

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

17 (1)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2007
Quarterly**

**Москва
2023**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ :

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ :

- Савенков А. И.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических
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)
afanasievV@mgpu.ru
- Богуславский М. В.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор,
РАО (Москва, Россия)
boguslavskijmv@mgpu.ru
- Болд Лхамцэрэн** доктор PhD (по педагогике), Национальный институт исследования образования
при Министерстве образования и науки Монголии (Улан-Батор, Монголия)
lha79@mail.ru
- Воропаев М. В.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
voropaev1@mgpu.ru
- Двойнин А. М.** кандидат психологических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
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, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан)
loga_mn05@mail.ru
- Никитин А. А.** доктор педагогических наук, профессор, ХГИК (Хабаровск, Россия)
nikitinarts2011@yandex.ru
- Панов В. И.** член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, ПИ РАО (Москва, Россия)
escovip@mail.ru
- Приходько О. Г.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
prihodkoog@mgpu.ru
- Резаков Р. Г.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
rezakovr@mgpu.ru
- Романова Е. С.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
romanovaes@mgpu.ru
- Рыжов А. Н.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
RyzhovAN@mgpu.ru
- Салахова В. Б.** кандидат психологических наук, доцент, Ульяновский государственный университет (Ульяновск, Россия)
salakhovavb@mail.ru
- Сатова А. К.** доктор психологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан)
satova57@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.

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, National Institute for Education Research under the Ministry of Education and Science of Mongolia (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 City University (Moscow, Russia) RyzhovAN@mgpu.ru
Valentina Salakhova	PhD in Psychology, Associate Professor, Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russia) salakhovavb@mail.ru
Akmaral Satova	Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of 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 Shiyan	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) shiyanib@mgpu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Криштофик И. С., Белолуцкая А. К., Мкртчян В. А.*
Городской университет и креативные индустрии столицы:
взаимодействие в целях развития 10

Проблемы профессиональной подготовки

- Жукова Н. В., Ляпина О. А.* Оценка сформированности
проектной компетентности будущих учителей химии 32
- Ле-ван Т. Н., Шиян О. А., Жабина Н. Г., Белолуцкая А. К.*
Исследование действием в дошкольном образовании:
метод профессионального развития или нечто большее? 51

Психология

- Вачкова С. Н., Нехорошева Е. В., Салахова В. Б.* Исследование
стратегий семей в получении начального и основного
общего образования: социально-психологический аспект 66

Теория и практика обучения и воспитания

- Адамский А. И., Львовский В. А.* Институциональные разрывы
деятельностного подхода в физическом образовании 96
- Букарев Р. В., Кулягина Г. П., Лукашук О. Н., Опарин Р. В.,
Реморенко И. М., Юшков А. Н.* Основы наследственности:
пример дедогматизированного подхода к естествознанию
в системе общего и дополнительного образования 114
- Гринько А. И., Щербакова Т. В., Головина А. В., Жабина Н. Г.,
Гурин Г. Г.* Представления педагогов, музейных работников
и родителей обучающихся об образовательном потенциале
музейных пространств Москвы 134

История педагогического и психологического образования

- Рыжов А. Н.* Московский воспитательный дом как тоталитарный образовательный проект XVIII века (на английском языке) 154

Специальная педагогика и специальная психология

- Гудкова И. Н., Феофанов В. Н.* Всероссийский сетевой конкурс студенческих проектов «Профессиональное завтра» с участием студентов с инвалидностью: опыт и достижения 164
- Екжанова Е. А., Селенкова А. А.* Специфика специальных образовательных условий при формировании лексико-грамматического строя и связной речи у дошкольников с ОНР в процессе использования ИКТ-технологий..... 186
- Фатихова Л. Ф.* Родительское отношение матерей детей с сохранным и нарушенным интеллектом к разным сторонам семейной жизни..... 206
- Требования к оформлению статей..... 223

CONTENTS

Pedagogical Education

- Krishtofik I. S., Belolutskaya A. K., Mkrtchyan V. A.* City university and creative industries: interaction for development 10

Problems of Professional Preparation

- Zhukova N. V., Lyapina O. A.* Assessing the level of formation of future chemistry teachers' project-related competence..... 32
- Le-van T. N., Shiyan O. A., Zhabina N. G., Belolutskaya A. K.* Action research in preschool education: a professional development method or something more? 51

Psychology

- Vachkova S. N., Nekhorosheva E. V., Salakhova V. B.* Research on families' strategies for primary and basic general education: socio-psychological aspect..... 66

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Adamskiy A. I., Lvovsky V. A.* Institutional breaks of the activity-based approach in physical education 96
- Bukarev R. V., Kulyagina G. P., Lukashuk O. N., Oparin R. V., Remorenko I. M., Yushkov A. N.* Basics of heredity: an example of a dogmatic approach to natural science in general and supplementary education 114
- Grinko I. A., Shcherbakova T. V., Golovina A. V., Zhabina N. G., Gurin G. G.* Representation of teachers, museum workers and parents of students about the educational potential of museum spaces of Moscow 134

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Ryzhov A. N.* The Moscow orphanage as a totalitarian education project in the 18th century (*in English*) 154

Special Pedagogy and Special Psychology

- Gudkova I. N., Feofanov V. N.* All-Russian network competition of student projects “Professional Tomorrow” with the participation of students with disabilities: experience and achievements 164
- Ekzhanova E. A., Selenkova A. A.* The specifics of special educational conditions in the formation of lexical and grammatical structure and coherent speech in preschoolers with ONR in the process of using ICT-technologies 186
- Fatikhova L. F.* Parental attitude of mothers of children with unimpaired and impaired intellect to different aspects of family life 206
- Requirements for Style of Articles 226



Научно-исследовательская статья

УДК 37.072

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.01

**ГОРОДСКОЙ УНИВЕРСИТЕТ
И КРЕАТИВНЫЕ ИНДУСТРИИ СТОЛИЦЫ:
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ**

*Ирина Сергеевна Криштофик¹,
Анастасия Кирилловна Белолуцкая² ✉,
Вардигул Аргамовна Мкртчян³*

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

¹ *krishtofikis@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5636-8347>*

² *beloluckayaak@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>*

³ *MkrtyanVA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена нарастающей креативизацией современного рынка труда и той ролью, которую играет городской университет в развитии экономики столицы. Цели исследования заключались в выявлении представлений работодателей о компетенциях, необходимых для развития данной сферы; в определении кадровых потребностей работодателей; в прояснении отношения представителей креативных индустрий к сотрудничеству с университетами. В ходе исследования применялся пакет инструментов, специально разработанный на основе опросных методов: анкета для представителей сферы креативных индустрий, гайды вопросов для проведения фокус-групп и полуструктурированных интервью с работодателями. Исследование запроса работодателей проводилось весной 2022 года. Всего в нем приняли участие 75 человек из сферы дизайна, медиа, исполнительских искусств, кино и анимации, информационных технологий и видеоигр, сохранения культурного наследия, образования в креативных индустриях и ряда других. В результате было выявлено, что наиболее востребованные и одновременно проблемные компетенции для креативных индустрий Москвы — коммуникативные, организационно-управленческие и self-компетенции. Также зафиксировано противоречие между сформировавшимся запросом на креативных работников, способных обеспечивать

технологические прорывы, и неопределенными потребностями работодателей в отлаживании механизмов взаимодействия с вузами, образовательные программы которых, по мнению работодателей, отстают от реальной практики креативных индустрий. С практической точки зрения полученные результаты позволяют вычлениить область дефицитов во взаимодействии городского университета и работодателей в сфере креативной экономики, определить направления изменения содержания и технологий обучения для решения задачи обеспечения современного рынка труда востребованными кадрами. Созданные инструменты и процедуры исследования в дальнейшем могут лечь в основу разработки системы мониторинга соответствия результатов работы городского университета запросу рынка труда креативных индустрий.

Ключевые слова: креативные индустрии, кадровый запрос, сотрудничество университета и работодателей, рынок труда, компетенции

Scientific and research article

УДК: 37.072

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.01

CITY UNIVERSITY AND CREATIVE INDUSTRIES: INTERACTION FOR DEVELOPMENT

*Irina S. Krishtofik*¹,
*Anastasia K. Belolutsckaya*² ✉,
*Vardigul A. Mkrtchyan*³

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

¹ *krishtofikis@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5636-8347>*

² *beloluckayaak@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>*

³ *MkrtchyanVA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>*

Abstract. The relevance of the study is due to the growing creativity of the modern labor market and the role played by the city university in the development of the economy of the capital. The objectives of the study were to identify employers' ideas about the competencies necessary for the development of this area; in determining the staffing needs of employers; in clarifying the attitude of representatives of the creative industries to cooperation with universities. During the study, a specially developed package of tools was used: a questionnaire for representatives of the creative industries, question guides for focus groups and semi-structured interviews with employers. The study of the request of employers was carried out in the spring of 2022. In total, 75 people from the fields of design, media, performing arts, film and animation, information technology and videogames, cultural heritage conservation, education in the creative industries and a number of others took part in it. As a result, it was revealed that the most demanded and at the same time problematic competencies for the creative industries of Moscow are communicative, organizational, managerial and self-competencies. There is also a contradiction between the emerging demand for creative workers capable of providing technological breakthroughs, and the uncertain

needs of employers to fine-tune the mechanisms of interaction with universities, whose educational programs lag behind the real practice of creative industries. From a practical point of view, the results obtained make it possible to isolate the area of deficits in the interaction between the city university and employers in the field of the creative economy, to determine the directions for changing the content and learning technologies to solve the problem of providing the modern labor market with in-demand personnel. The created research tools and procedures can later form the basis for developing a system for monitoring the compliance of the results of the work of the city university with the demand of the labor market of the creative industries.

Keywords: creative industries, personnel request, cooperation between the university and employers, labor market, competencies

Для цитирования: Криштофик, И. С., Белолуцкая, А. К., Мкртчян, В. А. (2023). Городской университет и креативные индустрии столицы: взаимодействие в целях развития. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 10–31. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.01>

For citation: *Krishtofik, I. S., Belolutskaya, A. K., & Mkrtchyan, V. A. (2023). City university and creative industries: interaction for development. MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 17(1), 10–31. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.01>*

Введение

В XXI веке университет начинает играть новую роль на рынке труда: он становится полноценным участником экономических отношений, источником высокопрофессиональных кадров и эффективных инноваций. В этом проявляется переход от традиционной модели университета к новым инновационным концепциям осмысления его позиции в социоэкономической структуре, основанным на признании ведущей роли вуза в выстраивании кооперации как с предпринимателями, так и с государством.

