием патриотизма у подрастающего поколения).

Такой подход продиктован амбивалентностью современных глобализационных процессов, которые, с одной стороны, стремятся к гомогенизации, унификации и стандартизации, что является угрозой для сохранения и развития национального своеобразия различных культур и традиционных ценностей, а с другой — способствуют взаимосвязи и взаиморазвитию социальных систем, а также дают возможность разрешить множество цивилизационных проблем.

Как и О. В. Гуколенко, мы считаем, что в условиях глобализации именно поликультурное образование способно обеспечить баланс и подготовить подрастающее поколение к продуктивному межкультурному взаимодействию и обеспечить сохранение и преемственность национальной культуры (Гуколенко, 2016). Мы также полагаем, что такой подход, закрепляясь и развиваясь на других ступенях образования, в долгосрочной перспективе поможет не только повысить конкурентоспособность белорусского образования, но и обеспечит поступательное социально-экономическое развитие страны в контексте стратегии устойчивого развития.

## **Заключение**

Таким образом, разработанная нами модель относится к культуурообогащающему типу и имеет аксиолого-прогностический характер, где культурное многообразие признается социальной нормой и личностной ценностью. Отметим еще раз, что данная модель является теоретической и нуждается в практической апробации. Предполагается, что реализация данной модели позволит осуществить переход к развитию у воспитанников не фрагментарного, а целостного восприятия мира в широком культурном аспекте с учетом социо-, этно- и эгокультурных особенностей с акцентуацией на формировании национального самосознания, патриотизма и чувства ответственности за настоящее и будущее своей страны и всего мира.

Представленные в статье научные результаты могут быть использованы при разработке новых технологий, методов и приемов полилингвального обучения и поликультурного воспитания дошкольников, развитии поликультурной компетенции педагогических кадров дошкольного профиля, для дальнейшего реформирования образовательной системы на основе принципа поликультурализма, а также для последующего изучения специфики осуществления образования в условиях гетерогенности и различных типов полилингвизма.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Jayadi, K., Abduh, A., Basri, M. (2022). A meta-analysis of multicultural education paradigm in Indonesia. *Heliyon*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08828>
2. Thomassen, W. E., Munthe, E. (2020). A Norwegian perspective: Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103151>
3. Abacioglu, C. S., Fischer, A. H., Volman, M. (2022). Professional development in multicultural education: What can we learn from the Australian context? *Teaching and Teacher Education*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103701>
4. Paul-Binyamin, I., Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 85, 249–259. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.021>
5. Maio, R., Guichard, S., Cadima, J. (2022). In what conditions are intercultural practices implemented in disadvantaged and diverse settings in Portugal? Associations with professional and organization-related variables. *Social Psychology of Education*, 25, 509–534. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09687-6>
6. Bultseva, M. A., Lebedeva, N. M. (2021). The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 256–264. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.010>
7. Meng, Q., Li, A., Zhang, H. (2022). How can offline and online contact predict intercultural communication effectiveness? Findings from domestic and international students in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 89, 63–78. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.05.007>
8. Leiva, J. J., Alcalá del Olmo, M. J., García Aguilera, F. J., & Santos Villalba, M. J. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47–64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
9. Biberman-Shalev, L. (2021). Motivational factors for learning and teaching global education. *Teaching and Teacher Education*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103460>
10. Myers, J. P., Rivero, K. (2020). Challenging preservice teachers' understandings of globalization: Critical knowledge for global citizenship education. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 383–396. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.05.004>
11. Kerkhoff, S. N., Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
12. Woods, O., Kong, L. (2020). The spatial subversions of global citizenship education: Negotiating imagined inclusions and everyday exclusions in international schools in China. *Geoforum*, 112, 139–147. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.04.005>
13. Wu, W., Koh, A. (2022). Being “international” differently: a comparative study of transnational approaches to international schooling in China. *Educational Review*, 74(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1887819>
14. Yemini, M., Lee, M., Wright, E. (2022). Straddling the global and national: the emerging roles of international schooling. *Educational Review*, 74(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2030959>

15. Бессарабова, И. С. (2009). *Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США*. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград.
16. Grant, C. A., Chapman, T. K. (2008). *History of multicultural education*. Vol. 1: Conceptual frameworks and curricular issues. New York; London: Routledge.
17. Даутова, Г. Ж. (2004). Развитие поликультурного образования в Поволжье. Дис. ... д-ра пед. наук. Казанский государственный педагогический университет. Казань.
18. Джуринский, А. Н. (2020). *Поликультурное образование в многонациональном социуме*. Учебник и практикум для вузов (2-е изд., перераб. и доп.). Москва: Юрайт. <https://urait.ru/bcode/468812>
19. Полковникова, Н. Б. (2022). Изучение готовности дошкольных педагогов к организации и ведению межкультурного диалога. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 78–93. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.1.04>
20. Дубинина, Д. Н. (2013). Народные игрушки как средство поликультурного воспитания детей дошкольного возраста. *Проблемы и перспективы подготовки современных педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей разных возрастов*. Сборник научных трудов участников I Всероссийской заочной научно-практической конференции (с международным участием), 23 января 2013 г. (с. 124–128). <http://elib.bspu.by/handle/doc/3920>
21. Комарова, И. А., Ершова, Н. В. (2017). Педагогические возможности проектно-игровой деятельности в поликультурном образовании детей старшего дошкольного возраста. *Пралеска*, 9, 3–9.
22. Косенюк, Р. Р., Пашко, В. Л. (2017). Поликультурное образование детей дошкольного возраста в Республике Беларусь. *Дошкольное детство в современном поликультурном пространстве*. Сборник научных трудов. Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. Минск: БГПУ. <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/28443/1/V.%20Л.%20Пашко.pdf>
23. Лантух, Т. В. (2016). Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста. *Народная асвета*, 10, 6–9.
24. Тимашкова, Л. Н. (2017). Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста: аксиологический аспект. *Дошкольное детство в современном поликультурном пространстве*. Сборник научных трудов. Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. Минск: БГПУ. <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/35609/1/поликультурное%20воспитание.pdf>
25. Палиева, Т. В. (2020). Периодизация генезиса поликультурного дошкольного образования в Беларуси. *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна*, 1(55), 76–82.
26. Крывашэў, У. А. (1999). *Уводзіны ў этнічную псіхалогію*. Тэксты лекцый. Гродна: ГрДУ.
27. Лапіч, К. Г. (2000) Нацыянальная самасвядомасць і менталітэт беларусаў. *Адукацыя і выхаванне*, 3, 8–10.
28. Палиева, Т. В. (2012). Билингвальное образование дошкольников как средство поликультурного воспитания. *Теория и методика обучения русскому языку дошкольников в условиях полилингвизма*. Монография (с. 64–75). Запорожье: «ЛИПС» ЛТД.

29. Хухлаева, О. В., Хакимов, Э. Р., Хухлаев, О. Е. (2020). *Поликультурное образование*. Учебник для вузов. Москва: Юрайт. <https://urait.ru/bcode/468745>
30. Матис, В. И. (2020). *Современные модели школьного образования: школа глобальной ориентации*. Учебное пособие для вузов (2-е изд., доп.). Москва: Юрайт. <https://urait.ru/bcode/448189/p.2>
31. Нуров, А. (2004). *Национальные и общечеловеческие ценности и их роль в нравственном воспитании подрастающего поколения*. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Таджикский государственный педагогический университет. Душанбе.
32. Иванова, Н. В. (2004). *Теория и практика построения социального пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении*. Дис. ... д-ра пед. наук. Вятский государственный гуманитарный университет. Киров.
33. Фомина, Ю. И. (2011). *Особенности развития этнических представлений в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах*. Дис. ... канд. психол. наук. Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. Тамбов.
34. Романова, О. Л. (1994). *Развитие этнической идентичности у детей и подростков*. Дис. ... канд. психол. наук. МГУ им. М. В. Ломоносова. Москва.
35. Евмененко, Е. В. (2003). *Психологические особенности формирования национального самосознания у детей младшего школьного возраста*. Дис. ... канд. психол. наук. Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. Ставрополь.
36. Замалетдинова, З. И. (2015). *Формирование межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде*. Дис. ... канд. пед. наук. Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО. Казань.
37. Гуколенко, О. В. (2016). *Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития. Дошкольное воспитание, 9, 4–10.*

## References

1. Jayadi, K., Abduh, A., & Basri, M. (2022). A meta-analysis of multicultural education paradigm in Indonesia. *Heliyon, 8*(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08828>
2. Thomassen, W. E., & Munthe, E. (2020). A Norwegian perspective: Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools. *Teaching and Teacher Education, 96*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103151>
3. Abacioglu, C. S., Fischer, A. H., & Volman, M. (2022). Professional development in multicultural education: What can we learn from the Australian context? *Teaching and Teacher Education, 114*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103701>
4. Paul-Binyamin, I., & Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education, 85*, 249–259. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.021>
5. Maio, R., Guichard, S., & Cadima, J. (2022). In what conditions are intercultural practices implemented in disadvantaged and diverse settings in Portugal? Associations with professional and organization-related variables. *Social Psychology of Education, 25*, 509–534. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09687-6>
6. Bultseva, M. A., & Lebedeva, N. M. (2021). The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students. *International Journal of Intercultural Relations, 82*, 256–264. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.010>

7. Meng, Q., Li, A., & Zhang, H. (2022). How can offline and online contact predict intercultural communication effectiveness? Findings from domestic and international students in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 89, 63–78. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.05.007>
8. Leiva, J. J., Alcalá del Olmo, M. J., García Aguilera, F. J., & Santos Villalba, M. J. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47–64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
9. Biberman-Shalev, L. (2021). Motivational factors for learning and teaching global education. *Teaching and Teacher Education*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103460>
10. Myers, J. P., & Rivero, K. (2020). Challenging preservice teachers' understandings of globalization: Critical knowledge for global citizenship education. *The Journal of Social Studies Research*, 44(4), 383–396. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.05.004>
11. Kerkhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
12. Woods, O., & Kong, L. (2020). The spatial subversions of global citizenship education: Negotiating imagined inclusions and everyday exclusions in international schools in China. *Geoforum*, 112, 139–147. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.04.005>
13. Wu, W., & Koh, A. (2022). Being “international” differently: a comparative study of transnational approaches to international schooling in China. *Educational Review*, 74(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1887819>
14. Yemini, M., Lee, M., & Wright, E. (2022). Straddling the global and national: the emerging roles of international schooling. *Educational Review*, 74(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2030959>
15. Bessarabova, I. S. (2009). *The Current State and Trends in Polycultural Education in the United States*. PhD (Pedagogy) Thesis of the Dissertation. Volgograd State Pedagogical University. Volgograd. (In Russ.).
16. Grant, C. A., & Chapman, T. K. (2008). *History of multicultural education*. Vol. 1: Conceptual frameworks and curricular issues. New York; London: Routledge.
17. Dautova, G. Zh. (2004). *Development of Polycultural Education in Volga Region*. Doctoral (Pedagogy) Dissertation. Kazan State Pedagogical University. Kazan. (In Russ.).
18. Dzhurinsky, A. N. (2020). *Polycultural Education in Multinational Society*. Textbook and Practice for Higher Education Institutions (2nd ed., revised and enlarged). Moscow: Uright. <https://urait.ru/bcode/468812> (In Russ.).
19. Polkovnikova, N. B. (2022). Exploring preschool teachers' readiness to organize and conduct intercultural dialogue. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16 (1), 78–93. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.1.04> (In Russ.).
20. Dubinina, D. N. (2013). Folk toys as a tool for polycultural education of preschool children. *Problems and Prospects of Training Modern Teachers for the Continuous Socio-Personal Development of Children of Various Ages*. Collection of scientific works of the participants of the 1st All-Russian extramural scientific-practical conference (with international participation), January 23, 2013 (pp. 124–128). <http://elib.bspu.by/handle/doc/3920> (In Russ.).

21. Komarova, I. A., & Ershova N. V. (2017). Pedagogical possibilities of project-playing activity in the polycultural education of children of senior preschool age. *Praleska*, 9, 3–9. (In Russ.).
22. Kosenyuk, R. R., & Pashko, V. L. (2017). Polycultural Education for Preschool Children in the Republic of Belarus. *Preschool Childhood in the Modern Multicultural Space*. Collection of scientific works. Belarussian State Pedagogical University named after M. Tank. Minsk: BSPU. <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/28443/1/B.%20Л.%20Пашко.pdf> (In Russ.).
23. Lantuh, T. V. (2016). Polycultural Education of Preschool Children. *National Education*, 10, 6–9. (In Russ.).
24. Timashkova, L. N. (2017). Polycultural education of preschool children: axiological aspect. *Preschool childhood in the modern polycultural space*. Collection of scientific works. Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank. Minsk: BSPU. <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/35609/1/поликультурное%20воспитание.pdf> (In Russ.).
25. Paliyeva, T. V. (2020). Periodization of the Genesis of Polycultural Preschool Education in Belarus. *Bulletin of MSPU named after I. P. Shamyakin*, 1(55), 76–82. (In Russ.).
26. Kryvasheev, U. A. (1999). *Introduction to ethnic psychology*. Lecture texts. Grodno. (In Belarusian).
27. Lapich, K. G. (2000) National self-confidence and the mentality of Belarus. *Adukat-siya i vykhavanne*, 3, 8–10. (In Belarusian).
28. Paliyeva, T. V. (2012) Bilingual education of preschool children as the means of polycultural education. *Theory and methods of teaching the Russian language to preschooler children in the context of polylingualism*. Monograph (pp. 64–75). Zaporizhzhia: LLC “LIPS”. (In Russ.).
29. Khukhlaeva, O. V., Khakimov, E. R., & Khukhlaev, O. E. (2020). *Multicultural education*. Textbook for high schools. Moscow: Yurayt. <https://urait.ru/bcode/468745> (In Russ.).
30. Mathis, V. I. (2020). *Modern models of school education: a school of global orientation*. Textbook for universities (2nd ed., add.). Moscow: Yurayt. <https://urait.ru/bcode/448189/p.2>. (In Russ.).
31. Nurov, A. (2004). *National and universal values and their role in the moral education of the younger generation*. PhD (Pedagogy) Thesis of the Dissertation. Tajik State Pedagogical University. Dushanbe. (In Russ.).
32. Ivanova, N. V. (2004). *Theory and practice of building a social space of relations in a preschool educational institution*. Doctoral (Pedagogy) Dissertation. Vyatka State University for the Humanities. Kirov. (In Russ.).
33. Fomina, Yu. I. (2011) *Features of the development of ethnic representations in preschool, primary school and adolescence*. Doctoral (Psychology) Dissertation. Tambov State University named after G. R. Derzhavin. Tambov. (In Russ.).
34. Romanova, O. L. (1994). *The development of ethnic identity in children and adolescents*. Doctoral (Psychology) Dissertation. Sciences. Lomonosov Moscow State University. Moscow. (In Russ.).
35. Evmenenko, E. V. (2003). *Psychological features of the formation of national identity in children of primary school age*. Doctoral (Psychology) Dissertation. North-Caucasus State Technical University. Stavropol. (In Russ.).
36. Zamaletdinova, Z. I. (2015). *Formation of interethnic tolerance of younger students in a multicultural educational environment*. Doctoral (Pedagogy) Dissertation.

Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Russian Academy of Education. Kazan. (In Russ.).

37. Gukolenko, O. V. (2016) Multicultural education: problems and development prospects. *Preschool education*, 9, 4–10. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 19.07.2022;  
одобрена после рецензирования: 25.08.2022;  
принята к публикации: 14.09.2022.

The article was submitted: 19.07.2022;  
approved after reviewing: 25.08.2022;  
accepted for publication: 14.09.2022.

***Информация об авторе:***

**Татьяна Владиславовна Палиева** — кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь,  
0605tanya1980@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3903-1026>

***Information about the author:***

**Tatiana V. Paliyeva** — PhD in Pedagogy, Associate Professor, First Vice-Rector of the Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin, Mozyr, Republic of Belarus,  
0605tanya1980@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3903-1026>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

The author declares no conflicts of interests.

Научно-публицистическая статья

УДК 37.013.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.09

## МАЯТНИКИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ К. Д. УШИНСКОГО

*Игорь Михайлович Реморенко*

*Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,*

*RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>*

**Аннотация.** В статье представлены размышления о педагогическом наследии К. Д. Ушинского, прежде всего о его идеях в области педагогической антропологии с позиции самоопределения педагогов в системе образования и образовательной политики в целом. Цель статьи — анализ основополагающей работы К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» в фокусе современной повестки образовательной политики и различных, порой противоречащих друг другу вариантов принятия решений. В качестве методологического основания берется не узкопрофессиональный взгляд на образовательные изменения, а широкий контекст социальных преобразований. Приведены примеры вариантов самоопределений и действий в образовательной политике с разных позиций. Делаются выводы о перспективах в интерпретации работ К. Д. Ушинского как первого компаративиста в отечественной педагогике.

**Ключевые слова:** история образования, педагогическая антропология К. Д. Ушинского, образовательная политика, векторы развития образования, маятник в образовании

Scientific journalistic article

UDC 37.013.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.09

## PENDULUMS OF SELF-DETERMINATION IN PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY OF K. D. USHINSKY

*Igor M. Remorenko*

*Moscow City University, Moscow, Russia,*

*RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>*

**Abstract.** The article presents reflections on the pedagogical heritage of K. D. Ushinsky, first of all, about his ideas in the field of pedagogical anthropology from the position of self-determination of teachers in the education system and educational policy in general. The purpose of the article is to analyze the fundamental work of K. D. Ushinsky “Man as a subject of education” in the focus of the modern agenda of educational policy and various, sometimes contradictory, decision-making options. As a methodological basis, we take

not a narrow professional view of educational changes, but a broad context of social transformations. Examples of variants of self-determinations and actions in educational policy from different positions are given. Conclusions are drawn about the prospects for interpreting the works of K. D. Ushinsky as the first comparativeist in Russian pedagogy.

*Keywords:* history of education, pedagogical anthropology K. D. Ushinsky, educational policy, vectors of education development, pendulum in education

**Для цитирования:** Реморенко, И. М. (2022). Маятники самоопределения в педагогической антропологии К. Д. Ушинского. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология», 16(4), 151–168.* DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.09

**For citation:** Remorenko, I. M. (2022). Pendulums of self-determination in pedagogical anthropology of K. D. Ushinsky. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 16(4), 151–168.* DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.09

## Введение

Московский городской педагогический университет совместно с издательским домом Шалвы Александровича Амонашвили 20 лет назад начал издавать серию книг «Антология гуманной педагогики». Том с письмами Константина Дмитриевича Ушинского комментировал заслуженный учитель России, основатель «Школы самоопределения» Александр Наумович Тубельский. Это живые, интересные комментарии, соотносившие идеи Ушинского с образовательной политикой новой постсоветской России. К. Д. Ушинский не был примером для подражания и слепого научения. Александр Наумович спорил с Константином Дмитриевичем, соотносил высказывания мэтра с явлениями образовательной политики в начале нулевых, строил собственные суждения (Ушинский, 1998).