Осмысление меняющейся роли университета отразилось в появлении различных теоретических моделей, в частности таких как «третья миссия» (Балмасова, 2016), «тройная спираль» (Ицковиц, 2011) и «треугольник знаний» (Унгер и Полт, 2017).

В русле моделей современного университета разрабатываются и реализуются многочисленные стратегии сотрудничества университетов и работодателей, которые можно условно разделить на четыре подхода:

- 1) точечное соприкосновение институций (Кудряшова, Сорокин и Бугаенко, 2020);
- 2) создание отдельных подразделений в рамках университета (Epure, 2017; Пеша, Камарова и Патутина, 2019; Sanahuja Vélez G., & Ribes Giner G., 2015);
- 3) фундаментальная интеграция запросов работодателей в реализацию образовательных программ (Gruzdev and others, 2018; Souto-Otero, Enders, 2017; Kinash, McGillivray, & Crane, 2018; Белолуцкая, Криштофик и Мкртчян, 2022; Данилаев и Маливанов, 2017);

4) региональное сотрудничество университетов и работодателей (Богуславский и др., 2020).

Каждый университет способен найти свой вариант взаимодействия с другими стейкхолдерами, удовлетворяющий как особенностям локального рынка труда, так и потенциалу образовательной организации. Поэтому, казалось бы, в текущей ситуации не существует глобальных препятствий для эффективной реализации вузом своей инновационной миссии, связанной с подготовкой кадров, удовлетворяющей запросам работодателей. Но ситуация на рынке труда в последнее десятилетие заметно изменилась в связи с его креативизацией.

В конце XX века в связи с коренными цивилизационными изменениями возникают предпосылки для развития так называемой креативной экономики. Главным инструментом общественного производства становится человеческий интеллект, а креативность как одно из его главных свойств помогает достичь наилучших результатов. Основные тенденции, способствующие креативизации современного рынка труда, — это: развитие цифровых технологий; глобализационные и интеграционные процессы; развитие шеринговой экономики; возрастание клиентоориентированности; экологическая безопасность; программирование и автоматизация производственных процессов; роботизация, развитие искусственного интеллекта (Левина, 2019).

Креативная экономика (далее — КЭ) состоит из ряда творческих (креативных) индустрий (далее — КИ) — таких сфер деятельности, «в которых компании, организации, объединения и индивидуальные предприниматели в процессе творческой и культурной активности, капитализации и коммерциализации прав интеллектуальной собственности производят продукты (товары и/или услуги), обладающие экономической ценностью» (Зеленцова и Гладких, с. 11, 2021). За последнее десятилетие креативные индустрии стали важным сектором мировой экономики. Этот сектор оказывает глубокое влияние на социальные и культурные аспекты жизни людей (Santoro, Bresciani, & Papa, 2020; Li, 2020; Rodríguez-Gulías, Fernández-López, & Rodeiro-Pazos, 2020).

К основным характерным чертам креативных индустрий можно отнести следующие: усиление взаимосвязи между технологическими инновациями в сфере производства и креативной активностью специалистов (Заборцева и Балязина, 2019); высокая географическая сконцентрированность и внутренняя конкуренция в КИ (Schoales, 2022); взаимовлияние культуры, технологий и бизнеса как основной источник роста и конкурентоспособности КИ (Linton, 2022; Бокова, 2016; Nogare, & MurzynKupisz, 2021); культурное предпринимательство как драйвер креативной экономики (Park, & Zhang, 2020; Klein, Gerlitzb & Spsychalska-Wojtkiewicz, 2021); парадоксальный характер КИ, проявляющийся в двойственности производственного процесса: стремление к созданию уникальных продуктов/услуг, с одной стороны, и необходимость стандартизации/тиражирования, — с другой (Ашутова и Желнина, 2019); цифровизация КИ (Khlystova, Kalyuzhnova, & Belitski, 2022; Абрамова и др., 2021; Глухов и др., 2019).

Ядром и основным драйвером креативной экономики является креативный персонал, основная суть деятельности которого сводится к культурному предпринимательству. Креативные специалисты являются источником нестандартных решений, инициаторами технологических прорывов и гарантами ускоренного экономического роста КИ за счет органичного сочетания творческих и предпринимательских качеств (Грудзинский и др., 2020).

Динамичное развитие и высокая степень изменчивости современного рынка труда приводят к появлению большого числа новых профессий и специальностей в сфере креативной экономики. В этой ситуации подготовка кадров для КИ воспринимается основными стейкхолдерами как сфера столкновения интересов наиболее влиятельных игроков. Выигрывает, как правило, тот, кто способен предложить наиболее гибкие условия для эффективного обучения, реализовать нестандартные высокопродуктивные варианты подготовки и переподготовки кадров (короткие учебные курсы, акселераторы, арт-резиденции и др.) (Грудзинский и др., 2020).

Вузовские разработчики образовательных программ для обеспечения адекватной подготовки кадров для КИ в этой ситуации вынуждены не просто изучать мнения и учитывать потребности работодателей, а максимально подстраиваться под быстрые темпы изменений в окружающей социально-культурной ситуации и высокие требования всех, от кого исходит образовательный запрос (работодателей, самих обучающихся, потребителей КИ в лице городского сообщества) (Новикова и др., 2021).

Университету необходимо выстраивать образовательный процесс в тесной взаимосвязи с представителями КИ, изобретая новые эффективные формы сотрудничества, и опираясь при этом на стратегии развития культурного предпринимательства как основы КИ. Необходимо обеспечивать разработку и применение таких форматов образования и подготовки кадров, в которых соединяются навыки, технологии, среда, инструменты, например: технологические и бизнес-инкубаторы, создающие новые инструменты для расширения предприятий и коммерциализации технологий, и способные гибко сочетаться с традиционными обучающими курсами (Al-Edenat, & Al-Hawamdeh, 2021; Lounsbury, & Glynn, 2019; Ольховая и др., 2019); креативные кластеры, обеспечивающие инновационную технологическую базу для реализации проектов развития социокультурной городской среды и местного сообщества и способные служить источником креативного опыта и социальным лифтом для студентов (Cerisola, 2018; Черных, 2018).

Для того чтобы университет имел возможность гибко реагировать на ситуацию на рынке труда, ему необходимо видеть и понимать данную ситуацию. В связи с этим в данной работе предпринята попытка описать особенности кадрового запроса работодателей из сферы креативной экономики, ответив на следующие *исследовательские вопросы*: Какие компетенции, с точки зрения работодателей, необходимы для развития креативных индустрий? Какие из необходимых компетенций являются в настоящий момент проблемными

(какие из кадровых потребностей работодателей не удовлетворены)? Каковы особенности запроса работодателей по отношению к системе высшего и дополнительного профессионального образования? Каковы потребности работодателей в отлаживании механизмов взаимодействия с организациями высшего образования?

Методология исследования

Предмет исследования состоял в определении особенностей запроса представителей креативных индустрий для последующего анализа дефицитов и развития компетенций, необходимых для данного сектора экономики Москвы.

Материалы и методы исследования. Исследование было проведено с применением методов анкетирования, фокус-групп и полуструктурированных интервью.

Для *опроса работодателей* была разработана анкета, состоящая из 50 вопросов, в том числе 17 открытых, 25 закрытых, 8 полузакрытых вопросов. Весь опросник был разделен на 6 блоков: сведения о респонденте и его организации; образование сотрудников в организации КИ; специфика деятельности организации; кадровые потребности организации; потребность работодателей в отлаживании механизмов взаимодействия с организациями высшего образования; отношение к молодым специалистам в организациях КИ. Процедура проведения опроса была добровольная, неанонимная, дистанционная, с применением электронной Google-формы.

Фокус-группы (далее — ФГ) с представителями КИ проводились с целью уточнения выводов, сделанных на основе данных, полученных в ходе опроса работодателей КИ. Для организации обсуждения был разработан гайд вопросов, состоящий из пяти тем (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

*Гайд вопросов для обсуждения на фокус-группах
Guide of questions for discussion in focus-groups*

№	Темы	Вопросы
1	Кадровые проблемы в КИ	1. Существуют ли у вашей компании кадровые проблемы? 2. Насколько они серьезны? 3. Носят ли они универсальный характер для отрасли? 4. Насколько они универсальны для креативных индустрий в целом?
2	Запросы на компетенции работников	1. Что, на ваш взгляд, является приоритетом при выборе кандидата: – базовые навыки; – hard skills; – soft skills?

№	Темы	Вопросы
		<p>2. В одном из исследований рынка труда были выявлены следующие приоритеты работодателей относительно компетенций работников:</p> <ul style="list-style-type: none"> – партнерство/сотрудничество; – клиентоориентированность; – ориентация на результат; – планирование и организация; – анализ информации и выработка решений; – коммуникативная грамотность; – саморазвитие; – следование правилам и процедурам; – стрессоустойчивость; – эмоциональный интеллект; – лидерство. <p>Насколько данный список применим к креативным индустриям?</p> <p>3. Важны ли ценностные ориентации кандидата?</p>
3.	Ключевые критерии при приеме на работу в КИ	<p>1. Очень часто работодатели отмечают, что крайне важен этап собеседования и поведение соискателя на собеседовании. Насколько вы с этим согласны?</p> <p>2. Насколько открыт рынок труда в КИ? Имеют ли принципиальное значение личные связи соискателей и опыт совместной работы?</p>
4.	Возрастные различия	<p>1. Существуют ли выраженные поколенческие отличия у кандидатов? В чем они выражаются?</p> <p>2. Существуют ли, на ваш взгляд, какие-то поколенческие предпочтения у работодателей в сфере КИ?</p>
5.	Коммуникация с образовательными учреждениями	<p>1. В чем главная проблема системы высшего и профессионального образования в РФ?</p> <p>2. Надо ли менять систему подготовки в вашей сфере?</p> <p>3. Какие моменты вы бы изменили в первую очередь?</p>

Полуструктурированное интервью с работодателями проводилось с целью дополнительной проверки полученных результатов. Основу беседы составили следующие вопросы: Каковы основные трудности и проблемы, связанные с кадровой политикой в организации, ведущей бизнес в креативной индустрии? Какие компетенции необходимы для развития креативных индустрий в настоящий момент? Какие из компетенций являются в настоящий момент проблемными (какие из кадровых потребностей работодателей не удовлетворены)? Как организовать эффективное взаимодействие работодателей из креативных индустрий с вузами, заинтересованными в качественной подготовке кадров для КЭ?

Результаты исследования

Описание выборки. Всего в исследовании, включая опрос, фокус-группы и интервью, приняли участие 75 человек. Опрос работодателей проводился в апреле – мае 2022 г. В нем участвовали 59 человек. Это были представители почти всех креативных индустрий, существующих на рынке (кроме архитектуры и ювелирного дела), среди которых 61 % женщин и 39 % мужчин. Возраст респондентов распределился в интервале от 22 до 65 лет. Количество опрошенных в возрасте 22–27 лет составляло 30,5 %, 28–35 лет — 18,6 %, 36–50 лет — 42,4 % (эта возрастная подгруппа оказалась самой многочисленной), 51–65 лет — 8,5 %. Среди опрошенных 44,2 % — руководители организаций; 11,5 % — руководители среднего звена; 44,2 % — специалисты. Вопросами поиска и приема на работу новых сотрудников занимаются около трети опрошенных (36,5 %), делают это время от времени 21,2 % респондентов, и 40,3 % опрошенных не занимаются приемом кадров. Основателями компаний в КИ являются около трети всех опрошенных (30,8 %), две трети к таковым себя не относят (67,3 %). По стажу работы в креативной индустрии все опрошенные распределились следующим образом: менее 1 года — 5,2 %; от 1 года до 3 лет — 17,3 %; от 4 до 7 лет — 15,4 %; более 7 лет — 61,1 %. Уровень образования большей части опрошенных оказался высоким: более половины респондентов имеют высшее образование (59,6 %), 21,2 % имеют два и более дипломов о высшем образовании, и еще 6 % имеют ученую степень. Более чем у трети респондентов нет профильного образования (38,5 %). Но в то же время примерно такое же количество опрошенных имеют высшее профильное образование (34,6 %).

Больше всего среди опрошенных оказалось работников образования в креативных индустриях — 12,9 %. На втором месте по количеству респондентов — представители сферы дизайна (11,5 %), на третьем — работники рекламных компаний (10,8 %). Подавляющее большинство респондентов (96,2 %) считают, что работают в организации, производящей уникальные (авторские) продукты (услуги). Основной доход их компании формируется за счет текущей деятельности у 76,9 % респондентов, а за счет разовых уникальных проектов — у 23,1 %.

Необходимо было узнать, каковы представления работодателей о компетенциях, необходимых для развития креативных индустрий. Для того чтобы выяснить, как работодатели оценивают важность различных компетенций для КИ, им был предложен сплошной список компетенций, в котором были представлены компетенции шести групп: креативность, предприимчивость, критическое мышление, взаимодействие в команде, коммуникативные компетенции, функциональная грамотность. Отвечающим предлагалось оценить эти компетенции по степени их важности для организации, где они работают, по пятибалльной шкале (где 1 — совсем не важны, 5 — очень важны).

Оказалось, что большая часть опрошенных почти все компетенции из предложенного списка оценивает как важные или очень важные. Но все же следует отметить, что самыми важными для них являются коммуникативные компетенции. По данным опроса, от 70 до 86 % респондентов оценили все компетенции этой группы как очень важные и важные. В частности, более 80 % респондентов так оценили следующие две компетенции: *умение договариваться в сложных неоднозначных ситуациях* (56 % и 30 %) и *способность понимать и принимать конструктивную критику* (54 % и 28 %). На втором месте по важности — креативные компетенции. В сумме более 80 % респондентов оценили, что очень важно и важно: *быстро перестраивать деятельность, если условия изменились* (52 % и 30 %), а также *продуцировать оригинальные идеи, не похожие на то, что уже есть на рынке* (48 % и 33 %). На третьем месте — группа компетенций «взаимодействие в команде» — в сумме более 80 % опрошенных отметили, что для них очень важно и важно: *работать самостоятельно и проявлять инициативу в рамках поставленной задачи* (57 % и 30 %); *разделять цели команды* (50 % и 30 %). Четвертое место у предпринимательских компетенций — в сумме около 80 % всех опрошенных оценили как очень важно и важно: *уметь переводить поставленную проблему в цепочку практических шагов* (52 % и 30 %); *уметь быстро адаптироваться и отвечать на внешний запрос* (56 % и 22 %). Пятое место досталось критическому мышлению — в сумме для около 70 % опрошенных очень важно и важно: *анализировать причинно-следственные связи и выявлять закономерности* (44 % и 28 %); *строить логичные аргументированные высказывания* (48 % и 24 %); *оценивать надежность утверждений, убедительность доводов* (41 % и 30 %); *отличать факты от мнений* (50 % и 20 %). Функциональная грамотность — группа компетенций, в которой более 60 % респондентов отметили, что очень важно и важно: *легко учиться и переучиваться* (41 % и 24 %), а также *быть экономически грамотным* (37 % и 26 %).

Далее респондентам предлагалось самим назвать 3–5 профессиональных компетенций (согласно специфике отрасли), необходимых на сегодняшний день. В общей сложности респонденты назвали 152 компетенции, которые затем по методу контент-анализа были сгруппированы нами в 12 категорий. Эти категории были проранжированы по частоте высказываний. Ответы на данный вопрос показали, что на первом месте все так же стоят коммуникативные компетенции (19,1 % от общего числа высказываний), например такие как «налаживать контакт с людьми, которые придерживаются разных позиций и взглядов по важным вопросам», «уметь грамотно говорить», «уметь публично выступать», «строить логичные аргументированные высказывания», «способность слушать», «восприимчивость к обратной связи» и т. д. На втором месте по частоте высказываний — креативность (17,1 %). На третьем месте оказались узкопрофессиональные компетенции, такие как «умение выявлять целевую аудиторию и создавать продукты для нее», «дизайн-аналитика,

3D-моделирование и визуализация, макетирование» и т. д. — 15,1 %. Четвертое место у так называемых *self skills* (10,5 %), например, таких как личностное самосовершенствование, стрессоустойчивость, честность, открытость, самоорганизованность, дисциплина, самопрезентация, самостоятельность и инициативность, самокритичность, рефлексивность и др.

Затем респондентам предлагалось спрогнозировать, *какие профессиональные компетенции (согласно специфике отрасли), будут необходимы через 3–5 лет*. В ответах было названо 116 компетенций, которые затем по методу контент-анализа были сгруппированы в 15 категорий. При этом к двенадцати, выявленным в предыдущем вопросе, добавились три новые категории: критическое мышление, предпринимательские компетенции, полипрофессионализм. В категорию «критическое мышление», в частности, вошли такие высказывания, как «умение создавать логичные причинно-следственные связи», «отличать факты от мнений», «опережающая рефлексия», «умение структурно и аналитически мыслить» и некоторые другие. В категорию «предпринимательские компетенции» были включены следующие высказывания: «быть экономически грамотным», «хорошо разбираться в правовых вопросах работы отрасли», «обладать предпринимательскими компетентностями», «умение выявлять целевую аудиторию и создавать продукты для нее». В категорию «полипрофессионализм» мы объединили, например, такие высказывания, как «владение несколькими профессиями отрасли», «многопрофильность», «многогранность и многозадачность», «междисциплинарный подход», «межотраслевые связи».

Группы компетенций (категории), которые, по предположениям опрошенных, будут необходимы для работы в КИ через 3–5 лет, также были проанализированы по частоте высказываний. По мнению опрошенных, через 3–5 лет самыми необходимыми (первое место) будут группы компетенций «креативность» (21,6 % высказываний); на втором месте — «технологичная грамотность» (10,3 %); на третьем месте — «коммуникативные компетенции» (8,6 %), на четвертом — *self skills* (7,8 %); и новая группа компетенций — «критическое мышление» — на пятом месте по частоте высказываний (6,9 %). Добавились еще две новые группы компетенций: «полипрофессионализм» и «предпринимательские компетенции», — которые в рейтинге заняли девятое и тринадцатое места (4,3 % и 3,4 % высказываний соответственно).

Рассмотрим *представления работодателей о проблемных компетенциях (какие из кадровых потребностей работодателей не удовлетворены)*. Оценивая уровень профессиональных компетенций (знаний, умений, навыков) выпускников образовательных учреждений последних 3–5 лет, работающих в их организации, 11,5 % респондентов отметили очень высокий уровень подготовки молодых специалистов, 40,4 % опрошенных оценили уровень компетенций молодых специалистов выше среднего и 44,2 % участников опроса считают, что в их организациях молодые специалисты имеют средний уровень

компетенций. Наиболее проблемными, по мнению опрошенных, являются компетенции, относящиеся к категории «организационно-управленческие», среди которых респонденты, в частности, называли такие, как «планирование», «организация рабочего процесса», «тайм-менеджмент», «менеджмент проектов», «системность мышления», «понимание отдельных блоков работы» и др. (20,3 %). На втором месте среди самых проблемных оказалась группа компетенций self skills (15,9 %). На третьем месте — коммуникативные компетенции (13,0 %). В то же время предпринимательские компетенции в качестве проблемных респонденты не назвали ни разу (рис. 1).



Рис. 1. Ранжированный ряд проблемных компетенций, по мнению опрошенных

Fig. 1. Ranked number of problematic competencies, according to respondents

Представляет определенный интерес сопоставление трех рядов компетенций, полученных в результате анализа ответов респондентов: а) необходимых в настоящее время, б) необходимых в будущем, в) являющихся проблемными в настоящей ситуации (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Сопоставление ранжированных рядов востребованных и проблемных компетенций

Comparison of ranked series of demanded and problematic competencies

Компетенции	Компетенции, необходимые в настоящее время (ранг)	Компетенции, необходимые через 3–5 лет (ранг)	Проблемные компетенции в настоящее время (ранг)
Коммуникативные	1	3	3
Креативность	2	1	7
Узкопрофессиональные	3	8	4

Компетенции	Компетенции, необходимые в настоящее время (ранг)	Компетенции, необходимые через 3–5 лет (ранг)	Проблемные компетенции в настоящее время (ранг)
Self skills	4	4	2
Профессиональный кругозор	5	13	12
Организационно-управленческие	6	7	1

Сопоставление этих трех рядов компетенций позволяет сделать вывод, что такие компетенции, как коммуникативные и self skills, являются самыми необходимыми в настоящее время, будут все также необходимы через 3–5 лет и при этом являются самыми проблемными, с точки зрения представителей креативных индустрий.

Рассмотрим *особенности запроса работодателей по отношению к системе высшего и дополнительного профессионального образования*. Участники опроса считают, что наиболее востребованные профессии и специальности в КИ в настоящее время — дизайнеры, им принадлежит наибольшее количество высказываний (14,5 %); на втором месте по частоте упоминаний специальности, в основе которых — работа с текстом: сценарист, мультимедийный автор, сторителлер, журналист, редактор и др. (10,5 %); на третьем месте — специальности в сфере кино и анимации — аниматор, линейный художник, колорист, иллюстратор, фотограф, cgi и vfx (специалисты по визуальным эффектам и компьютерным образам), режиссер эпизодов, режиссер интерактивных медиа (8,9 %), такое же количество высказываний (8,9 %) в пользу рекламы — специалист по рекламе, пиар-специалист, принт-менеджер, копирайтер, креатор, креативный директор, арт-директор и т. д.).