Одна из главных характеристик творчества К. Д. Ушинского проявлялась очень отчетливо — он позволял самоопределяться, задавал векторы, каждый из которых нельзя было рассматривать как правильный или неправильный, но все они, порой даже противореча друг другу, давали возможность выбрать и сконструировать свою педагогическую позицию. И тем актуальнее идеи К. Д. Ушинского, чем более окружающая действительность требует от нас самоопределения, выбора, провоцирует на формулировку собственной позиции, будь то личное педагогическое действие или самоопределение в отношении перемен в широком социальном контексте. В этом смысле в разное время может быть разный Ушинский, с разной повесткой и разными акцентами.

Несколько последних лет мы в Московском городском педуниверситете вместе с Институтом проблем образовательной политики «Эврика» ведем клуб «Норма и деятельность». Это регулярные встречи экспертов, управленцев, исследователей по различным вопросам образовательной политики. Задача клуба — раскрытие механизмов сосуществования деятельности и нормы, их взаимное

влияние и изменение. Традицией клуба стало периодическое обращение к классикам педагогики и рассмотрение их трудов с позиции современного взгляда, нынешней повестки. Примечательно, что с подачи Александра Изотовича Адамского одним из способов рассмотрения динамики образовательной политики стало описание разных полюсов — ориентиров образовательных изменений, порой самых разных: правых и левых, как в большой политике; консервативных и инновационных, как в сфере развития технологий; глобальных и локальных и т. п. (Адамский, 2020). Сами изменения рассматриваются как движение маятника между этими полюсами. В один период в образовательной политике преобладает один уклон, в другой — другой. Это позволяет описывать и систематизировать различные ситуации и изменения, выделять стадии, прогнозировать тенденции. Но в период неопределенности маятник может двигаться самым непредсказуемым образом. И сейчас вновь важно фиксировать эти разные полюса, чтобы дать возможность самим выбрать, к какому полюсу отнести собственные педагогические взгляды и деятельность. Этим и ценна классика при ее анализе. Она не всегда отвечает на вопрос, но задает систему координат для ориентировки.

Обозначая разные образовательные полюса, работы Константина Дмитриевича Ушинского представляются нам крайне интересными и актуальными, но воспринимаются современными исследователями далеко не однозначно. Например, С. Л. Паладьев высказывает такое мнение: «Анализируя систему педагогических идей К. Д. Ушинского, можно, по нашему мнению, обозначить в ней, по крайней мере, четыре группы идей: о народности воспитания, о воспитании нравственных чувств, дидактические взгляды, о подготовке учителя... Очевидно, что народность воспитания — центральная идея его педагогики» (Паладьев, 2016). Нам эта мысль не кажется столь уж очевидной. Тем более что исторически отношение к трудам классика педагогики менялось, в частности в советское время интерес к педагогике К. Д. Ушинского проявился главным образом лишь в 1940-х годах (Капустина, 2018). Но тем не менее трудно не согласиться с тем, что именно Ушинский первым из отечественных мыслителей попытался задать некие координаты для изучения феноменов образования, сформулировал, как мы сказали бы сегодня языком психологии, ориентировочную основу действия. Как писали Д. А. Донцов и О. А. Москвитина, «он видел цель воспитания в педагогическом воздействии на воспитанника как на единство чувствований, творческого интеллекта, способности воли к действию и самого действия (поступка). Суть воспитания не во “внешней полировке”, а в том, чтобы проникнуть “во всю душу”, т. е. охватить человека целостно, одновременно развивая сознание, чувство, волю, понимая, что развитие человека протекает в контексте истории развития отечественной и мировой культуры, проявляет ее в личности учащегося» (Донцов, Москвитина, 2017).

## Методы и методологические основания исследования

В качестве некоторых разнополярных ориентиров как методов нашего исследования, согласно нынешнему состоянию образовательной политики со всеми ее хитросплетениями и неопределенностями, считаем уместным применить уже упомянутую выше метафору маятника, которую мы использовали в серии экспертных заседаний клуба «Норма и деятельность».

1. Первый маятник — это представление об образовании как о науке или как об искусстве. Казалось бы, очевидное или даже банальное противопоставление, с которого порой начинаются любые обсуждения в классических курсах общей педагогики. Но именно оно, на наш взгляд, лежит в основе последних преобразований практик работы с человеком. Это касается и образования, и культуры, и здравоохранения. Везде идут споры, насколько можно централизованно регламентировать и описать деятельность учителя, врача, работника культуры, насколько утвержденные алгоритмы, стандарты, правила могут описать все богатство практики, найти решения для всех возможных ситуаций в деятельности профессионала, работающего с другим человеком. С одной стороны, описать и регламентировать все невозможно, это будет сковывать деятельность. С другой стороны, сама деятельность без рамок и описаний превратится в ремесленничество и не сможет воспроизводиться в тех масштабах, которые необходимы современному обществу. Отчасти это возможно и целесообразно, если мы говорим о театре или изобразительном искусстве — «бутиковых» театрах и выставках, но кажется весьма невероятным, если речь идет об образовании или здравоохранении, где необходимы массовые решения. Потому не случайно К. Д. Ушинский рассуждает об этом противоречии именно в контексте воспроизводства, в контексте подготовки учителей. «Но как было бы совершенно нелепо ограничиться для медиков изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания. Что сказали бы вы о человеке, который, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по ее рецептам, то же почти можете вы сказать и о человеке, который изучил бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и соображался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами» (Ушинский, 2004, с. 8). Здесь также видна разница между фундаментальными основами образования и конкретными методиками обучения и воспитания. Одно без другого не бывает, и каждый раз важно находить точный баланс при реализации тех или иных образовательных программ.

2. Второй маятник, который частично вытекает из первого, — преднамеренное или непреднамеренное воспитание, роль искусственного и естественного

в образовании. К. Д. Ушинский полагает, что «воспитание в тесном смысле этого слова как преднамеренная воспитательная деятельность, — школа, воспитатель и наставники *ex officio* — вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели не преднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий» (Ушинский, 2004, с. 12). Это тем более актуально сейчас, когда влияние информационных потоков на нынешних школьников куда более велико, чем это можно было бы себе даже представить в середине XIX века. И это же обостряет проблему предзаданного и спонтанного в образовании. Если влияние внешней среды так велико, то насколько и как должны измениться регламенты работы учителя? Как меняется предмет регламентации в условиях постоянно «плывущего» информационного поля? Очевидно, что здесь нам на помощь приходит представление об изменении образовательных результатов.

3. Поэтому третий маятник связан с целями образования и на современном языке может быть сформулирован так: знания или компетентности. К. Д. Ушинский пристально рассматривает позитивистов XIX века с их своего рода инженерным настроением на применение полученных знаний, на отказ от схоластики и пустого теоретизирования. Здесь, надо сказать, классик педагогики старается найти баланс между знаниями и компетентностями, рассматривая последние как навык определенного обращения со знаниями, способность их воспринимать системно, а не фрагментарно. В частности, он отмечал: «Герbart, Спенсер, Конт и Милль весьма основательно доказывают, что наш учебный материал должен подвергнуться сильному пересмотру, а программы наши должны быть до основания переделаны. Но и в отдельности ни один учебный предмет далеко еще не получил той **педагогической обработки**, к которой он способен, что более всего зависит от ничтожности и шаткости наших сведений о душевных процессах. Изучая эти процессы, нельзя не видеть возможности дать человеку с обыкновенными способностями, и дать прочно, в десять раз более сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретение тысячи знаний, которые потом позабудет без следа. Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания — только развить ум, а не наполнять его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что самый ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний» (Ушинский, 2004, с. 26–27). Действительно, за последние 50–70 лет, в связи с масштабным развитием психологии образования, с одной стороны, и дидактики и таксономии — с другой, были сделаны попытки педагогической обработки отдельных учебных предметов, о которой говорит Ушинский. Собственно говоря, отечественные эксперименты по деятельностной педагогике или зарубежные попытки систематизации учебных результатов на основе определенной таксономии следует рассматривать как такую переработку учебного материала, которая позволяла бы при освоении учебных предметов решать задачи умственного развития.

4. Отсюда логически формулируется следующий, четвертый маятник — соотношение публичного и научного в образовательном дискурсе. К. Д. Ушинского беспокоит школа, которая опиралась бы на некие потребности народа, была бы релевантна его настроениям, чаяниям. Но разговор о такой школе возможен, если есть общий язык, общие представления о реалиях образования: «...читая педагогические проекты разного рода и статьи, присутствуя при обсуждении педагогических вопросов в различных собраниях, прислушиваясь к частным спорам, мы пришли к убеждению, что все эти толки, споры, проекты, журнальные статьи выиграли бы много в основательности, если бы придавали одно и то же значение психологическим и отчасти физиологическим и философским терминам, которые в них беспрестанно повторялись. Нам казалось, что иное педагогическое недоумение или горячий педагогический спор могли бы легко быть решены, если бы, употребляя слова: рассудок, воображение, память, внимание, сознание, чувство, привычка, навык, развитие, воля и т. д., согласились сначала в том, что разуметь под этими словами» (Ушинский, 2004, с. 28). И сейчас актуально договариваться о понятиях. Общие устремления и пожелания к системе образования, казалось бы, одинаковые, но до тех пор, пока носители этих представлений не начнут совместную деятельность. Здесь и проявляется искусство строить договоренности и искать общие смыслы, иногда компромиссы. Как видно, исторически канон выверенных определений, дефиниций педагогических понятий пока не сложился, да и вряд ли возможен в ближайшем будущем.

5. Пятый маятник — наука и религия. Здесь К. Д. Ушинский, подробно анализируя весь спектр мнений, высказывается весьма однозначно. Для него истина неотделима от Бога: «Многие боятся естествознания как проводника материалистических убеждений, но это только слабодушное недоверие к истине и ее источнику — творцу природы и души человеческой. Истина не может быть вредна: это одно из самых святых убеждений человека, и воспитатель, в котором поколебалось это убеждение, должен оставить дело воспитания — он его недостоин. Языческий бог обманывает, хитрит, притворяется, потому что он сам — создание человеческого воображения; христианский Бог — сама Истина» (Ушинский, 2004, с. 252). Конечно, в условиях нынешних баталий об изучении происхождения человека в курсе биологии, о мультикультурности и толерантности к разным верованиям, рассуждения классика педагогики вряд ли покажутся убедительными, а цитаты — уместными. Но, с другой стороны, точка зрения К. Д. Ушинского также заслуживает внимания, особенно в условиях поликонфессионального мультикультурного общества.

Выделенные нами маятники, задающие определенные противоречия, весьма условны, они сформулированы из соображений нынешней повестки образовательной политики. Для Ушинского само движение в условиях противоречий — источник развития. Классик подробно рассматривает диалектические дияды: причина/свобода; дуализм/монизм; рассудок/разум. И сама

неопределенность в противоречиях для него лежит за пределами человеческой жизни, но задает некий вектор развития: «К чему стремится это вечное примирение непримиряющихся противоречий и вечное нахождение новых противоречий в том, что казалось примиренным, — этого мы не знаем. Цель эта лежит вне человеческой жизни и вне человеческого сознания. Мы можем только констатировать факт такого психического явления, описать его, показать результаты, но угадывание его цели переходит уже в область веры. Несомненно только то, что, достигая этой неведомой цели, лежащей вне нашего временного существования, мы достигаем множества побочных целей: наука наша идет вперед, материальный быт улучшается, общественный — совершенствуется, человек развивается и умственно, и нравственно» (Ушинский, 2004, с. 247). Насколько обсуждаемая К. Д. Ушинским цель в самом деле неведома или осознаваема, можно поспорить, но это выходит за пределы данной публикации.

Важно то, что фиксация К. Д. Ушинским противоречий в системе образования, рассматриваемых в качестве источника развития, не оставалась вне критики. Так, известный литературный критик и писатель того времени М. К. Цебрикова по поводу высказывания К. Д. Ушинского о непримиряющихся противоречиях сетовала, что дуализм и не мог привести к другому. (Цебрикова, 1872). И, в самом деле, такая провокационность Ушинского вызывает некоторое напряжение. Противоречия сформулированы, а что делать — неясно, как поступать в каждой конкретной ситуации, — неизвестно. Несколько яснее становится, если воспринимать образовательную действительность комплексно, как разнообразие позиций, с которых оказывается влияние на те или иные изменения. При этом каждый раз анализируемая ситуация воспринимается по-разному в зависимости от представленных в ней позиций.

## Результаты исследования

Итак, если ориентироваться на методологию маятников, фиксируемых противоречий, то типов самоопределений в отношении заданных крайностей может быть несколько:

1. Можно присоединиться к одной из крайних сторон, выбрать ту или иную позицию. На это, как правило, и рассчитаны открытые публичные коммуникации — убедить слушателя в определенной позиции, примкнуть к одному из полюсов.

2. Есть вариант не соглашаться ни с одной из позиций, стараться найти компромиссы или даже, не находя их, просто избежать столкновения. Так поступают опытные чиновники-администраторы, все те, кто пытается сгладить противоречия и найти компромиссы.

3. Политики, ученые, эксперты, консультанты, как лица, принимающие решения, сами способны сформулировать те или иные тенденции, задать крайние

точки коммуникации, занять крайнюю позицию в общественной дискуссии. Это тоже вариант самоопределения.

4. И есть вариант, когда в условиях объективно существующего противоречия, не отторгая его, не занимая жестко ту или иную позицию, попытаться сконструировать решение, найти то общее, что как бы надстраивается над существующими противоречиями, дает импульс к действию. Это уже не компромисс, а перевод дискуссии в другую плоскость, к новым смыслам и более технологичным решениям.

Были ли такие выводы, стремления изменить образовательную практику, преодолеть противоречия в сформулированных идеях Константина Дмитриевича Ушинского? На наш взгляд, ответ на этот вопрос положительный. Конечно, были. И первое, о чем следовало бы сказать, — это общее стремление сделать педагогические ситуации более осознанными, более прогнозируемыми и проектируемыми. И условием такой осознанности, с позиции Ушинского, является наличие неких базовых представлений о человеке, наличие среды для формирования педагогических убеждений. На самом деле, мнение вовсе не тривиальное в нынешних реалиях образовательной политики, когда сближение с производственным сектором является одним из векторов трансформации профессионального образования, когда работающие технологии нужны уже сейчас и нет времени на многолетнее освоение фундаментальных дисциплин. С другой стороны, именно глубокое освоение фундамента порой порождает новые идеи, подсказывает направления технологического поиска. То же самое справедливо и для системы образования. Мы имеем массу инновационных школ, способных научить, дать хорошие места практик для молодых учителей. Однако без освоения глобальных, исторически укоренившихся антропологических практик (основ философии, истории, психологии) трудно выдвинуть в самом деле работающие новые идеи, изменить образовательную практику. А простое подражание имеющимся, пусть даже именитым инновациям приведет лишь к временному неустойчивому эффекту. Говоря современным языком, это своего рода эффект временного импортозамещения, но не развития.

## Дискуссионные вопросы

Поднимая целый ряд дискуссионных вопросов современной ему педагогической практики, К. Д. Ушинский вступает в некую полемику со многими устоявшимися представлениями о целях и смыслах образования: «Каждый педагог-практик может и должен уже и в своей скромной деятельности оценивать относительную важность и значение для жизни человека каждого знания, которое придется ему сообщать... Внести в школу не зрелую мысль, а самую борьбу мысли во всем ее случайном безобразии, — то это значит разрушить школу и оставить беззащитных детей посреди поля, где кипит битва взрослых людей

со всеми ее отвратительнейшими случайностями» (Ушинский, 2002b, с. 439). Похоже, что современные представления о содержании образования здесь расходятся с видением Константина Дмитриевича. Как раз таки зрелая мысль за счет того и появляется, что проходит через рискованные обсуждения, оттачивается в споре в процессе столкновения разных взглядов и представлений. Выделение неких базовых фундаментальных основ знания и формирование на этом стандартов образования становится общей тенденцией образовательных политик разных стран. Но различные обсуждения вокруг сформулированного фундамента только приветствуются, даже если предполагают привлечение материала, выходящего за пределы некой системной логики внутри того или иного учебного предмета. Видимо, здесь мы должны сравнивать взгляды К. Д. Ушинского уже не столько с педагогикой, сколько с методологией науки в целом, с историей наукознания. По Ушинскому, нельзя согласиться «с теми, которые утверждают, что сомнение полагает начало науке. Сомнению необходимо должна предшествовать уверенность... Не сомнение, а уверенность ведет науку вперед, сомнение же только прокладывает ей дорогу... Самое сомнение сильно и плодотворно только в том случае, когда ему приходится бороться с сильною же уверенностью: предоставленное же самому себе, оно быстро опустошает душу и лишает характер всякой энергии» (Ушинский, 2002a, с. 459–460). Вероятно, эти позиции классика педагогики подверглись бы большому сомнению после анализа трудов по методологии науки Т. Куна, И. Лакатоса, П. Фейерабенда и др. (Fox, 1981; Kuhn, 2012; Niaz, 2020). С другой стороны, вопрос о том, насколько научные дискуссии воспроизводимы в школьном образовании, что из научного дискурса можно повторить в обучении, а что нельзя, остается малоизученным. По-видимому, такие отечественные практики инновационного образования, как школа диалога культур В. С. Библера, С. Ю. Курганова, не рассматривали барьеры относительно широты дискурса в школьном обучении (Библер, 2014; Курганов, 2019). Любой детский вопрос, сомнение, заслуживали внимания. Однако что это значит с позиции системности обучения? Уместно ли говорить о системности в условиях нарастающих сомнений и неопределенности? Кто вообще проводит границу между системным и несистемным? Отличаются ли ответы на эти вопросы в зависимости от осваиваемой предметной области (математика, язык, история и пр.)?

Во всяком случае, К. Д. Ушинский выступает противником если не сомнений, то односторонних взглядов в самой педагогике. Здесь он ратует за баланс разных гуманитарных практик и сфер знания о человеке: «Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который глядит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих совершенных им дел» (Ушинский, 2004, с. 23). Важно то, что тут нет доминирующей онтологии —

некой базовой практики, соединяющей в себе, синтезирующей различные взгляды на проблематику человеческого развития. Может ли такой областью знания стать педагогика? Ушинский не дает ответа на этот вопрос, как не дает окончательного ответа и на вопрос, является ли педагогика самостоятельной областью знания или разделом антропологии. Возможно, дело в том, что Константин Дмитриевич все же не закончил, как планировал, свою педагогическую антропологию обобщенными выводами и не сформулировал программу дальнейших исследований.