О ситуации на рынке труда в КИ респонденты высказывались следующим образом: 21,2 % опрошенных считают, что кадров достаточно; что кадры есть, но они недостаточно квалифицированные — 28,8 %, что квалифицированные кадры — большая редкость считают 28,8 %; что кадров катастрофически не хватает — 7,7 %; что кадры есть, но зарплатные ожидания претендентов завышены — 13,5 %.

Рассмотрим *потребности работодателей в отлаживании механизмов взаимодействия с организациями высшего образования*. Отношение работодателей к взаимодействию с вузами все чаще проявляется как заинтересованность в различных формах такой совместной деятельности. Для четверти всех опрошенных взаимодействие с вузом — это единственный выход для развития отрасли. Около 42 % готовы к такому взаимодействию, но не уверены в его успехе. И все же каждый третий из опрошенных работодателей не стремится к такому взаимодействию. Успешным свой опыт взаимодействия с вузом считают только около трети всех опрошенных, у всех остальных его либо нет, либо он неудачный. Из всех предложенных форм сотрудничества

с вузом наиболее эффективной большая часть опрошенных считает практики и стажировки в организации.

Для уточнения выводов, полученных в результате опроса работодателей, были проведены две фокус-группы с представителями КИ, в которых приняли участие в общей сложности 12 человек. Участниками первой группы были преподаватели Московского колледжа креативных индустрий. В состав второй группы вошли представители медиасферы, IT-сферы и музейные работники. Фокус обсуждения в обеих группах сместился на существующие в КИ кадровые проблемы. Участники первой ФГ заострили внимание на том, что один из ключевых кадровых дефицитов — это отсутствие интереса и нежелание работать, что неизбежно приводит к скорому профессиональному выгоранию у молодых работников. Основная причина выгорания, по мнению участников ФГ, кроется в том, что у молодых специалистов недостаточно сформированы коммуникативные компетенции, что особенно остро проявляется в неготовности к коммуникации в офлайн-формате. Во второй группе работодателей обозначился запрос на баланс между *hard skills* и *soft skills*, которыми должны, по мнению представителей КИ, обладать молодые специалисты. В вузе и колледже не всегда удается сформировать компетенции, связанные с менеджментом и маркетингом, так как у студентов зачастую отсутствует база надпрофессиональных навыков, которая, в свою очередь, могла бы обеспечить формирование профессиональных навыков. Кроме того, достаточно остро стоит проблема переучивания вновь прибывших сотрудников, так как имеется существенный разрыв между процессом обучения и реальным производством.

Результаты проведения *полуструктурированных интервью с представителями креативных индустрий Москвы* высветили некоторые аспекты проблемы взаимодействия работодателей с вузами. Работодатели отмечают, что высшему образованию не хватает практикоориентированности. Это проявляется в отставании образовательных программ от реальной практики КИ и в невозможности угадать, какие компетенции будут актуальны в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Причины проблем в подготовке кадров в университете, по мнению работодателей, кроются, во-первых, в необходимости строго следовать за требованиями административных государственных структур, что ограничивает деятельность вуза и приводит к оторванности программ от реальной ситуации на рынке, во-вторых, внутренние регламенты вуза препятствуют созданию полноценной программы подготовки кадров, основанной на принципах свободы выбора для студентов, столь важных для творческой деятельности.

Представители КИ также отмечают, что сотрудничество вуза и работодателей должно базироваться на полноценной практике студентов и встроенном в образовательный процесс консультировании преподавателей практикующими специалистами, а также подобное сотрудничество должно обеспечить развитие системы индивидуального сопровождения студентов на практике. Особенно креативных индустрий требуют от вуза перестройки процесса обучения

в ориентации на формат мастерских, применяемый в театральных и других творческих вузах.

Дискуссионные вопросы

Результаты проведенного исследования показывают, что представители КИ Москвы понимают, что базовые рабочие процессы в КИ опираются на взаимодействие и взаимовлияние трех сфер: бизнеса, технологий и культуры. В этом взаимовлиянии заключается основной источник роста и конкурентоспособности КИ (Linton, 2022). Также отмечается связь непосредственно между различными креативными индустриями, их взаимопроникновение. Многие опрошенные, затрудняясь отнести свой бизнес к конкретной индустрии, тем самым косвенно указывают на тесную взаимосвязь креативных индустрий, что вполне соответствует оценке ряда исследователей, справедливо считающих, что многообразные отрасли КИ, даже становясь самостоятельной силой, переплетаются и взаимодействуют друг с другом, выступая при этом и как потребитель, и как производитель, и как партнер для других субъектов КИ (Бокова, 2016). Так, например, в контексте проблем креативной экономики музеи становятся катализаторами инноваций и социально-экономического роста, положительно влияя на другие культурные и креативные индустрии (Nogare, & MurzynKupisz, 2021). Для успеха творческих индустрий важно развивать культурное предпринимательство — такой процесс, в котором культурные ресурсы используются для развития предпринимательства, для содействия организационным или институциональным инновациям, и вместе с тем обеспечивается доход от культурной деятельности (Al-Edenat, & Al-Hawamdeh, 2021; Lounsbury, & Glynn, 2019).

Данные, полученные в нашем исследовании, говорят о том, что самыми необходимыми для развития креативных индустрий работодатели считают коммуникативные компетенции: они важны как для налаживания производственного процесса в организациях и компаниях, так и для развития креативных индустрий в целом. Коммуникативные компетенции являются самыми необходимыми в настоящей ситуации и останутся таковыми в среднесрочной перспективе (через 3–5 лет), что в целом согласуется с рядом зарубежных (Al-Edenat, & Al-Hawamdeh, 2021; Lounsbury, & Glynn, 2019; Cerisola, 2018) и отечественных исследований (Богуславский и др., 2020; Грудзинский и др., 2020; Новикова и др., 2021). Но, как выяснилось в ходе исследования, и наиболее проблемными, по мнению представителей КИ, также являются коммуникативные компетенции, наряду с группами организационно-управленческих и self-компетенций. Уровень развития данных компетенций у специалистов креативных индустрий не удовлетворяет большую часть опрошенных работодателей. На значимость коммуникативных компетенций для развития сферы КИ,

с учетом ее особенностей, в своих исследованиях обращают внимание отечественные исследователи (Глухов и др., 2019), подчеркивая коммуникативный характер как производимых в сфере КИ продуктов и услуг, так и самого творческого производственного процесса, требующего от команды креаторов готовности согласовывать свои поисковые интенции при выборе целей и создании новых технологичных инструментов, что в принципе невозможно без коммуникативных компетенций высокого уровня.

Результаты исследования показывают, что на рынке труда КИ Москвы в настоящий момент уже сформировался устойчивый запрос на сотрудников, способных предлагать и реализовывать нестандартные решения, обеспечивающие технологические прорывы. Это свидетельствует о том, что в столице креативность становится ключевым фактором развития и экономики, и общества. Проблема взаимодействия городского университета и работодателей в этом контексте приобретает новый смысл. В вузе, где в процессе профессиональной подготовки специалистов для КИ могут зарождаться новые технологии, создается особая креативная среда, ядром которой являются преподаватели и ученые, сами становящиеся представителями креативного класса (Al-Edenat, & Al-Hawamdeh, 2021). Поэтому университет заинтересован в гибких формах сотрудничества с организациями КИ. А вот отношение работодателей из сферы КИ к сотрудничеству с вузами можно расценивать как весьма сдержанное. Но и с их стороны также начинает проявляться заинтересованность в различных формах такой совместной деятельности, что с очевидностью выясняется при непосредственных встречах представителей вуза и работодателей. Тем не менее работодатели часто решают задачу обеспечения кадрами за счет системы внутрифирменной подготовки. В частности, крупные компании организуют корпоративное обучение и выигрывают в конкуренции с вузами по этому вопросу, предпочитая, как правило, короткие практико-ориентированные курсы, не особо заботясь о развитии профессионального мышления, совершенствовании коммуникативных компетенций и воспитании своих сотрудников.

Заключение

В результате проведенного исследования были получены данные, обобщение и интерпретация которых позволило дать ответы на ряд исследовательских вопросов, в частности: о компетенциях, необходимых для развития креативных индустрий, и о проблемных компетенциях, в отношении которых кадровые потребности работодателей не удовлетворены на данный момент. Оказалось, что в обоих случаях это группа коммуникативных компетенций.

Особенности запроса работодателей в КИ по отношению к системе высшего и дополнительного профессионального образования связаны, во-первых, с востребованностью таких суперсовременных профессий, как дизайнеры, специалисты по работе с текстом (сценарист, мультимедийный автор, сторителлер,

журналист, редактор и др.), специалисты в сфере кино и анимации (аниматор, линейный художник, колорист, иллюстратор, фотограф, специалисты по визуальным эффектам и компьютерным образам, режиссер эпизодов, режиссер интерактивных медиа), специалисты по рекламе (пиар-специалист, принт-менеджер, копирайтер, креатор, креативный директор, арт-директор и т. д.). Во-вторых, запрос работодателей связан с необходимостью обеспечения основательной практической подготовки современных специалистов, но без ущерба для развития их теоретического мышления и воспитания мировоззрения в целом. Но вместе с тем на данном этапе современные образовательные программы профессиональной подготовки по многим востребованным в КИ специальностям в вузах отсутствуют, либо их качество не удовлетворяет работодателей. Для решения этой проблемы работодатели прибегают к организации корпоративного обучения.

Потребности работодателей в отлаживании механизмов взаимодействия с организациями высшего образования на данном этапе не сформированы в явном виде. В этом вопросе работодатели выражают недоверие университету, указывая на то, что высшему образованию не хватает практикоориентированности, что проявляется в отставании образовательных программ от реальной практики КИ, в невозможности угадать, какие компетенции будут актуальны в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Таким образом налицо противоречие между сформировавшимся запросом на креативных работников, способных обеспечивать технологические прорывы, и неопределенными потребностями работодателей в отлаживании механизмов взаимодействия с вузами, образовательные программы которых, по их оценкам, отстают от реальной практики креативных индустрий.

Дальнейшие исследования в рассматриваемом контексте возможны в направлениях: проверки полученных результатов на более масштабной выборке; разработки модели взаимодействия городского университета с работодателями в КИ. В целом исследование проблемы сотрудничества вуза и работодателя в контексте развития креативной экономики и определения места и значения университета в этом развитии представляется одним из приоритетов в повестке деятельности университета в настоящей ситуации. Решение данной проблемы может послужить повышению качества образования и подготовки специалистов по наиболее востребованным специальностям.

Список источников

1. Балмасова, Т. А. (2016). «Третья миссия» университета новый вектор развития? *Высшее образование в России*, 8–9(204), 48–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tretya-missiya-universiteta-novyy-vektor-razvitiya>
2. Ицковиц, Г. (2011). Модель тройной спирали. *Инновации*, 4(150), 5–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-troynoy-spirali>
3. Унгер, М., Полт, В. (2017). «Треугольник знаний» между сферами науки, образования и инноваций: концептуальная дискуссия. *Форсайт*. 11(2), 10–26. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2017.2.10.26>

4. Кудряшова, Е. В., Сорокин, С. Э., Бугаенко, О. Д. (2020). Взаимодействие университетов со сферой производства как элемент реализации «третьей миссии». *Высшее образование в России*, 5, 9–21. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21>
5. Epure, M. (2017). University-business cooperation: adapting the curriculum and educational package to labor market requirements. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*, 11(1), 339–349. <https://doi.org/10.1515/picbe-2017-0036>
6. Пеша, А. В., Камарова, Т. А., Патутина, С. Ю. (2019). Дорожная карта взаимодействия высшего учебного заведения, работодателей и студентов в условиях современной инновационной экономики. *Современное образование*, 1, 48–62. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2019.1.24354>
7. Sanahuja, Vélez, G., Ribes, G. G. (2015). Effects of business internships on students, employers, and higher education institutions: A systematic review. *Journal of employment counseling*, 52(3), 121–130. <https://doi.org/10.1002/joc.12010>
8. Gruzdev, M. V., Kuznetsova, I. V., Tarkhanova, I. Y., Kazakova, E. I. (2018). University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion. *European journal of contemporary education*. 7(4), 690–698. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.690>
9. Souto-Otero, M., Enders, J. (2017). International students' and employers' use of rankings: a cross-national analysis. *Studies in Higher Education*, 42(4), 783–810. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1074672>
10. Kinash, S., McGillivray, L., Crane, L. (2018). Do university students, alumni, educators and employers link assessment and graduate employability? *Higher Education Research & Development*, 37(2), 301–315. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370439>
11. Белолуцкая, А. К., Криштофик, И. С., Мкртчян, В. А. (2022). Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я — профессионал». *Высшее образование в России*, 31(1), 98–119. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119>
12. Богуславский, М. В., Ладыжец, Н. С., Санникова, О. В., Неборский, Е. В. (2020). Роль и место регионального университета в системе подготовки кадров в оценках работодателей. *Высшее образование в России*, 12, 45–56. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-45-56>
13. Данилаев, Д. П., Маливанов, Н. Н. (2017). Современные условия и структура взаимодействия вузов, студентов и работодателей. *Высшее образование в России*, 6, 29–35. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1073>
14. Левина, Е. В. (2019). Креативизация рынка труда как современный фактор конкурентоспособности столичных мегаполисов. *Экономика и социум: современные модели развития*, 2, 177–192. <https://doi.org/10.18334/ecsoc.9.2.40863>
15. Зеленцова, Е. В., Гладких, Н. В. (2021). *Творческие индустрии: теории и практики*. Монография. Москва: Т8-RUGRAM. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46133410>
16. Santoro, G., Bresciani, S., Papa, A. (2020). Collaborative modes with cultural and creative industries and innovation performance: The moderating role of heterogeneous sources of knowledge and absorptive capacity. *Technovation*, 92–93, 102040. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2018.06.003>
17. Li, F. (2020). The digital transformation of business models in the creative industries: A holistic framework and emerging trends. *Technovation*, 92–93, 102012. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2017.12.004>
18. Rodríguez-Gulías, M. J., Fernández-López, S., Rodeiro-Pazos, D. (2020). Innovation in cultural and creative industries firms with an academic origin (CCI-USOs):

The role of regional context. *Technovation*, 92–93, 102044. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2018.06.007>

19. Заборцева, Т. И., Балязина, А. В. (2019). Креативная экономика и креативная география: методологические подходы и практика. *Известия Иркутского государственного университета. Серия Науки о Земле*, 29, 53–67. <https://doi.org/10.26516/2073-3402.2019.29.53>

20. Schoales, J. (2022). Competing in the creative industries: Two-sided networks and the case of Hollywood. *City, Culture and Society*, 28, 1877–9166. <https://doi.org/10.1016/j.ccs.2021.100439>

21. Linton, J. (2022). Quiet Contributors: The Role of the Arts, Humanities and Social Sciences in Innovation. *Foresight and STI Governance*, 12(3), 6–12. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2018.3.6.12>

22. Бокова, А. В. (2016). Креативные индустрии как совокупность сложных сетевых структур. *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*, 1(21), 5–12. <https://doi.org/10.17223/22220836/21/1>

23. Nogare, C. D., MurzynKupisz, M. (2021). Do museums foster innovation through engagement with the cultural and creative industries? *Journal of Cultural Economics*, 45, 671–704. <https://doi.org/10.1007/s10824-021-09418-3>

24. Park, S. H., Zhang, Y. (2020). Cultural entrepreneurship in corporate governance practice diffusion: Framing of “independent directors” by US-listed chinese companies. *Organization Science*, 31(6), 1359–1384. <https://doi.org/10.1287/orsc.2019>

25. Klein, M., Gerlitzb, L., Spsychalska-Wojtkiewicz, M. (2021). Cultural and creative industries as boost for innovation and sustainable development of companies in cross innovation process. *Procedia Computer Science*, 192, 4218–4226. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.09.198>

26. Ашутова, Т. В., Желнина, З. Ю. (2019). Стратегический проект «Креативный город — территория развития» как модель взаимодействия опорного университета и региона. *Высшее образование в России*, 28(3), 116–126. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-116-126>

27. Khlystova, O., Kalyuzhnova, Y., Belitski, M. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on the creative industries: A literature review and future research agenda. *Journal of Business Research*, 139, 1192–1210. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.09.062>

28. Абрамова, И. Е., Шишмолина, Е. П., Николаева, О. О. (2021). Профессионально интегрированная иноязычная подготовка студентов сферы гостеприимства в условиях цифровизации. *Перспективы науки и образования*, 4(52), 238–246. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.4.15>

29. Глухов, Г. В., Ермакова, Ю. Д., Капустина, Л. В. (2019). Оптимизация процесса формирования профессиональных иноязычных речевых компетенций у студентов профиля «Туристское дело» в экономическом вузе. *Самарский научный вестник*, 3(28), 264–269. <https://doi.org/10.24411/2309-4370-2019-13305>

30. Грудзинский, А. О., Гуськова, И. В., Серебровская, Н. Е., Мариго В. В. (2020). О магистерской программе «Управление креативным персоналом»: методологические основания. *Высшее образование в России*, 29(11), 51–62. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-51-62>

31. Новикова, Т. Е., Макарова, Л. С., Буреев, А. А., Жуковская, Л. И. (2021). Актуальные тенденции подготовки журналистов в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и запросами медиа индустрии. *Вопросы теории*

и практики журналистики, 10(3), 558–572. [https://doi.org/10.17150/2308-6203.2021.10\(3\).558-572](https://doi.org/10.17150/2308-6203.2021.10(3).558-572)

32. Al-Edenat, M., Al-Hawamdeh, N. (2021). Revisiting the entrepreneurial ventures through the adoption of business incubators by higher education institutions. *International Journal of Management Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100419>

33. Lounsbury, M., Glynn, M. A. (2019). Cultural entrepreneurship: A new agenda for the study of entrepreneurial processes and possibilities. *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/9781108539487>

34. Ольховая, Т. А., Зинюхина, Н. А., Никулина, Ю. Н. (2019). Сотрудничество университета и бизнес-сообщества: опыт и приоритеты развития. *Высшее образование в России*, 28(7), 139–149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-139-149>

35. Cerisola, S. (2018). Multiple creative talents and their determinants at the local level. *Journal of Cultural Economics*, 42(2), 243–269. <https://doi.org/10.1007/s10824-017-9299-8>

36. Черных, С. И. (2018). Социальные лифты в образовании: проблемы и решения. *Высшее образование в России*, 27(6), 88–95. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1398/1148>

References

1. Balmasova, T. A. (2016). «Third Mission» of the University — a New Vector of Development? *Higher Education in Russia*, 8–9(204), 48–55. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tretiya-missiya-universiteta-novyy-vektor-razvitiya>

2. Etzkowitz, H. (2011). Triple Helix Model. *Innovation*, 4(150), 5–10. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-troynoy-spirali>

3. Unger M., & Polt W. (2017). The Knowledge Triangle between Research, Education and Innovation — A Conceptual Discussion. *Foresight and STI Governance*, 11(2), 10–26. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2017.2.10.26>

4. Kudryashova, E. V., Sorokin, S. E., & Bugaenko, O. D. (2020). University-Industry Interaction as an Element of the University's «Third Mission». *Higher Education in Russia*, 29(5), 9–21. (In Russ.). <https://doi.org/https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21>

5. Epure, M. (2017). University-business cooperation: adapting the curriculum and educational package to labor market requirements. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*, 11(1) 339–349. <https://doi.org/10.1515/picbe-2017-0036>

6. Pешa, A. V., Kamarova, T. A., & Patutina, S. Yu. (2019). Road map of interaction between a higher educational institution, employers and students in the conditions of modern innovative economy. *Modern education*, 1, 48–62. (In Russ.). <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2019.1.24354>

7. Sanahuja Vélez, G., & Ribes Giner, G. (2015). Effects of business internships on students, employers, and higher education institutions: A systematic review. *Journal of employment counseling*, 52(3), 121–130. <https://doi.org/10.1002/joec.12010>

8. Gruzdev, M. V., Kuznetsova, I. V., Tarkhanova, I. Y., & Kazakova, E. I. (2018). University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion. *European journal of contemporary education*, 7(4), 690–698. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.690>

9. Souto-Otero, M., & Enders, J. (2017). International students' and employers' use of rankings: a cross-national analysis. *Studies in Higher Education*, 42(4), 783–810. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1074672>