Видимо, для того времени большое значение играла собственная активная общественная позиция К. Д. Ушинского, его полемический настрой и стремление критически оценивать происходящее в стране. Министерство народного просвещения, замечал он в одном из писем, «играет в слова вместо того, чтобы делать дело». Созданные им проекты — «нелепая вещь, просто набор фраз». Министерские проекты, по словам Ушинского, сохраняли «старый порядок вещей, который давно пора бы похоронить, потому что именно от этого-то порядка, главным образом, зависит жалкое положение нашего общественного образования» (Ушинский, 2002b, с. 405). На фоне такого резкого отношения к работе официальных властей взгляды К. Д. Ушинского действительно выглядели новаторскими и выделяющимися. Но, конечно, для истории было значимо не это. В глобальном образовательном пространстве К. Д. Ушинский остался как педагог, который в условиях противостояния и непрекращающихся дискуссий западников и славянофилов смог сформулировать ясные, в чем-то компромиссные и оригинальные предложения об устройстве национальной системы образования (UNESCO, 2001). Вклад Ушинского в диалектику национального и глобального особенно заметен сейчас, в условиях продвижения идей многополярного мира. Джейсон Бич, один из авторов концепции взаимосвязи патриотизма и мирового гражданства, использовал идеи К. Д. Ушинского, чтобы обосновать невозможность построения эклектической системы образования, отбирающей все самое лучшее из разных образовательных систем: «Почему бы не создать совершенную систему образования, взяв самое лучшее из разных национальных систем образования, несмотря даже на опасность имитации? Взять, например, из Германии их наработки в области естественных наук и философии, из Англии — способность мобилизовать интеллект и упорство, из Франции — их способность переводить знания в технологии... и из всего остального мира — различные грани для построения системы образования, способной достичь нужных целей и охватить самые высокие идеалы человеческого совершенства? Ответ Ушинского на этот вопрос отрицательный: невозможно так изолировать образование, чтобы окружающая жизнь не оказывала на него влияние» (Beech, 2006). Отсюда и выводы о национальной системе образования. Национальное здесь воспринимается не как ограждение от социального окружения, а как особый способ коммуникации с ним. Национальное — это то, на чем строится

специфическое особенное взаимодействие с окружающим миром (Чистяков, Безух, 2021).

У К. Д. Ушинского мы встречаем еще один важный эффект осознанности — когда творчество в деятельности становится ее непременной составляющей, делает деятельность менее рутинной и более насыщенной: «Таким образом, мы видим, что ни педагогический такт, ни педагогический опыт сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколь-нибудь твердые педагогические правила, и что изучение психических явлений научным путем — тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления, — есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, сколь возможно, перестало быть или рутинною, или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, сколь возможно же, делом рациональным и сознательным» (Ушинский, 2004, с. 37). Здесь, правда, наблюдается некий релятивизм в суждениях, мнение об относительной эффективности педагогических практик: «Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, **и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить.** Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую... Едва ли найдется хоть одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон, и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом — вредных, а в третьем — никаких» (Ушинский, 2004, с. 39). Но сейчас очень хорошо заметна такая относительность педагогических практик. Иногда в нашей истории коллективное поднятие флага и исполнение гимна воспринималось как навязывание идеологии, индоктринация, а в другие периоды — как непременный атрибут воспитания, без которого невозможно формирование гражданина.

Есть какая-то динамика в отношении к образованию? Временами образование рассматривается как действительно значительный инструмент социальных преобразований, а иногда — лишь как затратная часть бюджета, не особо связанная с какими-то значимыми изменениями и инвестициями (Скуднова, 2019). Некоторый намек в ответе на этот вопрос Ушинский дает, когда говорит о конструировании новой народной педагогики. Причем это не воспевание каких-то устоявшихся характеристик русской педагогической школы (была ли такая до Ушинского?), а весьма критическое отношение к тем традициям воспитания, которые сложились в XIX веке в России: «Ни одно так не раздражает нервную систему детей, как наше русское. У нас покуда все внимание обращено единственно на учение, и лучшие дети проводят все свое время только в том, что читают да учатся, учатся да читают, не пробуя и не упражняя своих сил и своей воли ни в какой самостоятельной деятельности, даже в том, чтобы ясно и отчетливо передать, хоть в словах, то, что они выучили или прочли; они рано делаются какими-то только мечтающими, пассивными существами,

все собирающимися жить и никогда не живущими, все готовящимися к деятельности и остающимися навсегда мечтателями... Что же способно породить такое воспитание? Книгоедов, глотающих книги десятками и из чтения, которых не выйдет никакого проку, потому что даже для того, чтобы написать стройную статью, нужна воля и привычка и, чтобы высказать словами ясно и красиво свои мысли, нужны также воля и навык, а школа наша дает им только знания, знания и еще знания, переходя поскорее от одного к другому. Развитие головы и совершенное бессилие характеров, способность все понимать и обо всем мечтать (я не могу даже сказать — думать) и неспособность что-нибудь делать — вот плоды такого воспитания...» (Ушинский, 2002b, с. 123). Вот оно — первое упоминание о деятельностной педагогике, получившей развитие в отечественном образовании в XX веке. Это произошло и отчасти благодаря заимствованию европейского фундамента философии, психологии и социологии, и отчасти в контексте смелых и, конечно, трагичных социальных преобразований социалистического периода. Но почему бы **деятельность** не считать чертой нашей национальной педагогики? Чем это не конкурентоспособность в сравнении с другими национальными системами образования? Для Ушинского это казалось вполне возможным.

Более того, отказ от схоластики в школьном образовании высвободил бы время на изучение родной истории, своего отечества. Здесь К. Д. Ушинский много говорит о ревизии содержания образования: «Давно пора серьезно подумать о том, чтобы оставить в наших учебниках только то, что действительно необходимо и полезно для человека, и выбросить все, что держится только по рутине и учится для того, чтобы быть впоследствии позабытым, а между тем отнимает много часов из короткого драгоценного периода жизни и заграждает память, также имеющую свои пределы. О пользе знания тех или других наук писалось много, но пора бы уже **подвергнуть генеральному пересмотру все науки** и все сведения, в них полагаемые, в педагогическом отношении такому же, какому подвергнул их когда-то Бэкон в философском. Эта работа так громадна, требует такого полного знания и науки о жизни, что, конечно, ожидает гениального работника» (Ушинский, 2002b, с. 438). По-видимому, история еще ждет такого гениального работника. Ряд стран предприняли титанические усилия, чтобы пересмотреть содержание образования. Казалось бы, политическая линия на один универсальный учебник в России по каждому учебному предмету тоже связана с выделением некоего базового содержания образования и отбрасыванием второстепенного. Но, по меткому выражению Виктора Александровича Болотова, «каждый учитель предпочитает иметь по своему предмету один универсальный учебник, но разные учителя предпочитают разные единые учебники» (Болотов, 2021; Hans, 1962).

Так, например, сегодня могут показаться важными представления классика об общегосударственных задачах: «Задача русского правительства

с каждым годом становится труднее и сложнее. Теперь уже нельзя только продолжать дело, начатое Петром Великим, только усваивать то, что появляется за границей, потому что, видимо, эти устройства не могут повести ни к чему доброму; теперь следует самим отыскать путь, отбросивши иноземные указы, а для того, чтобы найти истинный путь, более чем когда-нибудь необходимо обратиться к самому народу, узнать его не только материальные, но и духовные потребности. Но мало узнать, надобно сродниться с ним, сделать их потребностями своей собственной души и, удовлетворяя этим потребностям, прокладывая народу историческую дорогу вперед. Узнать материальные потребности — это довольно легко: их может узнать и чуждый нам человек, если только посвятить жизнь и умственные силы России, но узнать духовные потребности народа может только русский, который сам в себе их переживал» (Ушинский, 1998, с. 47). И хотя говорил это Константин Дмитриевич применительно к воспитанию детей в царской семье, для нас важно общее напряжение в дискуссии между славянофилами и западниками, которое удерживалось в то время и продолжает существовать до сих пор (Ермолин, 2014; Кондукова, 2016; Овчинников, 2021). Неслучайно Александр Тубельский, комментируя «Письма о воспитании наследника русского престола» К. Д. Ушинского, назвал подобные вопросы и поиски ответов мучительными: «С одной стороны, он против традиционного для России подражания западу; с другой, — как интеллигент, он за общечеловеческие ценности, а они во многом совпадают с западной философией жизни; с третьей — он решительно против того, чтобы брать идеи сегодняшнего воспитания из российского прошлого» (Ушинский, 1998, с. 46). Пожалуй, перечитывая Ушинского, каждый раз актуально фиксировать вот эти разные стороны рассмотрения, показывать, в каких границах возможно педагогическое самоопределение, выбор и конструирование того или иного действия. Принципиально важно не дать готовый ответ, а задать рамки для выбора, точно и остро поставить вопрос (Днепров, 2007).

Задача, стоявшая перед К. Д. Ушинским во время его европейской командировки в 1862 г. по написанию учебника педагогики для женских институтов, казалась более чем амбициозной (Берлов, 2021). Живя в Швейцарии, К. Д. Ушинский добросовестно принялся за эту работу: он ясно осознавал, что простая переделка какого-нибудь немецкого учебника по педагогике не достигнет цели, так как почти все эти учебники имеют в виду лишь сообщения советов по части воспитания и обучения без должной подготовки читателей к решению существенных вопросов педагогики. Возможно, до советов и рекомендаций К. Д. Ушинский просто не дошел, не хватило времени. Вышло в свет два первых тома его главной работы «Человек как предмет воспитания», и в них была именно подготовка читателя к решению вот этих существенных вопросов. В первом томе речь шла о физиологии и психологии, анализировались наиболее наблюдаемые феномены воспитания (питание, сон, привычки,

память, внимание, ассоциации, мышление, сознание, воображение и пр.). Второй том продолжил психологическую линию (чувствования, стремления, желания, удовольствие и неудовольствие, стыд, влечение и отвращение, воля, власть и пр.). Третий том с выводами и ориентирами для педагогов не вышел в свет. Но, кто знает, может быть, это и заложило восприятие работ классика как некоторые координаты, внутри которых можно самоопределяться и формулировать собственную педагогическую позицию, рекомендации и пожелания самим себе. Если бы из этих ориентиров были предуготовлены окончательные выводы и разъяснения, то, возможно, ценность поставленных в первых двух томах вопросов не была бы столь очевидной.

## **Заключение**

Таким образом, нам представляется уместным рассматривать работы Константина Дмитриевича Ушинского с позиции фиксации острых полюсов образовательной политики для самоопределения и выбора собственных педагогических взглядов в системе образования. Причем это не просто схоластическое самоопределение на уровне ни к чему не обязывающих мнений или общих соображений, это формулирование позиций, предполагающих ответственное действие, приложение усилий для реализации идей. Контекст этой реализации зависит от видения национальной системы образования и предполагает сложную кооперацию различных позиций.

Надо заметить, что вряд ли описание разных аспектов воздействия на ребенка в работах Ушинского может быть охарактеризовано как некоторая непротиворечивая целостная теория. Свою задачу он видел, вероятно, не в этом. Он понимал, что система представлений об образовании нуждается в проектном описании именно применительно к национальной системе образования с учетом ее внутренних особенностей и внешних контекстов. Но, чтобы построить такую систему, необходимо опираться на все богатство разработок и исследований, сложившихся в европейской культуре к середине XIX века.

Вместе с тем он успел оставить потомкам самые разные тексты, начиная от очень глубоких, прорабатывающих базовые понятия и представления, и заканчивая конкретными советами по воспитанию детей с разными запретами и рекомендациями, например: что следует читать на ночь, какие занятия в течение дня лучше чередовать, какой рацион питания для детей полезен и вреден, как соблюдать распорядок дня и т. п. К. Д. Ушинский продемонстрировал синтез разных областей знания и показал, как это применимо к практикам развития человека в педагогической антропологии.

## Список источников

1. Ушинский (1998). Сост. и автор предисловия П. А. Лебедев. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили.
2. Адамский, А. И. (2020). Школа возможностей как ответ на время перемен. Приглашение к дискуссии. *Образовательная политика*, 2(82), 8–17. <https://edpolicy.ru/time-for-change>
3. Паладьев, С. Л. (2016). Феномен педагогического наследия К. Д. Ушинского. *Ярославский педагогический вестник*, 1, 8–13. [http://vestnik.yvspu.org/releases/2016\\_1/05.pdf](http://vestnik.yvspu.org/releases/2016_1/05.pdf)
4. Капустина, В. Ю. (2018). Антропологические идеи развития духовности в творчестве К. Д. Ушинского. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, 4(808), 74–82. [http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/4\\_808.pdf](http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/4_808.pdf)
5. Донцов, Д. А., Москвитина, О. А. (2017). Актуальность научного наследия К. Д. Ушинского в современном воспитании школьников. *Отечественная и зарубежная педагогика*, т. 1, 3(39), 65–74. [http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika\\_3\\_39\\_2017-ilovepdf-compressed.pdf](http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika_3_39_2017-ilovepdf-compressed.pdf)
6. Ушинский, К. Д. (2004). *Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии*. Москва: Фаир-Пресс.
7. Цебрикова, М. К. (1872). Воспитание души и ее сил: опыт педагогической антропологии К. Д. Ушинского. *Детский сад*, 10–11.
8. Ушинский, К. Д. (2002а). *Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. 2: Часть психологическая. Воля*. Москва: Изд-во УРАО.
9. Ушинский, К. Д. (2002б). *Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. 1. Часть физиологическая*. Москва: Изд-во УРАО.
10. Fox, J. (1981). Critical notice: Appraising Lakatos. *Australasian Journal of Philosophy*, 59(1), 92–103. <https://doi.org/10.1080/00048408112340071>
11. Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. Chicago; London: The Univ. of Chicago press.
12. Niaz, M. (2020). *Feyerabend's Epistemological Anarchism: How Science Works and its Importance for Science Education*. Cham: Springer.
13. Библер, В. С. (2014). *Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога*. Москва: DirectMEDIA.
14. Курганов, С. Ю. (2019). *Ребенок и взрослый в учебном диалоге*. Санкт-Петербург: Образовательные проекты.
15. UNESCO (2001). *The following text was originally published in PROSPECTS: the quarterly review of comparative education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education. 14, 1, 1984, and again in 24, 3/4, 1994.
16. Beech, J. (2006). Universidad de San Andre, Argentina. The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. *Research in Comparative and International Education*, 1, 1. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>
17. Чистяков, В. В., Безух, К. Е. (2021). *Педагогическая и социальная антропология*. Ярославль: ЯГПУ.
18. Скуднова, Т. Д. (2019). *Психолого-педагогическая антропология К. Д. Ушинского и современное образование*. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования.

19. Болотов, В. А. (2021). *Выскочить из колеи. Мои записки про образование вчера и сегодня*. Москва: ИПК Радуга. <https://ioe.hse.ru/data/2021/06/26/1429899891/Болотов%20записки%20финал.pdf>
20. Hans, N. (1962). K. D. Ushinsky: Russian pioneer of comparative education. *Comparative Education Review*, 5, 3, 162–166. <https://doi.org/10.1086/444888>
21. Ермолин, Е. А. (2014). *Константин Дмитриевич Ушинский*. Ярославль: Ярослав Мудрый.
22. Кондукторова, Н. В. (2016). Педагогические идеи К. Д. Ушинского в современной системе образования. *Образование и воспитание*, 5(10), 3–6. <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1621/>
23. Овчинников, Д. (2021) Юность не любит ходить на помочах. Педагог Константин Ушинский — императрице Марии Александровне: как воспитать из подростка достойного сына Отечества. *Родина*, 1, 10–15. <https://rg.ru/2020/12/30/otkrytyj-urok-rodiny-iunost-ne-liubit-hodit-na-pomochah.html>
24. Днепров, Э. Д. (2007). *Ушинский и современность*. Москва: Издательский дом ГУ ВШЭ.
25. Берлов, Д. Н. (2021). Педагогическая психофизиология К. Д. Ушинского. *Интегративная физиология*, 2(4), 378–389. <https://doi.org/10.33910/2687-1270-2021-2-4-378-389>

### References

1. Ushinsky (1998). Moscow: Shalva Amonashvili Publishing House.
2. Adamsky, A. I. (2020). School of opportunities as a response to the time of change. Invitation to discussion. *Educational policy*, 2(82), 8–17. (In Russ.). <https://edpolicy.ru/time-for-change>
3. Paladiev, S. L. (2016). The phenomenon of K. D. Ushinsky. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1, 8–13. (In Russ.). [http://vestnik.yspu.org/releases/2016\\_1/05.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2016_1/05.pdf)
4. Kapustina, V. Yu. (2018). Anthropological ideas of the development of spirituality in the work of K. D. Ushinsky. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*, 4(808), 74–82. (In Russ.). [http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/4\\_808.pdf](http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/4_808.pdf)
5. Dontsov, D. A., Moskvitina, O. A. (2017). The relevance of the scientific heritage of K. D. Ushinsky in modern education of schoolchildren. *Domestic and foreign pedagogy*, vol. 1, 3(39). 65–74. (In Russ.). [http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika\\_3\\_39\\_2017-ilovepdf-compressed.pdf](http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika_3_39_2017-ilovepdf-compressed.pdf)
6. Ushinsky, K. D. (2004). *Man as a subject of education: the experience of pedagogical anthropology*. Moscow: Fair Press. (In Russ.)
7. Tsebrikova, M. K. (1872). Education of the soul and its forces: the experience of pedagogical anthropology K. D. Ushinsky. *Kindergarten*, 10–11. (In Russ.)
8. Ushinsky, K. D. (2002a). *Pedagogical anthropology: Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology. 2: The part is psychological*. Will. Moscow: URAO Publishing House. (In Russ.)
9. Ushinsky, K. D. (2002b). *Pedagogical anthropology: Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology. 1: Part of the physiological*. Moscow: URAO Publishing House. (In Russ.)
10. Fox, J. (1981). Critical notice: Appraising Lakatos. *Australasian Journal of Philosophy*, 59(1), 92–103. <https://doi.org/10.1080/00048408112340071>

11. Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. Chicago; London: The Univ. of Chicago press.
12. Niaz, M. (2020). *Feyerabend's Epistemological Anarchism: How Science Works and its Importance for Science Education*. Cham: Springer.
13. Bibler, V. S. (2014). *Thinking as creativity. Introduction to the logic of mental dialogue*. Moscow: DirectMEDIA. (In Russ.).
14. Kurganov, S. Yu. (2019). *Child and adult in educational dialogue*. St. Petersburg: Educational Projects. (In Russ.).
15. UNESCO (2001). *The following text was originally published in PROSPECTS: the quarterly review of comparative education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education. 14, 1, 1984, & again in 24, 3/4, 1994.
16. Beech, J. (2006). Universidad de San Andre, Argentina. The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. *Research in Comparative and International Education*, 1, 1. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>
17. Chistyakov, V. V., Bezuh, K. E. (2021). *Pedagogical and social anthropology*. Yaroslavl: YaGPU. (In Russ.).
18. Skudnova, T. D. (2019). *Psychological and pedagogical anthropology K. D. Ushinsky and modern education*. Rostov-on-Don: Foundation for Science and Education. (In Russ.).
19. Bolotov, V. A. (2021). *Get out of the loop. My notes about education yesterday and today*. Moscow: IPK Raduga. (In Russ.). <https://ioe.hse.ru/data/2021/06/26/1429899891/Болотов%20записки%20финал.pdf>
20. Hans, N. (1962). K. D. Ushinsky: Russian pioneer of comparative education. *Comparative Education Review*, 5, 3, 162–166. <https://doi.org/10.1086/444888>
21. Ermolin, E. A. (2014) *Konstantin Dmitrievich Ushinsky*. Yaroslavl: Yaroslav the Wise. (In Russ.).
22. Konduktorova, N. V. (2016). Pedagogical ideas of KD Ushinsky in the modern system of education. *Education and upbringing*, 5(10), 3–6. (In Russ.). <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1621/>
23. Ovchinnikov, D. (2021) Youth does not like to walk on the leash. Teacher Konstantin Ushinsky — Empress Maria Alexandrovna: how to raise a worthy son of the Fatherland from a teenager. *Motherland*, 1, 10–15. (In Russ.). <https://rg.ru/2020/12/30/otkrytyj-urok-rodiny-iunost-ne-liubit-hodit-na-pomochah.html>
24. Dneprov, E. D. (2007). *Ushinsky and modernity*. Moscow: HSE Publishing House. (In Russ.).
25. Berlov, D. N. (2021). Pedagogical psychophysiology K. D. Ushinsky. *Integrative physiology*, 2(4), 378–389. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/2687-1270-2021-2-4-378-389>

Статья поступила в редакцию: 13.07.2022;  
одобрена после рецензирования: 15.08.2022;  
принята к публикации: 06.09.2022.