10. Kinash, S., McGillivray, L., & Crane, L. (2018). Do university students, alumni, educators and employers link assessment and graduate employability? *Higher Education Research & Development*, 37(2), 301–315. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370439>
11. Belolutsкая, A. K. Krishtofik, I. S., & Mkrtchyan, V. A. (2022). Features of Professional Activity Reflection of the Olympiad “I Am a Professional” Participants. *Higher Education in Russia*, 31(1), 98–119. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119>
12. Boguslavsky, M. V., Ladyzhets, N. S., Neborsky, E. V., & Sannikova, O. V. (2020). Regional University’s Role and Place in Personnel Training System in Assessments of Employers. *Higher Education in Russia*, 29(12), 45–56. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-45-56>
13. Danilaev, D. P., & Malivanov, N. N. (2017). The Modern Conditions and the Structure of Interaction between Universities, Students and Employers. *Higher Education in Russia*, 6(213), 29–35. (In Russ.). URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1073>
14. Levina, E. V. (2019). Creativity of the labor market as a modern factor in the competitiveness of metropolitan megacities. *Economy and society: modern models of development*, 9(2), 177–192. (In Russ.). <https://doi.org/10.18334/ecsoc.9.2.40863>
15. Zelentsova, E. V., & Gladkikh, N. V. (2021). *Creative Industries: Theories and Practices*. Monograph. Moscow: T8RUGRAM. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46133410>
16. Santoro, G., Bresciani, S., & Papa, A. (2020). Collaborative modes with cultural and creative industries and innovation performance: The moderating role of heterogeneous sources of knowledge and absorptive capacity. *Technovation*, 92–93, 102040. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2018.06.003>
17. Li, F. (2020). The digital transformation of business models in the creative industries: A holistic framework and emerging trends. *Technovation*, 92–93, 102012. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2017.12.004>
18. Rodríguez-Gulías, M. J., Fernández-López, S., & Rodeiro-Pazos, D. (2020). Innovation in cultural and creative industries firms with an academic origin (CCI-USOs): The role of regional context. *Technovation*, 92–93, 102044. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2018.06.007>
19. Zabortceva, T. I., & Balyazina, A. V. (2019). Creative Economy and Creative Geography: Methodological Approaches and Practice. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Earth Sciences*, 29, 53–67. (In Russ.). <https://doi.org/10.26516/2073-3402.2019.29.53>
20. Schoales, J. (2022). Competing in the creative industries: Two-sided networks and the case of Hollywood. *City, Culture and Society*, 28, 1877–9166. <https://doi.org/10.1016/j.ccs.2021.100439>
21. Linton, J. (2018). Quiet Contributors: The Role of the Arts, Humanities and Social Sciences in Innovation. *Foresight and STI Governance*, 12(3), 6–12. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2018.3.6.12>
22. Bokova, A. V. (2016). Creative Industries as A Complex Networking. *Bulletin of Tomsk State University. Cultural studies and art history*, 1(21), 5–12. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/22220836/21/1>
23. Nogare, C. D., Murzyn-Kupisz, M. (2021). Do museums foster innovation through engagement with the cultural and creative industries? *Journal of Cultural Economics*, 45, 671–704. <https://doi.org/10.1007/s10824-021-09418-3>
24. Park, S. H., & Zhang, Y. (2020). Cultural entrepreneurship in corporate governance practice diffusion: Framing of “independent directors” by US-listed chinese companies. *Organization Science*, 31(6), 1359–1384. <https://doi.org/10.1287/orsc.2019>

25. Klein, M., Gerlitzb L., & Spsychalska-Wojtkiewicz, M. (2021). Cultural and creative industries as boost for innovation and sustainable development of companies in cross innovation process. *Procedia Computer Science*, 192, 4218–4226. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.09.198>
26. Ashutova, T. V., & Zhelnina, Z. Yu. (2019). Strategic Project «Creative City – Territory of Development» as a Model of Interaction between Flagship University and Region. *Higher Education in Russia*, 28(3), 116–126. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-116-126>
27. Khlystova, O., Kalyuzhnova, Y., & Belitski, M. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on the creative industries: A literature review and future research agenda. *Journal of Business Research*, 139, 1192–1210. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.09.062>
28. Abramova, I. E., Shishmolina, E. P., & Nikolaeva, O. O. (2021). Professionally integrated foreign language training for hospitality students in the context of digitalization. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, 52(4), 238–246. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2021.4.15>
29. Glukhov, G. V., Ermakova, Yu. D., & Kapustina, L. V. (2019). Development of professional foreign language speaking competences of students majoring in «tourism business» at the economic university. *Samara Journal of Science*, 8–3(28), 264–269. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2309-4370-2019-13305>
30. Grudzinskiy, A. O., Guskova, I. V., Serebrovskaya, N. E., & Mariko, V. V. (2020). About the Master’s Program “Creative Personnel Management”: Methodological Foundations. *Higher Education in Russia*, 29(11), 51–62. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-51-62>
31. Novikova, T. E., Makarova, L. S., Bureev, A. A., & Zhukovskaya, L. I. (2021). Current Trends in Journalism Education as Responding to Professional Journalistic Standards and Demands of Media Industry. *Issues of theory and practice of journalism*, 10(3), 558–572. (In Russ.). [https://doi.org/10.17150/2308-6203.2021.10\(3\).558-572](https://doi.org/10.17150/2308-6203.2021.10(3).558-572)
32. Al-Edenat, M., & Al-Hawamdeh, N. (2021). Revisiting the entrepreneurial ventures through the adoption of business incubators by higher education institutions. *International Journal of Management Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100419>
33. Lounsbury, M., & Glynn, M. A. (2019). Cultural entrepreneurship: A new agenda for the study of entrepreneurial processes and possibilities. *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/9781108539487>
34. Olkhovaya, T. A., Zinyukhina, N. A., & Nikulina, Yu. N. (2019). Cooperation Between University and Business Community: Experience and Development Priorities. *Higher Education in Russia*, 28(7), 139–149. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-139-149>
35. Cerisola, S. (2018). Multiple creative talents and their determinants at the local level. *Journal of Cultural Economics*, 42(2), 243–269. <https://doi.org/10.1007/s10824-017-9299-8>
36. Chernykh, S. I. (2018). Social Elevators in Education: Problems and Solutions. *Higher Education in Russia*, 27(6), 88–95. (In Russ.). <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1398/1148>

Сведения об авторах:

Ирина Сергеевна Криштофик — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

krishtofikis@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5636-8347>

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

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

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

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

Information about authors:

Irina S. Krishtofik — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

krishtofikis@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5636-8347>

Anastasia K. Belolutsкая — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

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

Vardigul A. Mkrtchyan — Junior Researcher, the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

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

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

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



Исследовательская статья

УДК 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.02

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ

*Наталья Вячеславовна Жукова*¹ ✉,

*Ольга Анатольевна Ляпина*²

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
zhukovanv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0214-1136>*

² *Мордовский государственный педагогический университет, Саранск, Россия,
olga.koshelevaa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2618-1845>*

Аннотация. Технологизация образования всех уровней ведет к возрастанию роли проектного вида профессиональной деятельности в период обучения студентов в педагогическом вузе. Идет поиск новых форм и методов обучения в данном направлении, а также модернизация системы оценивания уровня сформированности проектных компетенций у будущего учителя. Целью настоящего исследования является: на основе анализа нормативных документов, научно-педагогической литературы и обобщения опыта профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах сформулировать определение понятия «проектные компетенции учителя химии», уточнить терминологию связанных с ним понятий и предложить способ оценки уровня сформированности проектных компетенций будущего учителя химии. На основе анализа различных подходов к рассмотрению категории «проектная деятельность учителя» нами было сформулировано определение проектной компетентности учителя химии и рассмотрены критериально-оценочный и результативный компоненты модели развития проектной компетентности учителя. Описанная система оценки сформированности профессиональных компетенций содержит в себе три базовых компонента: целевой (характеристика критериев, показателей и уровней оцениваемых компетенций), содержательный (базовые положения, на которых строится оценивание), операционный (описание процесса системы оценивания). Данные, полученные нами в ходе выполнения апробации разработанной системы оценивания

и подготовленного фонда оценочных средств показали, что оценочные средства позволяют не только установить уровень сформированности проектных компетенций, но и на их основе выявить имеющиеся образовательные дефициты и внести коррективы в образовательный процесс с целью повышения его результативности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическое образование, проектная деятельность, педагогическое проектирование, проектная компетентность, оценивание сформированности профессиональных компетенций

Research article

UDC 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.02

ASSESSING THE LEVEL OF FORMATION OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS' PROJECT-RELATED COMPETENCE

*Natalya V. Zhukova*¹ ✉,
*Olga A. Lyapina*²

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia,*
zhukovanv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0214-1136>

² *Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia,*
olga.koshelevaa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2618-1845>

Abstract. Technologization of education increases the role of project-based professional activities of pedagogical university students. We have been witnessing a search for new forms and methods of teaching in this direction, as well as modernization of the system of assessing future teachers' project-related competencies. The purpose of this study was, based on a review of regulatory documents and scientific literature, as well as on generalization of the experience of professional training of pedagogical university students, to define the concept of "a chemistry teacher's project-related competence", clarify related terminology, and propose a method for assessing the formation level of a future chemistry teacher's project-related competencies. The study focused on such aspects of a model of project-related competency development as criteria-based assessment and effectiveness. The developed system for assessment of professional competencies comprises three major components: the goal, the content, and the procedure. The data obtained in the course of testing the system and the prepared assessment tool bank showed that the assessment tools allow to determine the level of project-related competencies, as well as reveal the existing educational deficits and make adjustments to the educational process with a view to improving its effectiveness.

Keywords: professional training, pedagogical education, project-related activity, pedagogical design, project-related competence, assessment of the formation level of professional competencies

Для цитирования: Жукова, Н. В., Ляпина, О. А. (2023). Оценка сформированности проектной компетентности будущих учителей химии. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 32–50. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.02>

For citation: Zhukova, N. V., & Lyapina, O. A. (2023). Assessing the level of formation of future chemistry teachers' project-related competence. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 32–50. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.02>

Введение

Сегодня подготовка будущих учителей связана с формированием у них набора профессиональных компетенций, позволяющего грамотно осуществлять педагогическую деятельность. Большое внимание в последние годы уделяется процессу формирования профессиональных компетенций, позволяющих решать профессиональные задачи проектного типа. Достижение образовательных результатов напрямую связано с организацией учебной деятельности, определяемой использованием современных образовательных технологий, методов, организационных форм и средств обучения.

Очевидно, что процесс подготовки учителя-предметника должен быть ориентирован на формирование профессиональных компетенций, которые установлены образовательным стандартом и позволяют выпускнику реализоваться в профессиональной деятельности. Активно ведется поиск новых форм и методов формирования профессиональных компетенций будущего педагога. Но более актуальной проблемой сегодня остается создание универсальной оценочной системы для определения уровня сформированности профессиональных компетенций студента в педагогическом вузе.