The article was submitted: 13.07.2022;  
approved after reviewing: 15.08.2022;  
accepted for publication: 06.09.2022.

*Информация об авторе:*

**Игорь Михайлович Реморенко** — доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент РАО, ректор Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>

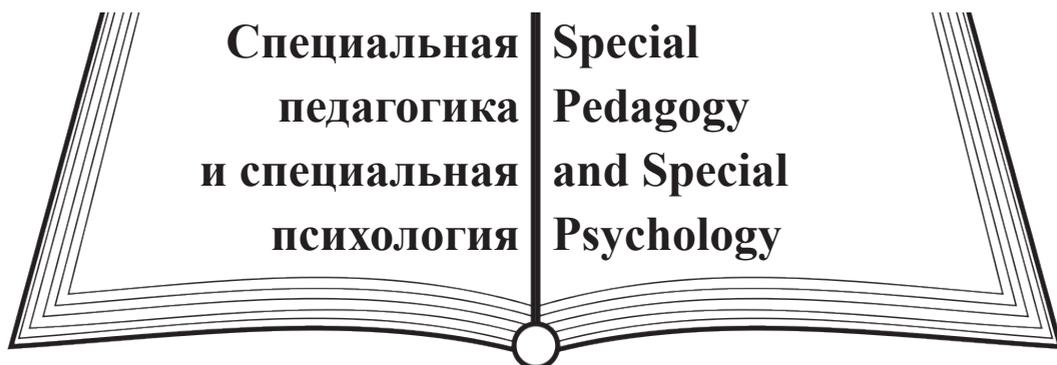
*Information about author:*

**Igor M. Remorenko** — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Corresponding Member of RAO, Rector, Moscow City University, Moscow, Russia,

RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.



Исследовательская статья

УДК 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.10

## ВЫЯВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ У СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Наринэ Витальевна Серебрякова*<sup>1</sup>,  
*Гульнара Рустэмовна Шашкина*<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

<sup>1</sup> *SerebryakovaNV@mgpu, <https://orcid.org/0000-0002-0943-1072>*

<sup>2</sup> *ShashkinaGR@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9466-7524>*

**Аннотация.** Теоретические знания и практические компетенции студентов являются приоритетными в борьбе университетов за высокие рейтинги. Это приобретает ключевое значение при изучении и формировании у них готовности к сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде. Однако существующие возможности организации коррекционной помощи детям с темпо-ритмическими нарушениями в образовательном пространстве города являются недостаточно проработанными. Развитие частной образовательной практики и стремление к индивидуальным формам работы с заикающимися детьми является альтернативной возможностью оказывать профессиональную помощь детям с заиканием. Целью исследования являлось выявление и анализ готовности студентов — будущих логопедов — к педагогическому сопровождению детей с темпо-ритмическими нарушениями в различных типах учреждений (специальных и инклюзивных), а также обоснование концепции практико-ориентированного обучения. Основными методами выступали анкетирование в виде гугл-формы и его анализ. Всего было 50 вопросов, первые 45 из них содержали один правильный ответ из трех предложенных, на последние 5 вопросов нужно было дать свободный короткий ответ, высказав свою точку зрения на обсуждаемую проблему. Результаты изучения вопроса

о желании и возможности работать с заикающимися лицами разного возраста показал, что 76,3 % обучающихся утвердительно отвечают на данный вопрос, 16,6 % студентов не определились с контингентом и 7,1 % респондентов дали отрицательный ответ. Анализируя ответы студентов на вопрос о возрасте заикающихся, можно отметить, что 69,1 % студентов выбирают дошкольный возраст, 21,4 % студентов хотели бы работать с младшими школьниками и 9,5 % — с подростками. Анализ ответов по изучению наиболее интересных подходов к коррекции заикания показал, что 85,7 % студентов были практически едины во мнении о приоритете комплексного подхода в коррекции заикания лиц разного возраста, 9,5 % опрошенных проголосовали за педагогический подход и 4,8 % студентов выбрали психотерапевтический подход. Вопрос об участии студентов в научных конференциях показал, что 78,6 % студентов хотели бы принимать участие в работе научных мероприятий кафедры логопедии не только в качестве слушателей, но и в качестве спикеров, 11,9 % студентов дали отрицательный ответ и 9,5 % респондентов ответили, что не могут точно ответить и воздерживаются. Для повышения качества формирования профессиональных компетенций будущих логопедов необходимо не только знакомить их с вариантами оказания такой помощи, но и формировать понимание плюсов и минусов специфики работы логопеда в разных типах учреждений. В статье предлагается концепция всестороннего анализа приоритетов студентов при сопровождении детей с темпо-ритмическими нарушениями и обосновывается эффективность практико-ориентированной модели обучения.

*Ключевые слова:* выявление, готовность, профессиональные компетенции, сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, темпо-ритмические нарушения, инклюзивная образовательная среда, практико-ориентированное обучение

#### Research article

UDC 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.10

## DETECTING READINESS IN STUDENTS FOR PROFESSIONAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

*Narine V. Serebryakova*<sup>1</sup>,  
*Gulnara R. Shashkina*<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Moscow City University, Moscow, Russia*

<sup>1</sup> *SerebryakovaNV@mgpu, <https://orcid.org/0000-0002-0943-1072>*

<sup>2</sup> *ShashkinaGR@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9466-7524>*

**Abstract.** Theoretical knowledge and practical competencies of students are a priority in the struggle of universities for high ratings. This is of key importance in the study and formation of their readiness to accompany children with disabilities in an inclusive educational environment. However, the existing possibilities of organizing correctional care for children with tempo-rhythmic disorders in the educational space of the city are insufficiently developed. The development of private educational practice and the pursuit of individual forms of work with stuttering children is an alternative opportunity to provide professional

assistance to children with stuttering. The purpose of the study was to identify and analyze the readiness of students — future speech therapists — for pedagogical support of children with tempo-rhythmic disorders in various types of institutions (special and inclusive), as well as to substantiate the concept of practice-oriented learning. The main methods were a questionnaire in the form of a Google form and its analysis. There were 50 questions in total, 45 of them included questions with one correct answer out of three suggested. The last 5 questions were for a free short answer, where it was necessary to express your point of view on the problem under discussion. The results of studying the question of the desire and opportunity to work with stuttering people of different ages showed that 76,3 % of students answer this question affirmatively, 16,6 % of students did not decide on the contingent, and 7,1 % gave a negative answer. Analyzing the students' answer to the question about the age of stuttering, it can be noted that 69,1% of students choose pre-school age, 21,4 % of students would like to work with younger schoolchildren and 9,5 % — with teenagers. An analysis of the answers to the study of the most interesting approaches to the correction of stuttering showed that 85,7 % of students were almost unanimous in their opinion about the priority of an integrated approach to the correction of stuttering of people of different ages, 9,5 % voted for the pedagogical approach and 4,8 % of students chose the psychotherapeutic approach. The question of students' participation in scientific conferences showed that 78,6 % of students would like to participate in the work of scientific events of the Department of Speech Therapy not only as listeners, but also as speakers, 11,9 % of students gave a negative answer and 9,5 % replied that they could not answer accurately and abstained. To improve the quality of the formation of professional competencies of future speech therapists, it is necessary not only to acquaint them with the options for providing such assistance, but also to form an understanding of the “pluses” and “minuses” of the specifics of the work of a speech therapist in different types of institutions. The article proposes the concept of a comprehensive analysis of students' priorities when accompanying children with tempo-rhythmic disorders and substantiates the effectiveness of a practice-oriented learning model.

*Keywords:* identification, readiness, professional competencies, support, children with disabilities, tempo-rhythmic disorders, inclusive educational environment, practice-oriented learning

*Для цитирования:* Серебрякова, Н. В., Шашкина, Г. Р. (2022). Выявление готовности у студентов к профессиональному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 169–185. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.10

*For citation:* Serebryakova, N. V., & Shashkina, G. R. (2022). Detecting readiness in students for professional support of children with disabilities. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 169–185. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.10

## Введение

**В** настоящее время современное образование претерпевает глобальные изменения во всем мире, оно переходит от традиционной-консервативной парадигмы к компетентностной, при которой инклюзивный подход является важным шагом к инновационному изменению всей образовательной системы. Особое значение приобретают гражданская

компетентность и грамотность (Anderson, 2019, pp. 1–7; Collier, 2011, pp. 3–7; Froumin, & Remorenko, 2020, p. 233; Silova, & Palandjian, 2018, p. 147; Rao, & Meo, 2016, pp. 1–12).

Профессиональное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования является одним из приоритетных навыков компетентностной модели специального педагога. Содержательный аспект подготовки студентов к условиям инклюзивного образования берет свое начало с 2012 года, когда был принят закон «Об образовании в Российской Федерации»<sup>1</sup>. В соответствии с пунктом 27 статьи 2 Федерального закона под инклюзивным образованием понимается образование, которое обеспечивает возможность получения доступа знаний для всех обучающихся, но исключительно с учетом разнообразия особых образовательных потребностей.

На сегодняшний день накоплен достаточный теоретический и методический материал о регулировании содержания образования на современном этапе обновления системы образования в Российской Федерации, о современном векторе развития непрерывного образования, о равных правах и равных возможностях детей с ограниченными возможностями здоровья и без таковых, о возможностях обучения детей как в специальной школе, так и в ресурсной (Баранников и др., 2020, с. 16–33; Богданова, 2019, с. 5–72; Малофеев, 2018, с. 8–15).

Современные проблемы подготовки специалистов в области специального образования касаются разработки компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска, обоснования модели педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения. Особое внимание уделяется профессиональной готовности будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики (Евтушенко и Левченко, 2016, с. 211–220; Вакорина, 2019, с. 814–824; Екжанова и Резникова, 2018, с. 21–40; Ивенских, Сорокоумова и Суворова, 2018, с. 12; Anders et al., 2015, p. 137; Vermeer et al., 2016, pp. 33–60; Prikhodko, Pyankova, & Filatova, 2020, pp. 217–222).

Большое внимание уделяется вопросам сопровождения детей с речевыми нарушениями в инклюзивном пространстве города и профессиональной подготовке студентов — будущих логопедов — к работе с ними в различных типах учреждений. Наиболее уязвимой в вопросах педагогического сопровождения является категория детей с темпо-ритмическими нарушениями (с заиканием и с клаттерингом). Эта тенденция отмечается и в зарубежных исследованиях (St. Louis, 2007, pp. 308–311; Bakker, 2011; Ward, 2011).

<sup>1</sup> Из официального сайта мэра Москвы в разделе Департамента образования и науки города Москвы: <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/166535220/>

Существующие возможности организации коррекционной помощи детям с темпо-ритмическими нарушениями в образовательном пространстве города являются недостаточно проработанными. Развитие частной образовательной практики и стремление к индивидуальным формам работы с заикающимися детьми является альтернативной возможностью оказывать профессиональную помощь детям с заиканием. Для повышения качества формирования у будущих логопедов профессиональных компетенций необходимо ознакомить их с вариантами оказания такой помощи и сформировать у них понимание плюсов и минусов специфики работы логопеда в разных типах учреждений (Kiseleva et al., 2021, pp. 4004; Бутко, Киселева и Шашкина, 2022, с. 72–83; Серебрякова и Шашкина, 2021. с. 323–327; Almazova, Filatova, & Novitskaia, 2022, pp. 59–69).

Цель нашего исследования — выявление и анализ готовности студентов — будущих логопедов — к педагогическому сопровождению детей с темпо-ритмическими нарушениями в различных типах учреждений (специальных и инклюзивных), а также обоснование концепции практико-ориентированного обучения.

При преподавании дисциплины «Логопедия (темпо-ритмические нарушения)» студентам-бакалаврам 3-го курса на кафедре логопедии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета мы опирались на профессиональные компетенции, которые должны быть у них сформированы по окончании учебного курса. Это, прежде всего, способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ (ПК-1), готовность к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты (ПК-2), готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения (ПК-3), а также способность к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья и анализу его результатов (ПК-5).

В результате освоения дисциплины бакалавры должны овладеть: технологиями коррекционно-педагогической работы в условиях реализации коррекционно-образовательной программы с учетом личностно ориентированного и индивидуального подхода к лицам с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту — ОВЗ) (в том числе к лицам с речевым дизонтогенезом); технологиями социализации лиц с ОВЗ (в частности, лиц с речевыми нарушениями); способностью соотносить структуру нарушений с актуальным состоянием и потенциальными возможностями лиц с речевыми нарушениями; навыками организации и проведения психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ с целью уточнения типа нарушения, способностью сбора, систематизации и анализа данных, полученных в ходе психолого-медико-педагогического обследования лиц с ОВЗ (в том числе лиц с речевыми нарушениями).

Формы организации обучения для студентов 3-го курса (2019 год набора) дневной формы обучения Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета определены учебным планом и рабочей программой дисциплины, куда входят лекционные (12 часов) и практические занятия (26 часов). На самостоятельную работу студентов дневного обучения отводится 34 часа, контроль за освоением дисциплины включает 2 часа консультации и 34 часа экзамена.

Система дистанционного обучения в МГПУ базируется на современном технологической платформе SDO Moodle ([sdo.mgpu.ru/](http://sdo.mgpu.ru/)). Доступ к обучающим инфоматериалам открывается после авторизации студента на сайте Мудл МГПУ. Там в процессе самостоятельной работы студенты выбирают темы для анализа и написания эссе, готовятся к итоговому тестированию по всем разделам дисциплины.

## Методы исследования

В весенний период, в марте – апреле, в вузе проходят ставшие хорошей традицией дни науки, конференции и открытые круглые столы с привлечением практиков из различных образовательных организаций Москвы и других городов России.

Обсуждение проблемы обучения и воспитания детей с заиканием мы проводили 29 марта 2022 года за круглым столом на тему «Современные тенденции обучения дошкольников с заиканием в образовательном пространстве города». Основной целью этого научного мероприятия был анализ междисциплинарных проблем изучения и помощи детям с заиканием, вопросы интегрированного обучения заикающихся дошкольников, обсуждение актуальных вопросов изучения, сопровождения и обучения детей с заиканием в различных учреждениях городов России и за рубежом.

Круглый стол проходил в дистанционном формате с использованием онлайн-платформы Microsoft Teams. Среди выступающих и участников были представители различных регионов России, учителя-логопеды, методисты, психологи, руководители образовательных организаций и медицинских учреждений, магистранты и бакалавры кафедры логопедии Института специального образования и психологии, слушатели курсов повышения квалификации Москвы и Казани.

По результатам обсуждения докладов выступающих студенты ответили на вопросы анкеты, касающиеся технологий логопедической работы в различных типах учреждений. Анкета была представлена в виде гугл-формы. Из 50 вопросов анкеты 45 вопросов, касавшихся различных тематических блоков, были с одним правильным ответом из трех предложенных. На последние 5 вопросов предполагался свободный короткий ответ, где надо было высказать свою точку зрения на обсуждаемую проблему.

Первые 10 вопросов были на знание теоретических основ темпо-ритмических нарушений. Мы обращали внимание на знание темпо-ритмических нарушений, которые выделяют отечественные и зарубежные ученые, на отличие заикания от других темпо-ритмических нарушений, на основные симптомы заикания и проявления клаттеринга, на отличие брадилалии и тахилалии, на специфику постановки логопедического заключения. Особое внимание уделяли вопросам трудностей обучения заикающихся детей в школе, трудностям в выборе профессии и социальной депривации, на современные методы работы логопеда с заикающимися детьми.

Специфику проявления заикания у билингвов затрагивали 6 вопросов (с 11-го по 16-й). Студентам необходимо было отметить основную причину возникновения у них заикания, установить связь между билингвизмом и заиканием, описать субординативный и комбинаторный билингвизм, отметить, следует ли учить иностранный язык детям с билингвизмом в дошкольном возрасте.

Семейно-ориентированная терапия заикания у детей была представлена 5 вопросами (с 17-го по 21-й), они касались описания модели семейной реабилитации дошкольников, комплексной логопсихологической диагностики, семейной реабилитации, интегрированного использования логопедических и психологических методик, вопросам овладения детьми новыми уровнями общения на разных этапах работы, методами библио- и сказкотерапии, аутогенной тренировки и релаксации, необходимости информирования родителей заикающихся детей о профилактике возникновения заикания в семье и профилактике рецидивов заикания.

7 вопросов (с 22-го по 29-й) были направлены на анализ логопсихотерапевтического подхода при коррекции заикания у детей, который предполагал изучение знаний студентов в области преодоления заикания групповым методом, в основе которого лежат коммуникативные навыки в области специфики психотерапевтического подхода в коррекции заикания у детей и процента выхода из заикания. Логопсихотерапевтические приемы включают работу над позитивными (саногенными) состояниями и являются продуктивными для скорейшей и полной реабилитации заикающихся. Вопросы этого блока касались и логопедической диагностики, комплексного подхода к изучению речевых, двигательных нарушений, психических симптомов и личностных особенностей, методов исследования личностного статуса ребенка с заиканием.

Возможности применения компьютерных обучающих программ в работе с детьми разного возраста в Городском психолого-педагогическом центре г. Москвы были представлены в следующем блоке и состояли из 6 вопросов (с 30-го по 35-й). Студенты отмечали специфику компьютерных программ «Выразительная речь», «Дышу, пою, говорю» и «Плавная речь: двигаюсь, дышу, говорю», возраст занимающихся и специфику программы «Комплекс БОС – Лого». Респондентам необходимо было выделить особенности презентационных материалов учебных программ коррекции заикания в Городском психолого-педагогическом центре Москвы (отделение «Крылатское»),

отметить особенности этих программ как легко адаптированных, с реалистичными изображениями, в работе по которым осуществляется системный подход к коррекции заикания у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Специфика работы логопеда, имеющего частную практику, была представлена 3 вопросами (с 36-го по 38-й). Необходимо было отметить индивидуальный подход при коррекции заикания в частной практике логопеда, возможность организации единой речевой среды в совместной работе логопеда с другими специалистами и специфику этапа ограничения речи для растормаживания речи и сбоя патологического речевого стереотипа.

Обучение детей с заиканием в дошкольной образовательной организации включало 4 вопроса (с 39-го по 42-й). Вопросы касались методики коррекции заикания в дошкольной образовательной организации как одной из эффективных, при которых применяется системный подход к коррекции речи детей с заиканием. Студенты отмечали нормативный срок обучения детей с заиканием в логопедической группе, наполняемость логопедической группы, взаимосвязь в работе специалистов, специфику программ обучения заикающихся детей.

3 вопроса (с 43-го по 45-й) касались возможности организации дистанционной формы обучения. Особое внимание уделялось необходимости дистанционной помощи семье, имеющей ребенка с заиканием вследствие региональной удаленности семей от городских центров коррекции и реабилитации. Проблемы сопровождения ребенка при оказании дистанционной помощи родителям касались систематизации работы родителей с ребенком при курировании со стороны логопеда.

Свободные вопросы (с 45-го по 50-й) затрагивали тему возможностей работы с заикающимися, предпочтительный возраст контингента, какой подход в коррекции заикания является наиболее актуальным, каковы основные проблемы диагностики и коррекции заикания, а также желание студентов принимать участие в научных мероприятиях вуза, в конференциях и круглых столах.

В анкетировании приняли участие 42 студента очной формы обучения кафедры логопедии Института специального образования и психологии МГПУ. В результате исследования установлены различные уровни сформированности компетенций студентов о темпо-ритмических нарушениях речи и методах их коррекции.

## **Результаты исследования**

Максимально высокий уровень правильных ответов (в диапазоне от 97 до 100 %) отмечен при ответах на вопросы первого блока, посвященные знанию теоретических основ темпо-ритмических нарушений речи. Результаты показали высокий уровень знаний, полученных на основе лекционного курса занятий по изученной теме.

Анализ ответов обучающихся выявил высокий уровень понимания причин возникновения заикания у билингвов и взаимосвязь билингвизма с заиканием. При ответах на вопросы, посвященных данной проблеме, получены от 83 до 97 % правильных ответов.

Достаточно высокий уровень знаний (95–100 % правильных ответов) показали ответы на вопросы о системе семейно-ориентированной терапии заикания у детей по методическим рекомендациям Е. Ю. Рау (2022), о роли семьи как участника коррекционной работы с заикающимися, о понимании необходимости позитивной мотивации родителей и ребенка в совместной работе с логопедом при устранении заикания.

Анализ логопсихотерапевтического подхода при коррекции заикания у детей показал, что на 5 вопросов из 7 были даны 100 % правильных ответов. Затруднение вызвал вопрос об обосновании использования групповой работы при коррекции заикания. 64 % студентов высказали мнение, что групповая работа с заикающимися предупреждает возникновение логофобии. Только 26 % респондентов указали на необходимость воспитания навыков речевого общения в процессе групповой работы с заикающимися, что должно быть приоритетным ответом.

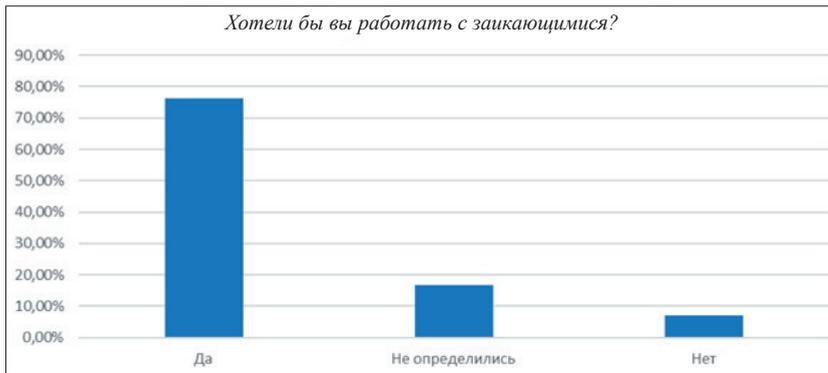
Программы работы с детьми разного возраста в Городском психолого-педагогическом центре Москвы, включающие применение компьютерных обучающих программ, вызвали заинтересованность у студентов и показали высокий процент правильных ответов по результатам тестирования (4 ответа из 5 показали 100 % правильных ответов).

Организация работы в дошкольной образовательной организации вызвала наибольшие затруднения при ответах на вопросы (программа обучения, наполняемость групп, системный подход). Это было обусловлено отсутствием набора групп компенсирующей направленности для детей с заиканием в Москве и невозможностью на практике ознакомиться с принципами организации логопедической помощи детям с заиканием в условиях дошкольной образовательной организации.

При ответах на вопросы студенты показали понимание дифференцированного подхода к использованию дистанционной формы обучения при индивидуальной работе с заикающимися (86–100 % правильных ответов): невозможность проведения занятий в дистанционном режиме, значимость дистанционной консультативной помощи родителям.

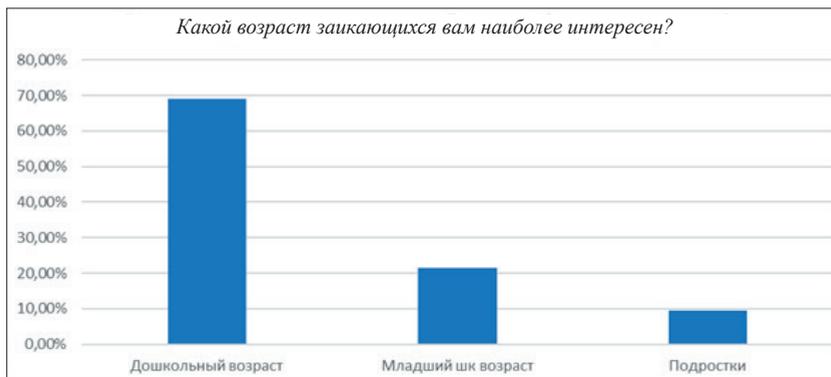
Ответы обучающихся на свободные вопросы выявили интерес к проблеме и желание работать с детьми, имеющими темпо-ритмические нарушения речи, однако опрос показал необходимость дополнительных знаний и практического опыта для проведения коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими сложное речевое нарушение.

На рисунках 1–4 представлен разброс ответов студентов на свободные вопросы.



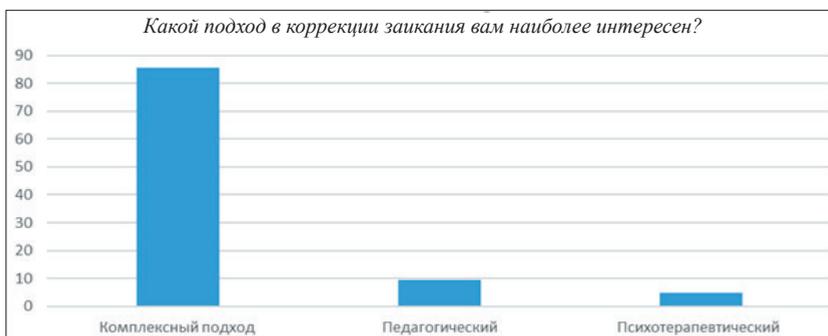
**Рис. 1.** Диаграмма ответа на вопрос «Хотели бы вы работать с заикающимися?»

**Fig. 1.** Diagram of the answer to the question “Would you like to work with stutterers?”



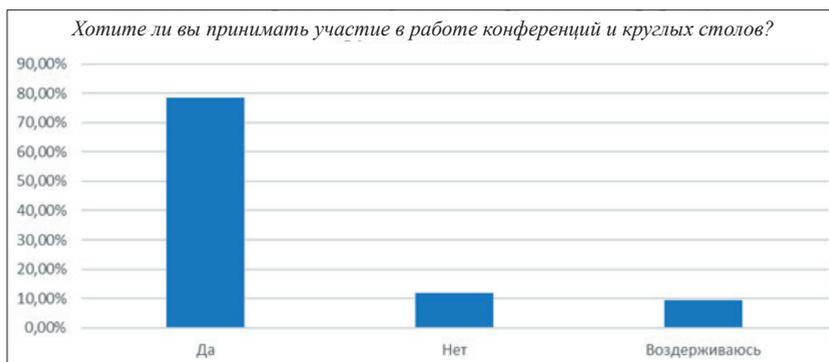
**Рис. 2.** Диаграмма ответов на вопрос «Какой возраст заикающихся вам наиболее интересен?»

**Fig. 2.** Diagram of answers to the question “What age of stuttering is most interesting to you?”



**Рис. 3.** Диаграмма ответов на вопрос «Какой подход в коррекции заикания вам наиболее интересен?»

**Fig. 3.** Diagram of the answers to the question “Which approach to stuttering correction is most interesting to you?”



*Рис. 4. Диаграмма ответов на вопрос «Хотите ли вы принимать участие в работе конференций и круглых столов?»*

*Fig. 4. Diagram of answers to the question “Do you want to participate in conferences and round tables?”*

Анализ ответов на вопрос рисунка 1 показал в большей степени утвердительный ответ: 76,3 % респондентов ответили, что хотели бы работать с контингентом заикающихся. Среди популярных ответов были следующие: «Это был бы интересный опыт», «Мне очень нравится проблема заикания, я бы хотела с ними работать», «Я бы хотела применить разные методики и найти наиболее эффективную». Пока не определились с контингентом 16,6 % студентов и 7,1 % опрошенных дали отрицательный ответ.

Анализируя ответ студентов на вопрос о возрасте заикающихся (см. рис. 2), можно отметить, что 69,1 % студентов выбирают дошкольный возраст, 21,4 % студентов хотели бы работать с младшими школьниками и 9,5 % — с подростками.

Анализ ответов по изучению наиболее интересных подходов к коррекции заикания (см. рис. 3) показал, что 85,7 % студентов были практически едины во мнении о приоритете комплексного подхода в коррекции заикания лиц разного возраста, 9,5 % респондентов проголосовали за педагогический подход и 4,8 % студентов выбрали психотерапевтический подход.

Вопрос об участии студентов в научных конференциях (см. рис. 4) показал, что 78,6 % студентов хотели бы принимать участие в работе научных мероприятий кафедры логопедии не только в качестве слушателей, но и в качестве спикеров; 11,9 % студентов дали отрицательный ответ и 9,5 % сказали, что не могут точно ответить и воздерживаются.

## Дискуссионные вопросы

На основании полученных результатов следует определить перспективы совершенствования обучения студентов по дисциплине «Логопедия (темпоритмические нарушения)».

Одними из основных факторов повышения эффективности и качества практико-ориентированного обучения студентов являются: использование межпредметных связей при обучении дисциплин вариативного блока; ориентация на практическую направленность деятельности студентов в процессе обучения и востребованность будущих специалистов в работе с заикающимися детьми и взрослыми.

Использование межпредметных связей предполагает анализ знаний студентов по таким базовым дисциплинам, как «Возрастная анатомия и физиология», «Невропатология», «Закономерности нервно-психического и речевого развития», «Русский язык и основы речевой культуры дефектолога», «Психолингвистика». Дисциплины клинических основ логопедии формируют у студентов знания о строении функциональных систем организма, функциональной деятельности мозга, нарушениях деятельности коры и подкорковых структур, обеспечивающих темпо-ритмическую организацию речи. Дисциплины филологической направленности формируют понятие о механизмах речевой деятельности, законах развития детской речи, культуре речи логопеда.

Дисциплины вариативного блока «Введение в профессию», «Практикум по звукопроизношению, постановке голоса и выразительности чтения», «Логопедический практикум» знакомят студентов с классификациями нарушений речи, при изучении которых они впервые узнают о заикании как одном из сложных речевых нарушений, готовят студентов к восприятию теоретических основ логопедии и практических методов логопедической работы. Оценка теоретических знаний по данным дисциплинам проводится на устных экзаменах и зачетах, а также в формате выполнения тестовых заданий.

В процессе изучения дисциплины «Логопедия (темпо-ритмические нарушения)» студенты самостоятельно выбирают темы для написания эссе, проверяют их по системе «Антиплагиат». В случае удачного выполнения этой работы студенты публикуют свои первые статьи в сборнике «Студенческий вестник»: в этом учебном году со студентами дневной формы обучения мы опубликовали 7 статей по проблемам диагностики и коррекции заикания у детей.

Ориентация на практическую направленность деятельности студентов в процессе обучения предполагает анализ видеофрагментов с примерами речи заикающихся лиц разного возраста, во время просмотра которых студенты пробуют определить симптоматику и степень тяжести заикания, анализ видеозаписей логопеда с заикающимися с применением разных технологий коррекции и моделирование подобных технологий в группе студентов.

Востребованность будущих специалистов в работе с заикающимися детьми формируется при организации педагогической практики студентов в различных учреждениях города: международном центре «Рау», детском досуговом клубе «Зеркало», Городском психолого-педагогическом центре г. Москвы (отделение «Крылатское»), центре диагностики и коррекции речи «Демосфен». На практике студенты активно включаются в процесс диагностики

и реабилитации заикающихся детей, пробуют себя в качестве логопеда-стажера и получают бесценный опыт работы с заикающимися детьми.

## Заключение

Подводя итоги, хотим подчеркнуть, что для обеспечения высокого уровня компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в процессе усвоения теоретических знаний и практических навыков по данной дисциплине, необходимо планировать знакомство с различными учреждениями, которые посещают дети с темпо-ритмическими нарушениями речи, формировать представления о современных эффективных авторских подходах к коррекции нарушений, проводить сравнительный анализ условий проведения занятий и методов логопедического воздействия.

## Список источников

1. Anderson, A. (2019). Advancing Global Citizenship Education Through Global Competence and Critical Literacy: Innovative Practices for Inclusive Childhood Education. *SAGE Open*, 1–7. <https://doi.org/10.1177/2158244019826000>
2. Collier, S. (2011). *Post-soviet social*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691148304.001.0001>
3. Froumin, I., Remorenko, I. (2020). From the “Best-in-the World” Soviet School to a Modern Globally Competitive School System. In Reimers, F. (Ed.). *Audacious Education Purposes*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_9)
4. Silova, I., Palandjian, G. (2018). Imperio soviético, infancia y educación. *Revista Española De Educación Comparada*, (31), 147–171. <https://doi.org/10.5944/reec.31.2018.21592>
5. Rao, K., Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
6. Баранников, К. А., Сулейманов, Р. С., Лесин, С. М., Куприянов Р. Б. (2020). Аналитика обучения как способ повышения эффективности системы управления образованием. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*, 2, 16–33. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2020-2-16-33>
7. Богданова, Т. Г., Гусейнова, А. А., & Назарова Н. М. (2016). *Педагогика инклюзивного образования*. Москва: ИНФРА-М. 335 с. <https://doi.org/10.12737/20170>
8. Малофеев, Н. Н. (2018). От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А. И. Герцена*, 190, 8–15. [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev\\_190\\_8\\_15.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf)
9. Евтушенко, И. В. (2016). К разработке компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска. *Современные проблемы науки и образования*, 2, 211–220. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24279>
10. Вакорина, Л. Ю., Приходько О. Г., Югова О. В. (2019). Психолого-медико-педагогические комиссии в контексте инклюзивного образования: ключевые показатели

деятельности. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Социология»*, 19(4), 814–824. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2019-19-4-814-824>

11. Екжанова, Е. А., Резникова Е. В. (2018). Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения. *Специальное образование*, 4(52), 21–40. <https://doi.org/10.26170/sp18-04-02>

12. Ивенских, И. В., Сорокоумова, С. Н., Суворова, О. В. (2018). Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики. *Вестник Мининского университета*, 6(1). 12. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-12>

13. Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y., Taguma, M. (2015). Early Childhood Education and Care Policy Review: Norway. *OECD*, 137. <https://www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf>

14. Vermeer, H. J., Ijzendoorn, M. H., Carcamo, R. A., Harrison, L. J. (2016). Quality of child care using the environment rating scales: a meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood, Macquarie University, Sydney, Australia*, 48(1), 33–60. <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/quality-of-child-care-using-the-environment-rating-scales-a-meta->

15. Prikhodko, O. G., Pyankova, A. V., Filatova, I. A. (2020). Using digital technologies for formation of oral speech in hearing-impaired pre-school children by a speech therapist. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Yekaterinburg, Atlantis Press*, 217–222. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42959243>

16. St. Louis, K. O., Myers, F. L., Bakker, K., Raphael, L. (2007). Understanding and treating cluttering. In Conture, E. G., Curlee, R. F. (Eds.). *Stuttering and Related Disorders of Fluency. NY-Stuttgart: Thieme*, 308–311. <https://www.worldcat.org/title/stuttering-and-related-disorders-of-fluency/oclc/84713076>

17. *International Cluttering Association* (2011). Webmaster Bakker K., USA. <http://associations.missouristate.edu/ICA>

18. Ward, D., Scott K. S. (Eds.) (2011). *Cluttering: A handbook of research, intervention and education*. Hove and N. Y.: Psychology Press, Taylor & Frances Group. 328. <https://www.routledge.com/Cluttering-A-Handbook-of-Research-Intervention-and-Education/Ward-Scott/p/book/9781848720299>

19. Kiseleva, N., Serebryakova, N., Shashkina, G., Skivitskaya, M. (2021). Professional training of future speech therapists for work in the inclusive educational environment of a city. *Education and City: Education and Quality of Living in the City: The Third Annual International Symposium, Moscow, August 24–26, 2020. Moscow: SHS Web of Conferences*. 4004. [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/09/shsconf\\_ec2020\\_04004.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/09/shsconf_ec2020_04004.pdf)

20. Бутко Г. А., Киселева, Н. Ю., Шашкина, Г. Р. (2022). Педагогическая олимпиада — инструмент оценки профессиональных компетенций. *Педагогика*, 86(2), 72–83. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48168375>

21. Серебрякова, Н. В., Шашкина, Г. Р. (2021). Современные тенденции обучения заикающихся детей в образовательном пространстве города. *Логопедия: современный облик и контуры будущего*. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 01–02 ноября 2021 года (с. 323–327). Москва: Московский педагогический государственный университет. <https://>

cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tehnologii-reabilitatsii-doshkolnikov-s-zaikaniem-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya

22. Almazova, A. A., Filatova, Y. O., & Novitskaia I. V. (2022). The Current State, Problems and Prospects of Master's Degree Programs in Speech-Language Pathology in Russia. *Strategies for Policy in Science and Education*, 30(1), 59–69. <https://doi.org/10.53656/str2022-1-3-cur>