Цель исследования: на основе анализа научно-педагогической литературы, нормативных документов в сфере образования и обобщения опыта профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах сформулировать определение понятия «проектные компетенции учителя химии», уточнить терминологию связанных с ним понятий и предложить способ оценки уровня сформированности проектных компетенций будущего учителя химии.

Обзор литературы

В настоящее время достаточно полно разработана теоретическая база компетентностного подхода в образовательном процессе высшего профессионального образования. Компетентностный подход в образовании подробно обсужден в работах отечественных и зарубежных ученых. В пособии О. В. Акуловой и соавторов рассмотрена компетентностная модель педагога (Акулова и др., 2007). Анализ условий реализации компетентностного подхода в условиях российского образования, а также трехуровневая модель,

характеризующая базовые, промежуточные и профессиональные компетенции выпускников, представлены А. Г. Бермусом (Бермус, 2005). Проблемы и перспективы образования, основанного на компетенциях, на примере выпускников технического вуза представлены в работах К. Д. Ликисы (Likisa, 2018). В работах Н. В. Соснина описана концепция компетентностно-ориентированно профессионального обучения, в которой важной категорией является «результат обучения» как формулировка того, что должен демонстрировать выпускник (Соснин, 2014). На основе анализа проблемы формирования компетенций и внедрения компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования О. А. Жуковой выделены компоненты компетентности: знания, умения, понимание, способности, опыт, ценностное отношение. При этом перечисленные компоненты рассматриваются автором как элементы социальной компетентности (Zhukova, 2018). Компетентностный подход в профессиональном педагогическом образовании рассматривается в работах В. В. Грачева и соавторов, где профессиональная компетентность представлена как «интегральная характеристика педагога, отражающая уровень развития его способности и готовности к проектированию и реализации профессионального замысла, отвечающего его интересам и запросам обучающихся» (Грачев, Жукова, Орлов, 2009).

По мнению Дж. Жерве, компетентностно-ориентированное профессиональное образование является основой наиболее оптимальных условий подготовки к профессиональной деятельности, так как связывает теорию с практикой (Gervais, 2016). А. М. Шакирова и соавторы считают, что именно компетентностный подход на этапе внедрения образовательных стандартов явился основой профессиональной подготовки в высших учебных заведениях (Shakirova et al., 2018). Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании сегодня используется во многих странах. Последние исследования большей частью посвящены методам и инструментам для реализации компетентностного подхода к обучению и оценке результатов обучения (Serbati, 2015; Lorenzi, 2018).

В работах В. А. Болотова и соавторов ведется анализ и обсуждение профессиональных компетенций учителя (Bolotov, Motova, Navodnov, 2019). В работах Е. Галиамовой и соавторов раскрывается суть понятия «профессиональная компетентность», а также приводится анализ методов оценки сформированности профессиональной компетентности учителя. В качестве одной из основных форм оценки рассматривается компетентностный экзамен, основная цель которого проверка способности выпускников педагогического вуза осуществлять профессиональную деятельность (Galiamova et al., 2018). Проблемы формирования профессиональных компетенций, адаптации молодых учителей к профессиональной деятельности в меняющихся условиях и готовности использования инновационных технологий отражены во многих работах (Сибгаатуллина, Степанова, 2021; Çakmak, Gündüz, Emstad, 2019). Вопросы формирования проектных компетенций, определения

и характеристики видов педагогического проектирования и выявления их роли в профессиональной деятельности учителя описаны в работах И. А. Колесниковой, Н. О. Яковлевой, Е. Волчегорской и др. (Колесникова, 2009; Яковлева, 2011; Volchegorskaya, Fortygina, Yakovleva, 2018). После того как была определена основная парадигма компетентностного подхода в образовании и спроектированы статическая и динамическая компетентностные модели, потребовался анализ различных вариантов понятий компетенций, разработка смыслового содержания компетенций, а также инструментов оценки профессиональной компетентности (Байденко, 2011). Размышления о формирующей роли компетентностного оценивания результатов обучения в вузе представлены в работах Д. Р. Муньоса и Д. Э. Арайя (Muñoz, Araya, 2017).

При этом не до конца решена проблема создания и внедрения комплексной системы оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих учителей. Наиболее интересной и актуальной является оценка качества образования, основанного на компетентностном подходе, а также проектирование компетентностной модели выпускника с целью формулирования требований к процессу оценивания сформированности компетенций. Очевидно, что в первую очередь необходимо раскрыть критерии оценки сформированности профессиональных компетенций. Критерии качества образования рассматриваются в работах А. А. Марголиса, С. К. Меркуловой, О. Ф. Шиховой и др. (Марголис, 2019; Меркулова, 2008; Shikhova, Veretennikova, Urazova, 2020). Общей тенденцией в этих работах является стремление к созданию методики оценки качества образования, описанию показателей и параметров, которые позволили бы осуществить сравнительный анализ образовательного процесса по заданным критериям и обеспечить объективный контроль качества обучения.

Требования современных образовательных стандартов высшего образования к результатам профессиональной подготовки студента выражаются через комплекс профессиональных компетенций, которые сформулированы с помощью терминов «способен», «владеет», «готов». На практике же используются педагогические измерения, базирующиеся на знаниевой парадигме. Очевидно, что оценивание образовательных результатов в форме компетенций невозможно осуществить в рамках сложившихся представлений. Процесс оценивания затрудняется факторами, связанными с их структурными и функциональными особенностями. К основным элементам диагностики сформированности компетенций относят: задачи и суть диагностики, комплекс процедур, основанный на принципах системно-структурированного анализа, средства диагностики (Drovnikov, 2016). Большинство авторов в качестве измерителей сформированности профессиональных компетенций предлагают использовать задания проектно-исследовательского характера, профессионально ориентированные задания, кейсы, проблемные ситуации, портфолио и др. (Семенова и др., 2021; Paranthymou, 2018). Актуальным сегодня является поиск инновационных методов оценки профессиональных компетенций и метапредметных навыков (soft skills), которые обеспечивают надежность и достоверность оценки

образовательных результатов (Efremova, Sharovalova, Huseynova, 2020). Как зарубежными, так и отечественными учеными большое внимание уделяется итоговой аттестации выпускников педагогического вуза. Анализ работ показал, что все большую роль в итоговой аттестации будущих педагогов играет демонстрационный экзамен либо его элементы (Якунчев и др., 2019).

Методы исследования

Научной основой статьи являются материалы об актуальности формирования проектных компетенций у будущих педагогов, аналитические данные из педагогической, дидактической и методической литературы в направлении поиска форм объективного оценивания результатов образовательного процесса и сформированности профессиональных компетенций. Исследование проводилось на основе использования теоретических методов (анализ литературы, систематизация материалов, подготовленных и апробированных авторами); эмпирических методов (анкетирование, выполнение практических заданий, решение профессиональных задач участниками педагогического эксперимента).

Результаты исследования

На основе анализа различных подходов к рассмотрению категории «проектная деятельность учителя» нами было сформулировано следующее определение: *проектная компетентность учителя химии* — это профессионально-личностное качество, в основе которого лежат проектные знания и личный опыт педагогического проектирования применительно к предметной области «Химия», обеспечивающее творческий стиль в профессионально-педагогической деятельности. Формирование проектной компетентности необходимо начинать на этапе получения профессионального образования.

В большинстве педагогических вузов России будущих учителей химии готовят согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (далее по тексту — ФГОС ВО) по направлениям подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) и 44.03.01 «Педагогическое образование». Оба стандарта предполагают подготовку выпускников к решению профессиональных задач проектного типа, к которым мы относим следующие:

- 1) проектирование содержания образовательных программ и их элементов с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через преподаваемые учебные дисциплины;
- 2) проектирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся;

3) проектирование собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Для решения вышеперечисленных профессиональных задач у выпускника должны быть сформированы профессиональные проектные компетенции. В своей работе мы затрагиваем только критериально-оценочный и результативный компоненты модели развития проектной компетентности учителя.

ФГОС предоставляет вузу право выбора типов задач профессиональной деятельности, а также право устанавливать профессиональные компетенции, которые позволяют выпускнику решать данные задачи. Прежде всего, необходимо сформулировать профессиональные компетенции и индикаторы их достижения. Рассмотрим сконструированную нами декомпозицию профессиональных компетенций (табл. 1), относящихся к проектным видам деятельности, на примере образовательной программы направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями — «Биология» и «Химия» (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 125). Формирование компетенций с декомпозицией на когнитивные дескрипторы «знать», «уметь», «владеть» происходит в процессе изучения дисциплин и прохождения практик (учебных и производственных). Проектные компетенции учителя химии предлагается формировать в рамках изучения методики обучения химии, а также в рамках Предметно-технологического модуля. Для оценки сформированности перечисленных компетенций нами составлен и апробирован фонд оценочных средств. Уровень овладения выпускником компетенций может быть различным. Мы выделяем четыре уровня: повышенный, базовый, пороговый, ниже порогового.

В качестве критериев сформированности профессиональной компетентности нами выбраны отдельные элементы педагогического проектирования в зависимости от объекта педагогического проектирования, которые являются обязательными в деятельности учителя химии (табл. 1).

Выполнение каждого из перечисленных элементов обучающимся оценивается по четырехуровневой системе: повышенный (студент составляет проект, аргументированно доказывает целесообразность его использования, способен его реализовать); базовый (студент составляет проект, аргументированно доказывает целесообразность его использования, при реализации проекта сталкивается с трудностями, которые требуют приобретения недостающих умений); пороговый (студент составляет проект, доказывает целесообразность его использования, но не способен его реализовать); ниже порогового (студент не способен составить проект, доказать его целесообразность, реализовать его). Таким образом, оценивая выполнение обучающимся отдельных элементов педагогического проектирования, мы можем установить уровень сформированности компетенции.