## References

1. Anderson, A. (2019). Advancing Global Citizenship Education Through Global Competence and Critical Literacy: Innovative Practices for Inclusive Childhood Education. *SAGE Open*, 1–7. <https://doi.org/10.1177/2158244019826000>
2. Collier, S. (2011). *Post-soviet social*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691148304.001.0001>
3. Froumin, I., & Remorenko, I. (2020). From the “Best-in-the World” Soviet School to a Modern Globally Competitive School System. In Reimers, F. (Ed.). *Audacious Education Purposes*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_9)
4. Silova, I., & Palandjian, G. (2018). Imperio soviético, infancia y educación. *Revista Española De Educación Comparada*, (31), 147–171. <https://doi.org/10.5944/reec.31.2018.21592>
5. Rao, K., & Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
6. Barannikov, K. A., Sulejmanov, R. S., Lesin, S. M., & Kupriyanov R. B. (2020). Learning analytics as a way to improve the efficiency of the education management system. *Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical education*, 2, 16–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2020-2-16-33>
7. Bogdanova, T. G., Huseynova, A. A., & Nazarova N. M. (2019). *Pedagogy of inclusive education*. Moscow: INFRA-M. 335 p. (In Russ.). <https://doi.org/10.12737/20170>
8. Malofeev, N. N. (2018). From equal rights to equal opportunities, from a special school to inclusion. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 190*, 8–15. (In Russ.). [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev\\_190\\_8\\_15.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf)
9. Evtushenko, I. V. (2016). To develop the competencies of specialists in the field of early assistance to children with disabilities and children at risk. *Modern problems of science and education*, 2, 211–220. (In Russ.). <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24279>
10. Vakorina, L. Yu., Prikhodko, O. G., & Yugova, O. V. (2019). Psychological-medical-pedagogical commissions in the context of inclusive education: key performance indicators. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 19(4), 814–824. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2019-19-4-814-824>
11. Ekzhanova, E. A., & Reznikova, E. V. (2018). A Model of Pedagogical Support by a Teacher-Tutor of Children with Disabilities in the Conditions of Integrated Education. *Special Education*, 4(52), 21–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/sp18-04-02>
12. Ivenskikh, I. V., Sorokoumova, S. N., & Suvorova, O. V. (2018). Professional readiness of future teachers to work with students with disabilities in the context of inclusive practice. *Bulletin of Minin University*, vol. 6, 1(22), 12. (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-12>

13. Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y., & Taguma. M. (2015). Early Childhood Education and Care Policy Review: Norway. *OECD*, 137. <https://www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf>
14. Vermeer, H. J., Ijzendoorn, M. H., Carcamo, R. A., & Harrison, L. J. (2016). Quality of child care using the environment rating scales: a meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood, Macquarie University, Sydney, Australia*, 48(1), 33–60. <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/quality-of-child-care-using-the-environment-rating-scales-a-meta->
15. Prikhodko, O. G., Pyankova, A. V., & Filatova, I. A. (2020). Using digital technologies for formation of oral speech in hearing-impaired pre-school children by a speech therapist. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Yekaterinburg, Atlantis Press*. 217–222. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42959243>
16. St. Louis, K. O., Myers, F. L., Bakker, K., & Raphael, L. (2007). Understanding and treating cluttering. In Conture, E. G., Curlee, R. F. (Eds.). *Stuttering and Related Disorders of Fluency. NY-Stuttgart: Thieme*, 308–311. <https://www.worldcat.org/title/stuttering-and-related-disorders-of-fluency/oclc/84713076>
17. *International Cluttering Association* (2011). Webmaster Bakker K., USA. <http://associations.missouristate.edu/ICA>
18. Ward, D., & Scott K. S. (Eds.) (2011). *Cluttering: A handbook of research, intervention and education*. Hove and N. Y.: Psychology Press, Taylor & Frances Group. 328. <https://www.routledge.com/Cluttering-A-Handbook-of-Research-Intervention-and-Education/Ward-Scott/p/book/9781848720299>
19. Kiseleva, N., Serebryakova, N., Shashkina, G., & Skivitskaya, M. (2021). Professional training of future speech therapists for work in the inclusive educational environment of a city. *Education and City: Education and Quality of Living in the City: The Third Annual International Symposium, Moscow, August 24–26, 2020. Moscow: SHS Web of Conferences*. 4004. [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/09/shsconf\\_ec2020\\_04004.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/09/shsconf_ec2020_04004.pdf)
20. Butko G. A., Kiseleva, N. Yu., & Shashkina, G. R. (2022). Pedagogical Olympiad — a tool for assessing professional competencies. *Pedagogy*, 86(2), 72–83. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48168375>
21. Serebriakova, N. V., & Shashkina, G. R. (2021). Teaching stuttering children in the educational space of the city. *Speech therapy: modern look and contours of the future. Proceedings of the II All-Russian scientific and practical conference with international participation, Moscow, November 01–02, 2021 (pp. 323–327)*. Moscow: Moscow Pedagogical State University. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-tehnologii-reabilitatsii-doshkolnikov-s-zaikaniem-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
22. Almazova, A. A., Filatova, Y. O., & Novitskaia I. V. (2022). The Current State, Problems and Prospects of Master’s Degree Programs in Speech-Language Pathology in Russia. *Strategies for Policy in Science and Education*, 30(1), 59–69. <https://doi.org/10.53656/str2022-1-3-cur>

Статья поступила в редакцию: 03.07.2022;  
одобрена после рецензирования: 15.08.2022;  
принята к публикации: 06.09.2022.

The article was submitted: 03.07.2022;  
approved after reviewing: 15.08.2022;  
accepted for publication: 06.09.2022.

***Информация об авторах:***

**Наринэ Витальевна Серебрякова** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,  
SerebryakovaNV@mgpu, <https://orcid.org/0000-0002-0943-1072>

**Гульнара Рустэмовна Шашкина** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,  
ShashkinaGR@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9466-7524>

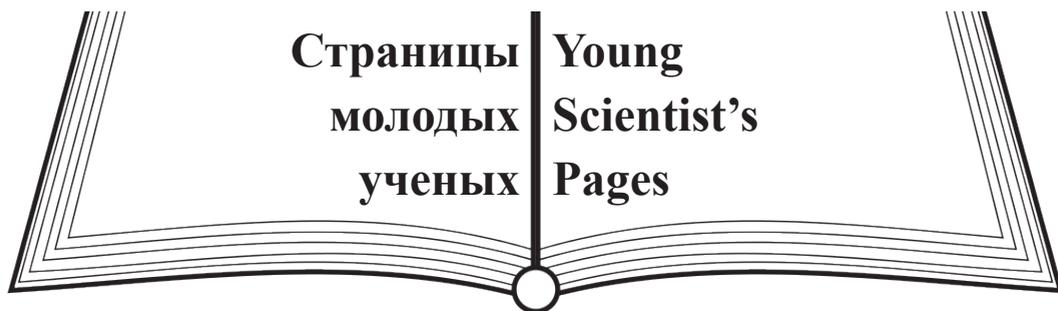
***Information about the authors:***

**Narine V. Serebryakova** — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia,  
SerebryakovaNV@mgpu, <https://orcid.org/0000-0002-0943-1072>

**Gulnara R. Shashkina** — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia,  
ShashkinaGR@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9466-7524>

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

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



Научно-исследовательская статья

УДК 159.9.07

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.11

## ТИПЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Ксения Дмитриевна Катькало*<sup>1</sup>,  
*Анна Александровна Печеркина*<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
Екатеринбург, Россия,  
[k.d.katkalo@urfu.ru](mailto:k.d.katkalo@urfu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8934-9473>

<sup>2</sup> Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
Екатеринбург, Россия,  
[a.a.pecherkina@urfu.ru](mailto:a.a.pecherkina@urfu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2261-2505>

**Аннотация.** На современном этапе развития психологической науки изучение самореализации человека является актуальной задачей, поскольку результаты таких исследований могут качественно влиять на жизнь как отдельного человека, так и общества в целом. В связи с этим настоящая статья направлена на исследование личностно-профессиональной самореализации человека. Основываясь на системном и личностно-развивающем подходе, а также на положении о сопряженности личностного и профессионального аспектов развития человека, нами предложен конструкт «личностно-профессиональная самореализация», под которой понимается интегральная характеристика личности, обусловленная соответствием личностных ресурсов профессиональным характеристикам деятельности, критерием успешности которой является удовлетворенность жизнью и высокий уровень личностной биографической рефлексии. С позиции системного подхода структурная организация личностно-профессиональной самореализации включает оценочно-целевую, ресурсную, деятельностьную и эмоциональную составляющие. В целях исследования личностно-профессиональной самореализации на основе разработанной теоретической модели нами проведено эмпирическое исследование среди студентов, совмещающих учебную и трудовую деятельность. По результатам исследования выявлены

шесть типов личностно-профессиональной самореализации: успешный, перспективный, ложный, формальный, сдержанный и романтический, — различающиеся выраженностью структурных компонентов (оценочно-целевого, ресурсного, деятельностного и эмоционального). В результате регрессионного анализа выявлены предикторы, которые позволяют говорить о детерминированности компонентов личностно-профессиональной самореализации некоторыми переменными. Описанные типы личностно-профессиональной самореализации расширяют представление о сущности изучаемого феномена и конкретизируют его особенности. Полученные данные имеют значение для решения таких прикладных задач, как профессиональный отбор, психологическое и профессиональное консультирование, построение программ психопрофилактики кризисов развития и многих других важных прикладных аспектов, направленных на профессиональное развитие и поддержание психологического благополучия человека.

*Ключевые слова:* самореализация личности, личностно-профессиональная самореализация, системный подход, принцип детерминизма, психологическое благополучие, профессиональное развитие

#### Academic research article

УДК 159.9.07

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.11

## TYPES OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

*Ksenia D. Katkalo*<sup>1</sup>,

*Anna A. Pecherkina*<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation, [k.d.katkalo@urfu.ru](mailto:k.d.katkalo@urfu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8934-9473>

<sup>2</sup> Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation, [a.a.pecherkina@urfu.ru](mailto:a.a.pecherkina@urfu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2261-2505>

**Abstract.** At the present stage of development of psychological science, the study of human self-realization is an urgent task, since the results of such studies can qualitatively influence the life of both an individual and society as a whole. In this regard, this article is aimed at studying the personal and professional self-realization of a person. Based on a systematic and personal-developing approach, as well as on the provision on the conjugation of the personal and professional aspects of human development, we have proposed the construct “personal-professional self-realization”, which is understood as an integral characteristic of a person, due to the correspondence of personal resources to professional characteristics of activity, the success criterion of which is life satisfaction and a high level of personal biographical reflection. From the standpoint of a systematic approach, the structural organization of personal and professional self-realization includes the estimated-target, resource, activity and emotional components. In order to study

personal and professional self-realization, on the basis of the developed theoretical model, we conducted an empirical study among students who combine study and work activities. According to the results of the study, six types of personal and professional self-realization were identified — successful, promising, false, formal, restrained and romantic — differing in the severity of structural components (assessment-target, resource, activity and emotional). As a result of the regression analysis, predictors were identified that allow us to speak about the determinism of the components of personal and professional self-realization by some variables. The described types of personal and professional self-realization expand the understanding of the essence of the phenomenon under study and specify its features. The data obtained are important for solving such applied problems as professional selection, psychological and professional counseling, building programs for the psychoprophylaxis of developmental crises, and many other important applied aspects aimed at professional development and maintaining the psychological well-being of a person.

*Keywords:* personal self-realization, personal and professional self-realization, systematic approach, the principle of determinism, psychological well-being, professional development

*Для цитирования:* Каткало, К. Д., Печеркина, А. А. (2022). Типы личностно-профессиональной самореализации студентов-психологов. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 186–206. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.11

*For citation:* Katkalo, K. D., & Pecherkina, A. A. (2022). Types of personal and professional self-realization of students-psychologists. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 186–206. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.11

## Введение

**П**роблема самореализации личности имеет давнюю историю и своими корнями уходит в истоки философского знания. Однако на современном этапе развития общества она приобретает особое значение. Это обусловлено тем, что в условиях постоянно изменяющихся реалий человек в качестве ответа на вызовы окружающей действительности обращается к поискам способов реализации собственного потенциала и путей самовыражения в деятельности, воплощения сущности в продукте собственного труда. Самореализация становится потребностью, целью и смыслом, интегрирующим личностные ресурсы с профессиональными условиями деятельности человека.

Многочисленные исследования в области психологии личности свидетельствуют о том, что наличие успешной самореализации на протяжении жизненного пути является необходимым условием психологического благополучия, психологической удовлетворенности (Зеер, 2020; Ryff, 2018; Кудинов, Кудинов, 2015; Егорычева, 2015; Деркач, Сайко, 2010). Вместе с тем проблема самореализации студенческой молодежи находится в центре внимания ряда

исследователей (Анфиногенов, 2021; Веряскина, 2020; Shutenko, Shutenko, Kanishcheva, 2020; Скорынина, 2014; Костакова, Белоусова (Григорьева), 2006). В научных работах отмечается специфичность исследований самореализации данной группы в силу возрастных особенностей.

Отечественные исследователи самореализацию рассматривают через призму деятельностного подхода с акцентом на значимости социального самоосуществления индивида (Дементий, 2020; Кулагина, 2020; Манжос, 2020; Плотникова, Гордеева, 2020; Козлова, 2017; Кудинов, 2015; Костакова, 2014; Зобов, Келасьев, 2001), тогда как зарубежные ученые при определении понятия самореализации обращают внимание на экзистенциальный аспект проблемы (Waterman, 2003; Roessler, 2012; Allan et al., 2016; Lepisto, 2017; Ryff, 2018).

Теоретический анализ подходов к рассмотрению самореализации как в отечественной, так и в зарубежной психологии, позволяет сделать вывод о существовании противоречия: с одной стороны, феномен самореализации находится в фокусе исследовательского интереса большого круга специалистов и к настоящему времени накоплен большой массив проработанных концепций и теорий; с другой стороны, эти теории имеют различия концептуального характера, затрудняющие их применение на практике.

В этой связи нам видится перспективной идея рассмотрения самореализации с позиции системного и личностно-развивающего подходов, постулирующих неразрывность профессионального и личностного аспектов развития человека (Гаврилова, 2015; Кудинов, Кудинов, 2015; Митина, 2019, Реан, 2013). Для исследования проблемного поля реализации личностных ресурсов в профессиональной деятельности нами предложен конструкт «личностно-профессиональная самореализация».

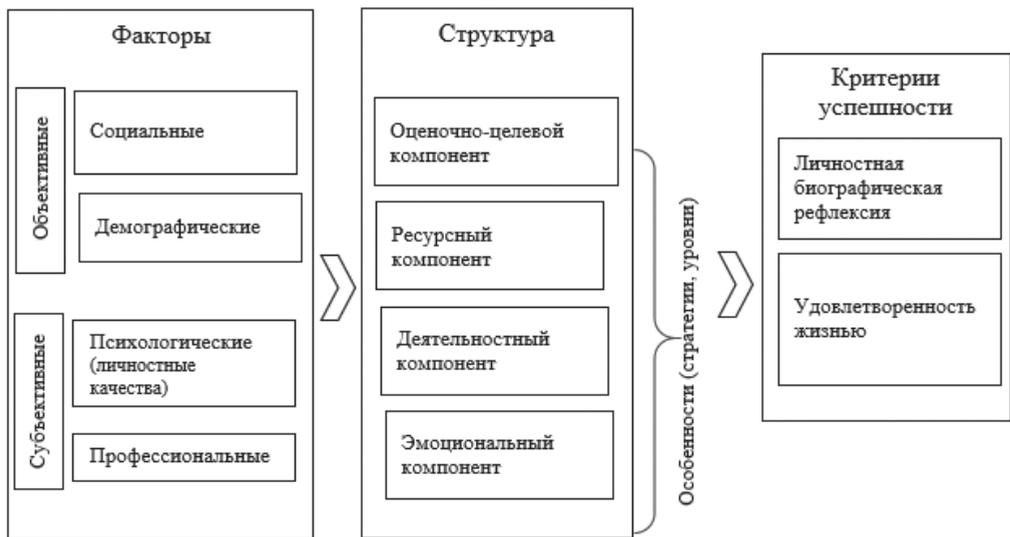
Под *личностно-профессиональной самореализацией* мы понимаем интегральную характеристику личности, включающую в свою структурную организацию оценочно-целевую, ресурсную, деятельностную и эмоциональную составляющие, критерием успешности которой является ощущение удовлетворенности жизнью и высокий уровень личностной биографической рефлексии (осмысленности жизненного пути).

Для расширения представления о сущности изучаемого феномена личностно-профессиональной самореализации и конкретизации его особенностей нами была разработана теоретическая модель личностно-профессиональной самореализации.

Цель настоящей работы — исследование особенностей (выделение типов) личностно-профессиональной самореализации на основе разработанной теоретической модели.

## Методологические основания исследования

В предыдущих исследованиях, опираясь на положение о сопряженности личностного и профессионального становления, а также основываясь на трудах исследователей самореализации в рамках системного и личностно-развивающего подходов (Митина, 2019; Реан, 2013; Кудинов, Кудинов, 2015; Гаврилова, 2015; Костакова, Белоусова (Григорьева), 2014), нами разработана модель личностно-профессиональной самореализации, выделены ее структурные компоненты, факторы и критерии успешности (Катькало, Печеркина, 2022) (рис. 1).



*Рис. 1. Теоретическая модель личностно-профессиональной самореализации*

*Fig. 1. Theoretical model of personal and professional self-realization*

Мы предполагаем, что системное рассмотрение факторов личностно-профессиональной самореализации личности позволит выявить ее предикторы, а специфическое сочетание структурных компонентов позволит выделить характерные типы личностно-профессиональной самореализации.

В центре модели находятся компоненты личностно-профессиональной самореализации — это специфические сочетания характеристик ценностно-смысловой (цели, мотивы), ресурсной (саморегуляция, самосознание), деятельностной (карьера, идентичность) и эмоциональной сфер, которые в значительной мере определяют особенности (типы) личностно-профессиональной самореализации.

В качестве факторов личностно-профессиональной самореализации выступают демографические переменные (пол, возраст, уровень образования), социальные (семейный статус, профессия), психологические (жизненные

ценности) и профессиональные (карьерные ориентации) характеристики. Критериями успешности личностно-профессиональной самореализации, согласно модели, являются удовлетворенность жизнью как показатель психологического благополучия личности, а также личностная биографическая рефлексия (осмысленность жизненного пути).

С целью исследования особенностей личностно-профессиональной самореализации нами проведено эмпирическое исследование среди студентов, совмещающих учебную и трудовую деятельность.

Гипотезы исследования сформулированы следующим образом:

1. Существуют характерные типы личностно-профессиональной самореализации (далее по тексту — ЛПС), обусловленные особенностями специфики сочетания ее структурных компонентов.

2. Формирование определенного типа ЛПС обусловлено влиянием совокупности факторов (демографических, социальных, психологических).

3. Предикторами ЛПС выступают особенности ценностной сферы, личностные качества и карьерные ориентации.

Факторы личностно-профессиональной самореализации выяснялись при помощи авторской анкеты, содержащей вопросы о демографических, социальных, профессиональных характеристиках респондентов. Отдельный вопрос открытого характера был посвящен личным представлениям респондента о самореализации.

Представления о самореализации изучались при помощи контент-анализа.

Структурные компоненты личностно-профессиональной самореализации изучались с помощью следующего психодиагностического инструментария: методика по изучению ценностных ориентаций (Ш. Шварц, адаптация сотрудниками НИУ «Высшая школа экономики», 2012), тест жизнестойкости (Осин, Рассказова, 2006), опросник волевого самоконтроля — оригинальная методика (Зверков, Эйдман, 1990), методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Шейн, адаптация Чикер, Винокурова, 2006), методика исследования профессиональной идентичности (Шнейдер, 2007), тест диспозиционального оптимизма (Гордеева, Сычев, Осин, 2010).

Критерии успешности личностно-профессиональной самореализации оценивались по методикам «Шкала удовлетворенности жизнью» (Диннер, адаптация Леонтьева, Осина, 2008) и «Оценка уровня развития биографической рефлексии» (Клементьева, 2016).

Респонденты заполняли опросные бланки в бумажном виде, а также с помощью электронной формы на платформе Online Test Pad.

В исследовании приняли участие 50 студентов 4-го и 5-го курсов, обучающихся в Уральском федеральном университете (очная и заочная форма) по направлению бакалавриата «Психология». Их средний возраст составлял 23 года. Основные характеристики выборки успешности личностно-профессиональной самореализации представлены в таблице 1.

**Таблица 1.** Характеристика выборки успешности личностно-профессиональной самореализации, количество человек

**Table 1.** Characteristics of the sample, number of people

№	Респонденты	Мужчины	Женщины	Всего
1	18–25 лет	6	32	38
2	26–35 лет	2	6	8
3	36–45 лет	0	6	4
4	Очная форма обучения	1	18	19
5	Заочная форма обучения	7	24	31
6	Работа по специальности	6	28	34
7	Работа не по специальности	2	14	16
8	Не состою в браке	7	25	32
9	Состою в браке	1	9	10
	Всего	8	42	50

Анализ основных характеристик выборки показывает, что 84 % — респонденты женского пола (что свойственно для направления подготовки «Психология»): 62 % респондентов обучаются на заочной форме, 38 % — на очной, совмещают учебную деятельность с работой по будущей специальности 68 % респондентов.

Статистическая обработка данных исследования осуществлялась в программе SPSS Statistics 26. Анализ производился в рамках непараметрической статистики (метод ANOVA, эксплораторный факторный анализ, кластерный анализ, критерий Краскелла – Уоллиса, критерий Пирсона, регрессионный анализ).

## Результаты исследования

Обработка данных эмпирического исследования проходила в несколько этапов. Прежде всего, нас интересовали субъективные представления студентов о сущности понятия «личностно-профессиональная самореализация». С этой целью был проведен контент-анализ текстовых ответов студентов, в результате которого мы выделили четыре основные группы, которые объясняют концептуальные различия представлений о данном понятии. Результаты контент-анализа отражены в таблице 2.

**Таблица 2.** Результаты контент-анализа представлений о самореализации

**Table 2.** Results of content analysis of ideas about self-realization

Категория	Выдержки из текста	Доля
Реализация способностей	«воплощение в жизнь способностей», «проявление талантов, умений», «профессионал в своем деле»	34 %
Саморазвитие и удовлетворенность	«развитие навыков и умений», «заниматься любимым делом», «получать удовольствие от результата»	32 %

Категория	Выдержки из текста	Доля
Выполнение предназначения	«осуществление миссии, призвания», «осознание ценности»	18 %
Достижение цели	«достижение высот», «реализация амбиций», «достичь результата»	18 %

Выделенные категории представлений о личностно-профессиональной самореализации легли в основу сравнительного анализа групп респондентов при помощи непараметрического критерия Краскела – Уоллиса. В результате анализа значимых различий по выборкам не обнаружено ( $p > 0,05$ ) (табл. 3). Группы студентов, объединенные по представлениям о самореализации, значимо не различаются по психологическим характеристикам, а также ценностным установкам и карьерным ориентациям.

*Таблица 3. Результат проверки различий по критерию Краскела – Уоллиса*

*Table 3. The result of checking differences according to the Kruskal – Wallis test*

№	Параметр различия в выборках	Значимость, $p$
1	ШУЖ	0,212
2	Вовлеченность	0,108
3	Контроль	0,092
4	Принятие	0,080
5	Общий показатель жизнестойкости	0,079
6	Общий показатель волевого самоконтроля	0,805
7	Настойчивость	0,701
8	Самообладание	0,946
9	ПИ	0,872
10	Оптимизм	0,072

Данный результат может говорить о том, что представления о самореализации в силу возраста респондентов еще не подкреплены жизненным опытом и потому не оказывают влияния на вышеперечисленные характеристики личности. Далее в работе мы проверим, взаимосвязаны ли представления о самореализации с типами личностно-профессиональной самореализации. Однако, прежде чем мы перейдем к кластерному анализу, нам необходимо провести процедуру укрупнения компонентов модели ЛПС при помощи факторного анализа.

С целью снижения размерности был проведен эксплораторный факторный анализ применительно к ценностным ориентациям студентов (см. табл. 4). Факторный анализ позволил выделить четыре фактора в структуре жизненных ценностей работающих студентов. В первый фактор вошли такие индивидуалистические ценности, как «гедонизм», «достижение», «власть» и «безопасность». Автор методики Ш. Шварц относит их к группе ценностей самоутверждения. Второй фактор характеризует ценности сохранения («конформизм», «традиции»). Третий фактор объединил респондентов с высокими показателями по ценностям «доброта» и «универсализм» и именуется как «Выход

*Таблица 4. Результаты факторного анализа жизненных ценностей**Table 4. Results of factor analysis of life values*

Жизненные ценности	Факторы			
	1	2	3	4
Конформизм		0,872		
Традиции		0,863		
Доброта			0,825	
Универсализм			0,888	
Самостоятельность				0,750
Стимуляция				0,789
Гедонизм	0,783			
Достижение	0,730			
Власть	0,581			
Безопасность	0,689			

за пределы своего Я». А четвертым был фактор — «Открытость изменениям» («самостоятельность», «стимуляция»). Эти четыре группы факторов и будут включены в эмпирическую модель.

Аналогичным образом для укрупнения компонентов модели факторный анализ был применен к карьерным ориентациям (табл. 5).

*Таблица 5. Результаты факторного анализа карьерных ориентаций**Table 5. Results of the factor analysis of career orientations*

Карьерные ориентации	Факторы	
	1	2
Менеджмент	0,744	
Автономия	0,527	
Вызов	0,658	
Предпринимательство	0,803	
Стабильность места жительства		0,645
Служение		0,839
Интеграция		0,540
Профессиональная компетентность		0,738

В результате анализа выделено два фактора, объясняющих различия в ориентациях на карьеру, социально обусловленных побуждениях к деятельности. Первый фактор — «Инновационные карьерные ориентации» — объединил ценности, реализация которых требует активной жизненной позиции, готовность к изменениям, свободу и независимость в принятии решения. Во второй фактор — «Консервативные карьерные ориентации» — вошли ценности, обусловленные стремлением к равновесию, стабильности и гармонии.

Следующим шагом стала проверка гипотезы о структуре концепта личностно-профессиональной самореализации. С этой целью мы сгруппировали

переменные в компоненты, которые выделяем в самом определении личностно-профессиональной самореализации: оценочно-целевой компонент оценивается с помощью баллов по шкале «Личностная рефлексия»; ресурсный компонент складывается из показателей жизнестойкости, волевого самоконтроля; профессиональный — из оценки профессиональной идентичности; эмоциональный — из показателей оптимизма и самообладания. В результате мы получили оценку каждого компонента по интервальной шкале. С целью классификации была проведена кластеризация  $K$ -средними (табл. 6).

*Таблица 6. Результаты кластеризации*

*Table 6. Clustering results*

Компоненты	Кластеры							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Оценочно-целевой	0,84	0,88	0,80	0,72	1,00	0,73	0,98	0,97
Ресурсный	52,00	60,63	60,00	37,17	60,00	41,67	70,50	76,83
Профессиональный	43,44	66,75	97,00	38,00	22,00	59,89	57,80	72,50
Эмоциональный	27,56	26,88	21,00	22,50	35,00	20,89	35,80	38,33
Кол-во:	9	8	1	6	1	9	10	6

Мы преобразовали таблицу, переведя оценку компонентов в дихотомическую шкалу «выражен / не выражен». При этом сократили количество кластеров до 6 (по причине единичности случаев). Расчет производился исходя из средних значений  $K$  для каждого параметра. Для оценочно-целевого компонента  $K = 0,84$ , для ресурсного компонента  $K = 56,74$ , для профессионального  $K = 56,44$ , для эмоционального  $K = 28,60$  (табл. 7).

*Таблица 7. Результаты кластеризации (преобразованные)*

*Table 7. Clustering results (transformed)*

Компоненты	Кластеры					
	1	2	3	4	5	6
Оценочно-целевой	+	+	–	+	–	+
Ресурсный	–	+	–	+	–	+
Профессиональный	–	+	–	–	+	+
Эмоциональный	–	–	–	+	–	+
Количество человек	9	9	6	11	9	6
Тип ЛПС	Романтический	Сдержанный	Формальный	Перспективный	Ложный	Успешный

*Примечание:* + — компонент выражен (значение больше  $K$ ), – — компонент не выражен (значение меньше  $K$ ).

После укрупнения компонентов модели и выделения характерных типов ЛПС вернемся к вопросу о взаимосвязи факторов ЛПС, а также представлений о самореализации с типами личностно-профессиональной самореализации. Ниже приведены коэффициенты корреляции между факторами ЛПС и ее типами (табл. 8), между представлениями о ЛПС и ее типами (табл. 9).

**Таблица 8.** Корреляционная матрица факторов и типов ЛПС (корреляция Пирсона)  
**Table 8.** Correlation matrix factors-types (Pearson correlation)

Факторы ЛПС	Типы личностно-профессиональной самореализации					
	ЛПС 1	ЛПС 2	ЛПС 3	ЛПС 4	ЛПС 5	ЛПС 6
Возраст	-0,157	-0,005	-0,184	0,302*	-0,234	0,267
Работа по специальности	-0,210	-0,210	0,011	0,050	0,013	0,406**
Семья	0,118	-0,056	-0,078	0,035	0,031	-0,078
Оптимизм	-0,063	-0,118	-0,202	0,477**	-0,464**	0,356*
Профессиональная идентичность	-0,429**	0,449**	-0,480**	-0,072	0,112	0,416**
Ценности самоутверждения	0,074	-0,179	0,093	0,203	-0,229	0,042
Ценности сохранения	-0,013	0,084	0,067	-0,284*	0,077	0,120
Ценности выход за пределы Я	-0,082	-0,033	-0,186	-0,035	0,321*	-0,014
Ценности открытости	-0,388**	0,152	0,034	0,289*	-0,162	0,068

Примечание: \* — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

**Таблица 9.** Корреляционная матрица представлений и типов ЛПС (корреляция Пирсона)  
**Table 9.** Correlation matrix view-types (Pearson correlation)

Представление о ЛПС	Типы личностно-профессиональной самореализации					
	ЛПС 1	ЛПС 2	ЛПС 3	ЛПС 4	ЛПС 5	ЛПС 6
Саморазвитие	-0,226	-0,007	0,255	0,230	-0,336*	0,125
Выполнение предназначения	-0,062	0,080	0,007	0,032	0,080	-0,161
Реализация способностей	0,213	-0,116	-0,135	-0,177	0,323*	-0,135
Достижение цели	0,080	0,080	-0,161	-0,100	-0,062	0,175

Примечание: \* — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Таблица 8 наглядно демонстрирует обусловленность ЛПС рядом факторов. Так, возраст респондентов положительно коррелирует с перспективным типом ЛПС, а работа по специальности — с успешным типом ЛПС. Кроме того, успешность ЛПС обусловлена высоким уровнем оптимизма и сформированной профессиональной идентичностью.

Из таблицы 9 мы видим, что ложный тип личностно-профессиональной самореализации отрицательно связан с представлением о самореализации как о саморазвитии и положительно связан с представлением о самореализации как о реализации способностей. То есть для респондентов, которые охарактеризовали самореализацию как «развитие навыков и умений», «занятие любимым делом», «получение удовольствия от результата», несвойственен ложный тип ЛПС, характеризующийся несоответствием деятельности истинным личностным смыслам и ценностям. В то же время данный тип ЛПС свойственен респондентам, которые определяют самореализацию как «воплощение в жизнь способностей», «проявление талантов, умений», «быть профессионалом в своем деле». Действительно, ложный тип ЛПС сопровождается высоким показателем профессиональной идентичности, статусности.

Типы личностно-профессиональной самореализации, предположительно влияющие на них факторы (психологические, социальные, демографические, профессиональные), а также показатели эффективности личностно-профессиональной самореализации (удовлетворенность жизнью, личностная рефлексия) были включены в эмпирическую модель личностно-профессиональной самореализации (см. рис. 2). Взаимосвязь компонентов модели подтверждается коэффициентами корреляции (корреляция Пирсона).

В завершение для подтверждения модели, а также с целью обнаружения предикторов ЛПС мы провели моделирование структурных уравнений с помощью методов бинарной логистической (для дихотомических переменных, содержащих принадлежность соответствующему типу самореализации) и линейной регрессии (в остальных случаях) (табл. 10).

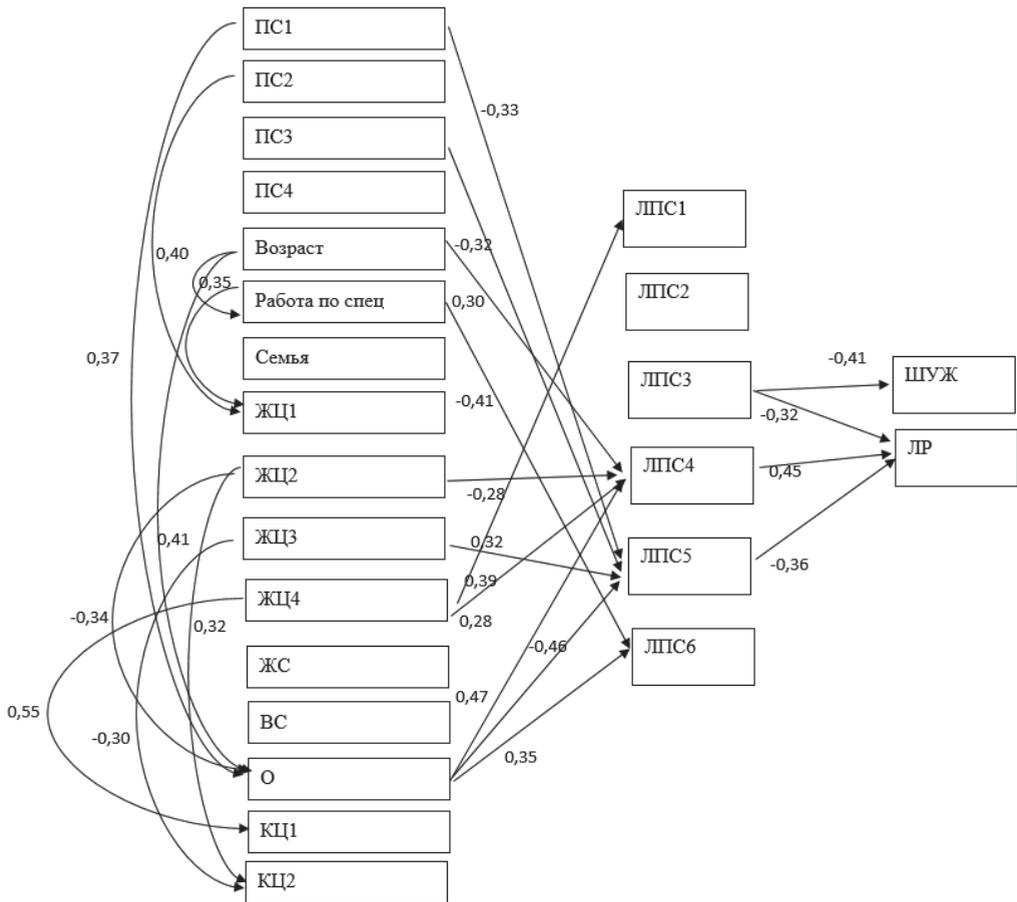
*Таблица 10. Регрессионные коэффициенты модели личностно-профессиональной самореализации*

*Table 10. Regression coefficients of the model of personal and professional self-realization*

Предикторы	<i>B</i>	Estimate	<i>p</i>
ШУЖ ← ЛПС3	-27,185	8,629	0,002
ЛР ← ЛПС1	-0,171	0,054	0,003
ЛР ← ЛПС2	-0,115	0,054	0,040
ЛР ← ЛПС3	-0,265	0,062	0,000
ЛР ← ЛПС5	-0,248	0,054	0,000
ЛПС4 ← КЦ1	2,799	1,217	0,021
ЛПС5 ← ЖС	-0,147	0,051	0,004

## Дискуссионные вопросы

Одной из гипотез настоящего исследования являлось предположение о существовании характерных типов личностно-профессиональной самореализации студентов, обусловленных особенностями сочетания структурных компонентов. На основе сформированных кластеров мы выделили следующие



**Рис. 2.** Эмпирическая модель личностно-профессиональной самореализации:

ПС1 — представление о самореализации «Саморазвитие и удовлетворенность», ПС2 — представление о самореализации «Выполнение предназначения», ПС3 — представление о самореализации «Реализация способностей», ПС4 — представление о самореализации «Достижение целей», ЖЦ1 — жизненные ценности «Самоутверждение», ЖЦ2 — жизненные ценности «Сохранение», ЖЦ3 — жизненные ценности «Выход за пределы Я», ЖЦ4 — жизненные ценности «Открытость изменениям», ЖС — жизнестойкость, ВС — волевой самоконтроль, О — оптимизм, КЦ1 — инновационные карьерные ценности, КЦ2 — консервативные карьерные ценности, ЛПС1 — романтический тип ЛПС, ЛПС2 — сдержанный тип ЛПС, ЛПС3 — формальный тип ЛПС, ЛПС4 — перспективный тип ЛПС, ЛПС5 — ложный тип ЛПС, ЛПС6 — успешный тип ЛПС, ШУЖ — шкала удовлетворенности жизнью, ЛР — личностная биографическая рефлексия

**Fig. 2.** Empirical model of personal and professional self-realization:

ПС1 — the idea of self-realization "Self-development and satisfaction", ПС2 — the idea of self-realization "Fulfillment of the mission", ПС3 — the idea of self-realization "Realization of abilities", ПС4 — the idea of self-realization "Achieving goals", ЖЦ1 — life values "Self-affirmation", ЖЦ2 — life values "Preservation", ЖЦ3 — life values "Going beyond the Self", ЖЦ4 — life values "Openness to change", ЖС — vitality, ВС — volitional self-control, О — optimism, КЦ1 — innovative career values, КЦ2 — conservative career values, ЛПС1 — romantic LPS type, ЛПС2 — reserved type of LPS, ЛПС3 — formal type of LPS, ЛПС4 — perspective type of LPS, ЛПС5 — false type of LPS, ЛПС6 — successful type of LPS, ШУЖ — life satisfaction scale, ЛР — personal biographical reflection

характерные типы личностно-профессиональной самореализации и присущие им особенности:

1. *Романтический тип* личностно-профессиональной самореализации характеризуется выраженной осмысленностью, целеполаганием, но вместе с тем отсутствием соответствующей ресурсной основы и, как результат, низким показателем профессиональной идентичности, эмоциональной устойчивости и удовлетворенности.

2. *Сдержанный тип* личностно-профессиональной самореализации. Для данной категории респондентов характерны высокие показатели осмысленности, профессиональной идентичности, ресурсной устойчивости и способности противостоять стрессу. Однако эмоциональная сфера неустойчива, уровень самообладания и оптимизма невысок.

3. *Формальный тип* личностно-профессиональной самореализации отличает респондентов с никой выраженностью всех компонентов личностно-профессиональной самореализации. Профессиональная деятельность не имеет личностного смысла и не приносит значимых результатов. Кроме того, такая деятельность не способствует раскрытию потенциала и развитию внутренних ресурсов субъекта.

4. *Перспективный тип* личностно-профессиональной самореализации отличается от успешного типа лишь отсутствием значимых достижений в профессиональной сфере, пока еще не выраженной профессиональной идентичностью. Мы предполагаем, что для респондентов, представляющих данный кластер, можно прогнозировать успешную личностно-профессиональную самореализацию на дальнейших ступенях профессионального развития.

5. *Ложный тип* личностно-профессиональной самореализации присущ респондентам с высоким показателем профессиональной идентичности, статусности. Однако такая деятельность не соответствует истинным личностным смыслам и ценностям, отсутствует ресурсная основа. Такой результат может являться следствием профессионального выгорания или неверного выбора пути профессионального развития.

6. *Успешный тип* личностно-профессиональной самореализации характеризуется выраженностью всех компонентов. Профессиональная деятельность таких респондентов носит осознанный характер, наблюдается соответствие личностных смыслов и профессиональных характеристик. Таким респондентам присуща осмысленность жизни и самостоятельность в принятии решений, стрессоустойчивость, эмоциональная стабильность, уверенность в себе, развитое чувство внутреннего долга, оптимистический настрой.

Обнаруженные типы личностно-профессиональной самореализации также согласуются с исследованием Е. А. Гавриловой, где автором выделены типы профессиональной самореализации (Гаврилова, 2015).

Вторая гипотеза касалась предположения об обусловленности формирования того или иного типа ЛПС совокупностью факторов. Корреляционный

анализ позволил выявить значимые взаимосвязи практически между всеми компонентами модели (рис. 2), в том числе между факторами и типами ЛПС, между типами ЛПС и критериями успешности. Остановимся подробнее на описании некоторых важных результатов:

1. Перспективный тип личностно-профессиональной самореализации (отличается от успешного лишь отсутствием карьерных достижений) положительно связан с показателями оптимизма и жизненных ценностей «Открытость изменениям» и отрицательно — с жизненными ценностями «Сохранение». Связь самореализации студентов с жизненными ценностями также подтверждается рядом исследований (Митина, 2021; Шутенко, 2020).

2. Ложный тип (завышенные профессиональные характеристики при низких показателях оценочного, ресурсного и эмоционального компонентов) свойственен респондентам с жизненными ценностями, связанными с выходом за пределы собственного Я («жертвенность»), а также низкими показателями оптимизма. Успешный тип личностно-профессиональной самореализации характерен для респондентов с оптимистически выраженным настроением, профессиональная деятельность которых находится в рамках специальности.

3. Мы видим, что лишь один тип личностно-профессиональной самореализации, хоть и отрицательно, но существенно связан с показателем «удовлетворённость жизнью», а именно формальный тип, характеризующийся низкой выраженностью всех компонентов и отрицательно связанный с удовлетворённостью жизнью. Это указывает на то, что для респондентов из данной группы свойственны низкие показатели удовлетворённости жизнью. В то же время мы видим положительную связь перспективного типа личностно-профессиональной самореализации и личностной рефлексии и отрицательную связь формального и ложного типов личностно-профессиональной самореализации с личностной биографической рефлексией.

В результате регрессионного анализа (см. табл. 7) мы выявили ряд предикторов, которые позволяют говорить о детерминированности компонентов личностно-профессиональной самореализации некоторыми переменными:

1. Консервативные карьерные ценности (стабильность, служение, профессиональная компетентность) влияют на формирование перспективного типа личностно-профессиональной самореализации.

2. Жизнестойкость отрицательно предсказывает ложный тип личностно-профессиональной самореализации.

3. По показателю личностной биографической рефлексии (осмысленность жизни) мы не подтвердили предположение о взаимосвязи успешности ЛПС от высокого уровня биографической рефлексии. Однако выявлена отрицательная связь с такими типами ЛПС, как романтический, сдержанный, формальный и ложный. То есть у респондентов с выраженными перечисленными типами ЛПС наблюдается низкий показатель личностной рефлексии, или осмысленности собственной жизни.

4. Наибольший интерес представляет тот факт, что формальный тип ЛПС, характеризующийся низкой выраженностью всех компонентов ЛПС, отрицательно предсказывает удовлетворенность жизнью.

Таким образом, полученные результаты, выраженные в обнаруженных типах личностно-профессиональной самореализации, позволяют сделать заключение об эмпирической пригодности разработанной модели и о возможности ее использования в качестве инструмента исследования самореализации и прогнозирования личностного-профессионального развития студентов.

## **Заключение**

Проведенная работа посвящена исследованию особенностей и выделению типов личностно-профессиональной самореализации и внесла значительный вклад в исследование самореализации личности с позиции системного и личностно-развивающего подходов.

В ходе проведенной работы мы подтвердили гипотезу о существовании характерных типов личностно-профессиональной самореализации. Были выявлены шесть ее типов — успешный, перспективный, ложный, формальный, сдержанный и романтический, различающиеся выраженностью структурных компонентов (оценочно-целевого, ресурсного, деятельностного и эмоционального). Описанные типы личностно-профессиональной самореализации расширяют представление о сущности изучаемого феномена и конкретизируют его особенности.

Обнаружены значимые взаимосвязи между факторами и структурными компонентами личностно-профессиональной самореализации, что легло в основу подтверждения гипотезы об обусловленности формирования определенного типа ЛПС совокупностью факторов социального, психологического и профессионального характера.

Были выявлены предикторы некоторых типов личностно-профессиональной самореализации. Так, консервативные карьерные ценности (стабильность, служение, профессиональная компетентность) вносят существенный вклад в формирование перспективного типа личностно-профессиональной самореализации. В то же время чем ниже показатели жизнестойкости, тем вероятнее ложный тип личностно-профессиональной самореализации.

Важным результатом является то, что формальный тип личностно-профессиональной самореализации, характеризующийся отсутствием выраженности всех компонентов, отрицательно предсказывает удовлетворенность жизнью.

Полученные данные имеют значение для решения таких прикладных задач, как профессиональный отбор, психологическое и профессиональное консультирование, построение программ психопрофилактики кризисов развития

и многих других важных прикладных аспектов, направленных на профессиональное развитие и поддержание психологического благополучия человека.

Дальнейшее исследование будет связано с адаптацией разработанной модели с учетом специфики профессиональной группы педагогов-психологов, на которой планируется выполнить основное исследование. Особое внимание будет посвящено выделению предикторов обнаруженных типов личностно-профессиональной самореализации с целью разработки прогноза успешности профессионального развития и психологического благополучия педагогов-психологов.

### Список источников

1. Зеер, Э. Ф. (2020, 5–6 ноября). Самореализация субъектов персонализированного образования в инновационной деятельности. *Международный педагогический форум «Стратегические ориентиры современного образования»* (с. 301–304). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44177965>
2. Ryff, C. D. (2018). Well-Being With Soul: Science in Pursuit of Human Potential. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 242–248. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745691617699836>
3. Кудинов, С. И., Кудинов, С. С. (2015) Системный подход в исследовании самореализации личности. *Российский научный журнал*, 2(45), 138–143. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23700876>
4. Егорычева, И. Д. (2015). Самореализация: сущность, детерминанты, этапы становления в онтогенезе. *Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы*. Монография. Москва: Российский университет дружбы народов. <https://elibrary.ru/item.asp?id=26075943>
5. Деркач, А. А., Сайко, Э. В. (2010). *Самореализация — основание акмеологического развития*. Монография. Москва: МПСИ. <https://elibrary.ru/item.asp?id=20110516>
6. Анфиногенов, И. Л. (2021). Экспериментальная проверка модели педагогического содействия самореализации студентов. *Вестник педагогических наук*, 6, 33–37. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46503442>
7. Верякина, А. Н. (2020). Проблема самореализации студентов вуза: философские и дидактические аспекты. *Современная система образования: теория и практика*. Монография. Москва: Знание-М. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42860732>
8. Shutenko, E. N., Shutenko, A. I., Kanishcheva, M. A. (2020). Personal features of students' self-realization in the university educational. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 9, 1(30), 403–407. <http://dx.doi.org/10.26140/anip-2020-0901-0098>
9. Скорынина, А. А. (2014). Возможность самореализации и самоутверждения как мотивация самостоятельной и творческой работы студентов. *Среднее профессиональное образование*, 1, 41–43. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21185386>
10. Костакова, И. В., Белоусова (Григорьева), С. С. (2014). Психологическая основа профессиональной самореализации личности. *Национальный психологический журнал*, 3(15), 80–85. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23297662>

11. Дементий, Л. И. (2020). Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 2(26), 68–78. <https://elibrary.ru/item.asp?id=43911719>
12. Кулагина, И. В. (2020). Исследование особенностей самореализации личности в среднем возрасте. *Концепт*, 3, 101–107. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42617519>
13. Манжос, Л. В. (2020). Интегративно-ресурсный подход к процессу личностно-профессиональной самореализации педагога. *Kant*, 1(34), 290–294. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42601059>
14. Плотникова, Е. С., Гордеева, В. В. (2020). Гендерные различия самореализации и самоактуализации. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2(31), 358–362. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42930242>
15. Козлова, Т. З. (2017). Самореализация личности по возрастным интервалам (на примере современных россиян). *Знание. Понимание. Умение*, 3, 63–69. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30040125>
16. Зобов, Р. А., Келасьев, В. Н. (2001). *Самореализация человека: введение в человековедение*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22887534>
17. Waterman, A. S. (2003). Predicting the Subjective Experience of Intrinsic Motivation: the roles of self-determination, the balance of challenges and skills, and self-realization values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(11), 1447–1458. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167203256907>
18. Roessler, B. (2012). Meaningful work: arguments from autonomy. *Journal of Political Philosophy*, 20, 71–93. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9760.2011.00408.x>
19. Allan, B. A., Autin, K. L., Duffy, R. D. (2016). Self-determination and meaningful work: exploring socioeconomic constraints. *Frontiers in Psychology*, 7(71). <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00071>
20. Lepisto, D. A., Pratt, M. G. (2017). Meaningful work as realization and justification toward a dual conceptualization. *Organization Psychology Review*, 7, 99–121. <http://dx.doi.org/10.1111/joms.12409>
21. Митина, Л. М. (2019). *Психология профессионально-карьерного развития личности*. Монография. Москва, Санкт-Петербург: Нестор-История. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42319456>
22. Реан, А. А. (2013). *Психология личности*. Санкт-Петербург: Питер. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24778590>
23. Гаврилова, Е. А. (2015). Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, 3, 19–34. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24988501>
24. Катькало, К. Д., Печеркина, А. А. (2022) Теоретическая модель личностно-профессиональной самореализации. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, 2, 6–19. <https://elibrary.ru/item.asp?id=48652234>
25. Митина, Л. М. (2021). *Ресурсная детерминация личностно-профессионального развития студентов-психологов*. Монография. Москва: Психологический институт Российской академии образования. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47466498>

## References

1. Zeer, E. F. (2020, 5–6 ноября). Self-realization of subjects of personalized education in innovative activities. *Strategic guidelines for modern education*. Collection of scientific articles (pp. 301–304). Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (In Russ.).
2. Ryff, C. D. (2018). Well-Being With Soul: Science in Pursuit of Human Potential. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 242–248. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745691617699836>
3. Kudinov, S. I., & Kudinov, S. S. (2015). System approach in research of self-realization of the personality. *Rossijskij naucznyj zurnal*, 2(45), 138–143. (In Russ.).
4. Egorycheva, I. D. (2015). *Self-realization: essence, determinants, stages of formation in ontogeny*. Monograph. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia. (In Russ.).
5. Derkach, A. A., & Saiko, E. V. (2010). *Self-realization — the basis of acmeological development*. Monograph. Mosgov: MPSI. (In Russ.).
6. Anfinogenov, I. L. (2021). Experimental verification of the model of pedagogical assistance to self-realization of university students. *Vestnik pedagogiceskih nauk*, 6, 33–37. (In Russ.).
7. Veryaskina, A. N. (2020). The problem of self-realization of university students: philosophical and didactic aspects. *Modern system of education: theory and practice*. Monograph. Moscow: Knowledge-M. (In Russ.).
8. Shutenko, E. N., Shutenko, A. I., & Kanishcheva, M. A. (2020). Personal features of students' self-realization in the university educational. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 9, 1(30), 403–407. <http://dx.doi.org/10.26140/anip-2020-0901-0098>
9. Skorynina, A. A. (2014). A possibility of self-realization and self-assertion as a motivation for individual and creative work of students. *Srednee professional'noe obrazovanie*, 1, 41–43. (In Russ.).
10. Kostakova, I. V., & Belousova (Grigorieva), S. S. (2014). Psychological basis of career and job satisfaction in adults. *Nacional'nyj psihologiceskij zurnal*, 3(15), 80–85. (In Russ.).
11. Dementy, L. I. (2020). Subjectivity as a factor in personal development at the stage of self-realisation. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova. Seria: Pedagogika, psihologija, social'naja rabota, uvenologija, sociokinetika*, 2(26), 68–78. (In Russ.).
12. Kulagina, I. V. (2020). The study of personality self-realization characteristics in middle age. *Koncept*, 3, 101–107. (In Russ.).
13. Manzhos, L. V. (2020). Integrative-resource approach to the process of personal and professional self-realization of a teacher. *Kant*, 1(34), 290–294. (In Russ.).
14. Plotnikova, E. S., & Gordeeva, V. V. (2020). Gender differences of self-realization and self-actualization. *Azimuth naucznyh issledovanij: pedagogika i psihologija*, 2(31), 358–362. (In Russ.).
15. Kozlova, T. Z. (2017). Self-realization of a person by age intervals (based on the example of modern Russians). *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 3, 63–69. (In Russ.).
16. Zobov, R. A., & Kelasev, V. N. (2001). *Human self-realization: an introduction to human knowledge*. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publishing House. (In Russ.).

17. Waterman, A. S. (2003). Predicting the Subjective Experience of Intrinsic Motivation: the roles of self-determination, the balance of challenges and skills, and self-realization values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(11), 1447–1458. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167203256907>
18. Roessler, B. (2012). Meaningful work: arguments from autonomy. *Journal of Political Philosophy*, 20, 71–93. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9760.2011.00408.x>
19. Allan, B. A., Autin, K. L., & Duffy, R. D. (2016). Self-determination and meaningful work: exploring socioeconomic constraints. *Frontiers in Psychology*, 7(71). <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00071>
20. Lepisto, D. A., & Pratt, M. G. (2017). Meaningful work as realization and justification toward a dual conceptualization. *Organization Psychology Review*, 7, 99–121. <http://dx.doi.org/10.1111/joms.12409>
21. Mitina, L. M. (2019). *Psychology of professional and career development of personality*. Monograph. Moscow, St. Petersburg: Nestor-Istoria. (In Russ.).
22. Rean, A. A. (2013). *Psychology of personality*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
23. Gavrilova, E. A. (2015). Diagnostics instruments “type and level of professional self-realization”: development, description and psychometrics. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria, Pedagogika i psihologia*, 3, 19–34. (In Russ.).
24. Katkalo, K. D., & Pecherkina, A. A. (2022) Theoretical model of personal and professional self-realization. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seria Psihologiceskie nauki*, 2, 6–19. (In Russ.).
25. Mitina, L. M. (2021). *Resource determination of personal and professional development of students-psychologists*. Monograph. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 07.07.2022;

одобрена после рецензирования: 15.08.2022;

принята к публикации: 09.09.2022.

The article was submitted: 07.07.2022;

approved after reviewing: 15.08.2022;

accepted for publication: 09.09.2022.

### **Информация об авторах:**

**Ксения Дмитриевна Каткало** — аспирант кафедры педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия,

E-mail: [k.d.katkalo@urfu.ru](mailto:k.d.katkalo@urfu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8934-9473>

**Анна Александровна Печеркина** — кандидат психологических наук, доцент, директор департамента психологии, заведующий кафедрой педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; Екатеринбург, Россия,

E-mail: [a.a.pecherkina@urfu.ru](mailto:a.a.pecherkina@urfu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2261-250>

### **Information about the authors:**

**Ksenia D. Katkalo** — Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia,

E-mail: [k.d.katkalo@urfu.ru](mailto:k.d.katkalo@urfu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8934-9473>

**Anna A. Pecherkina** — PhD (Psychology), Associate Professor, Director of the Department of Psychology, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia,

E-mail: [a.a.pecherkina@urfu.ru](mailto:a.a.pecherkina@urfu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2261-250>

**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/](http://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](http://www.orcid.org)) авторов указывается после имен авторов на разных строках и связывается с именами с помощью надстрочных цифровых обозначений — <sup>1</sup> (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](http://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](http://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, 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.mgpi.ru](http://redpsyjournal.mgpi.ru)

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология» обращаться к заместителю главного редактора *Светлане Николаевне Вачковой* (e-mail: [svachkova@mgpi.ru](mailto:svachkova@mgpi.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](http://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](http://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, 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](http://pedpsyjournal.mgpu.ru)

Contacts for submission of the manuscript: Deputy Editor — *Svetlana N. Vachkova* ([svachkova@mgpu.ru](mailto:svachkova@mgpu.ru)).

Научный журнал / Scientific Journal

**Вестник МГПУ.**

**Серия «Педагогика и психология»**

**MCU Journal of Pedagogy and Psychology**

**2022, 16 (4)**

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.

[https://www.mgpu.ru/centers/izdat\\_centre/](https://www.mgpu.ru/centers/izdat_centre/)

Подписано в печать: 26.12.2022 г.

Формат: 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага: офсетная.

Объем: 13,25 печ. л. Тираж: 1000 экз.