Таблица 1 / Table 1

Перечень профессиональных компетенций проектного типа задач профессиональной деятельности и элементов педагогического проектирования будущего учителя химии
 List of a future chemistry teacher's professional competencies concerning project-related tasks of professional activity and elements of pedagogical design

Задача профессиональной деятельности	Наименование профессиональной компетенции студента	Наименование индикатора достижения профессиональной компетенции студента	Наименование элемента педагогического проектирования студента
Проектирование содержания образовательных программ и их элементов с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через преподаваемые учебные предметы	Способен проектировать содержание образовательных программ и их элементов	<p>Знает принципы, логику и этапы проектирования основной и дополнительной образовательной программы предметной области «Химия», рабочей программы учебного предмета «Химия», учебного занятия по химии</p> <p>Умеет проектировать: отдельные элементы основной образовательной программы предметной области «Химия»; построение и содержание рабочей программы учебного предмета «Химия»; ход и содержание учебного занятия по химии</p> <p>Проектирует основную и дополнительную образовательную программу предметной области «Химия», рабочую программу учебного предмета</p>	<p>– проект (технологическая карта, сценарий) учебного занятия по программам учебного предмета «Химия»;</p> <p>– проект (технологическая карта, сценарий) учебного занятия по химии с использованием цифровой образовательной среды;</p> <p>– проект методических рекомендаций (ученику, учителю) по изучению отдельного раздела (темы) по программам учебного предмета «Химия»;</p> <p>– проект оценочного средства по химии;</p> <p>– проект рабочих программ учебного предмета «Химия»</p>

Продолжение и окончание *Таблицы 1*
Continuation and end of *Table 1*

Задача профессиональной деятельности	Наименование профессиональной компетенции студента	Наименование индикатора достижения профессиональной компетенции студента	Наименование элемента педагогического проектирования студента
Проектирование индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся	Способен проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся по преподаваемым учебным предметам	«Химия», учебное занятие по химии	(базовый и профильный уровень); – проект основной и дополнительной образовательной программы предметной области «Химия»
		Знает особенности построения учебно-воспитательного процесса по химии с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и особых образовательных потребностей	– проект (описание) оценочных средств для выявления индивидуальных особенностей обучающихся индивидуальных достижений обучающихся при изучении химии; – проект индивидуального образовательного маршрута обучающегося по учебному предмету «Химия»;
		Умеет проектировать индивидуальные и групповые занятия по учебному предмету «Химия» для обучающихся с особыми образовательными потребностями	– проект (технологическая карта, сценарий) индивидуального и группового занятия по учебному предмету «Химия» для обучающихся с особыми образовательными потребностями
		Разрабатывает и реализует индивидуально ориентированные учебные материалы (технологические карты занятия, оценочные средства, методические рекомендации,	

<p>Проектирование собственного образова- тельного маршрута и профессиональной карьеры</p>	<p>Способен проектировать траектории своего профессио- нального роста и личностного развития</p>	<p>учебно-методические материа- лы) по учебному предмету «Химия» с учетом индиви- дуальных особенностей обучающихся и особых обра- зовательных потребностей</p>	<p>Знает пути профессионального роста педагога и особенности построения траектории профес- сионального развития учителя химии</p> <p>Умеет проектировать цели своего профессионального и личностного развития, осуществлять отбор средств реализации программ профес- сионального и личностного роста</p> <p>Разрабатывает и реализует программу профессионального и личностного роста</p>		<p>– формулировка целей своего профессионального и личностного развития; – программа профессиональ- ного и личностного роста; – перечень средств реализации программ профессионального и личностного роста; – план работы над выпускной квалификационной работой</p>
---	--	---	--	--	--

В системе оценивания большое значение имеют форма и регулярность. В разработанном нами фонде оценочных средств для каждой компетенции имеется комплект диагностических средств трех уровней: базового (тесты, анкеты, опросники); эвристического (проблемные задачи, кейсы, практические задания); творческого (эссе, профессиональные задачи, учебные и исследовательские проекты). Регулярность проведения процедуры оценивания зависит от сложности и продолжительности освоения модуля (раздела) дисциплины. Оценивание предлагается проводить в форме учебных событий, которые должны иметь комплексный характер (выявление уровня сформированности сразу нескольких профессиональных компетенций).

Для каждой из перечисленных в таблице 2 компетенций нами был составлен фонд оценочных средств, который позволяет не только оценить уровень сформированности компетенции, но и выявить профессиональные дефициты, что позволяет скорректировать дальнейший образовательный процесс. Приведем пример оценочного средства, направленного на выявление сформированности умения проектировать учебное занятие по химии с использованием цифровой образовательной среды.

Задание. Составьте проект дистанционного учебного занятия по теме «Скорость химической реакции» для учащихся 9-го класса. В проекте необходимо отразить следующие структурные элементы: цель и задачи учебного занятия, образовательные результаты, этапы учебного занятия, логическую структуру содержания учебного занятия, методы обучения (с обоснованием целесообразности их использования), описание контроля результатов обучения (вид, способ, объект контроля), технические средства обучения.

Критерии оценивания. При оценке выполненного задания необходимо учесть следующее: наличие всех перечисленных компонентов структурных элементов (до 10 баллов); корректность постановки цели и задач занятия, соответствие теме занятия (до 10 баллов); соответствие логической структуры занятия поставленным целям, задачам и содержанию рабочей программы (до 10 баллов); целесообразность выбранных методов обучения (до 20 баллов); соответствие способов контроля образовательным результатам (до 20 баллов); целесообразность выбранных технических средств обучения (до 20 баллов); реализуемость проекта (до 10 баллов). Максимальное количество баллов, выставляемых за задание, — 100. Студент, набравший более 80 баллов, имеет повышенный уровень сформированности данного умения, от 70 до 80 баллов — базовый, от 60 до 70 баллов — пороговый, ниже 60 баллов — ниже порогового.

Апробация разработанных оценочных средств, участие в которой приняли студенты 3–5-х курсов (общее число участников эксперимента — 73 человека), осуществлялась в течение двух лет. Основной целью эксперимента стало выявление уровня сформированности проектных компетенций, выявление

дефицитов, коррекция образовательного процесса для ликвидации выявленных пробелов.

Для оценки уровня сформированности компетенций были использованы задания фонда оценочных средств дисциплин и практик, направленных на формирование следующих компетенций:

1. Компетенция «Способен проектировать содержание образовательных программ и их элементов» — дисциплины «Методика обучения химии» (3-й, 4-й курсы), «Школьный практикум по химии» (3-й курс), «Лабораторный практикум по химии» (4-й курс), «Современные средства оценивания результатов обучения в предметной области» (3-й курс), «Практикум по проектированию учебных занятий по химии» (4-й курс), «Основы проектной и научно-исследовательской деятельности в предметной области» (5-й курс), производственная педагогическая практика (4-й и 5-й курсы), учебная (технологическая (проектно-технологическая) практика (4-й курс).

2. Компетенция «Способен проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся по преподаваемым учебным предметам» — дисциплины «Методика обучения химии» (3-й, 4-й курсы), «Современные средства оценивания результатов обучения в предметной области» (3-й курс), «Практикум по проектированию учебных занятий по химии» (4-й курс), «Основы проектной и научно-исследовательской деятельности в предметной области» (5-й курс), производственная педагогическая практика (4-й и 5-й курсы), учебная (технологическая (проектно-технологическая) практика (4-й курс).

3. Компетенция «Способен проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития» — дисциплины «Методика обучения химии» (3-й, 4-й курсы), «Практикум по проектированию учебных занятий по химии» (4-й курс), «Основы проектной и научно-исследовательской деятельности в предметной области» (5-й курс), производственная педагогическая практика (4-й и 5-й курсы).

Процедура оценивания проводилась в форме образовательного события 2 раза в семестр. Контрольно-измерительные материалы включали в себя задания различных дисциплин, реализуемых в период эксперимента, и были разделены по отдельным элементам педагогического проектирования. Каждое задание оценивалось по 100-балльной системе (критерии оценивания были аналогичны тем, что описаны в примере выше), что позволило установить уровень освоенного элемента проектирования (повышенный, базовый, пороговый, ниже порогового).

Уровень сформированности профессиональных компетенций складывался из среднего показателя выполнения студентами всех заданий по отдельным элементам педагогического проектирования. В результате проведенного эксперимента на первом этапе нами были получены следующие данные (см. табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Статистическая обработка результатов эксперимента
 Statistical processing of experimental results

Наименование профессиональной компетенции студента		Процент студентов от числа участвующих, выполнивших задания			
		Повышенный	Базовый	Пороговый	Ниже порогового
3-й курс					
Способен проектировать содержание образовательных программ и их элементов	1-й этап	3,7 %	18,5 %	55,5 %	22,2 %
	2-й этап	8,0 %	24,0 %	60,0 %	8,0 %
Способен проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся по преподаваемым учебным предметам	1-й этап	3,7 %	14,8 %	51,8 %	29,6 %
	2-й этап	4,0 %	24,0 %	64,0 %	8,0 %
Способен проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития	1-й этап	0 %	14,8 %	70,4 %	14,8 %
	2-й этап	12 %	16,0 %	48,0 %	24,0 %
Итого: среднее значение 1-го этапа		2,4 %	16,0 %	59,2%	22,2%
Итого: среднее значение 2-го этапа		8,0 %	21,3 %	57,3%	13,3%
4-й курс					
Способен проектировать содержание образовательных программ и их элементов	1-й этап	8,0 %	20,0 %	64,0 %	8,0 %
	2-й этап	14,8 %	18,5 %	51,9 %	14,8 %
Способен проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся по преподаваемым учебным предметам	1-й этап	4,0 %	16,0 %	44,0 %	36,0 %
	2-й этап	7,4 %	25,9 %	55,6 %	11,1 %
Способен проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития	1-й этап	0 %	16,0 %	60,0 %	24,0 %
	2-й этап	11,1 %	22,2 %	48,2 %	18,5 %
Итого: среднее значение 1-го этапа		4,0 %	17,3 %	56,0 %	22,6 %
Итого: среднее значение 2-го этапа		11,1 %	22,2 %	51,9 %	14,8 %

Наименование профессиональной компетенции студента	Процент студентов от числа участвующих, выполнивших задания				
	Повышенный	Базовый	Пороговый	Ниже порогового	
5-й курс					
Способен проектировать содержание образовательных программ и их элементов	1-й этап	9,5 %	28,6 %	52,4 %	9,5 %
	2-й этап	14,3 %	28,6 %	57,1 %	0 %
Способен проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся по преподаваемым учебным предметам	1-й этап	9,5 %	19,0 %	47,6 %	23,8 %
	2-й этап	9,5 %	28,6 %	47,6 %	14,3 %
Способен проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития	1-й этап	4,7 %	14,3 %	61,9 %	19,0 %
	2-й этап	14,3 %	14,3 %	52,4 %	19,0 %
Итого: среднее значение 1-го этапа		7,9 %	20,6 %	54,0 %	17,4 %
Итого: среднее значение 2-го этапа		12,7 %	23,8 %	52,4 %	11,1 %

Итоговые результаты приведены на рисунке 1.

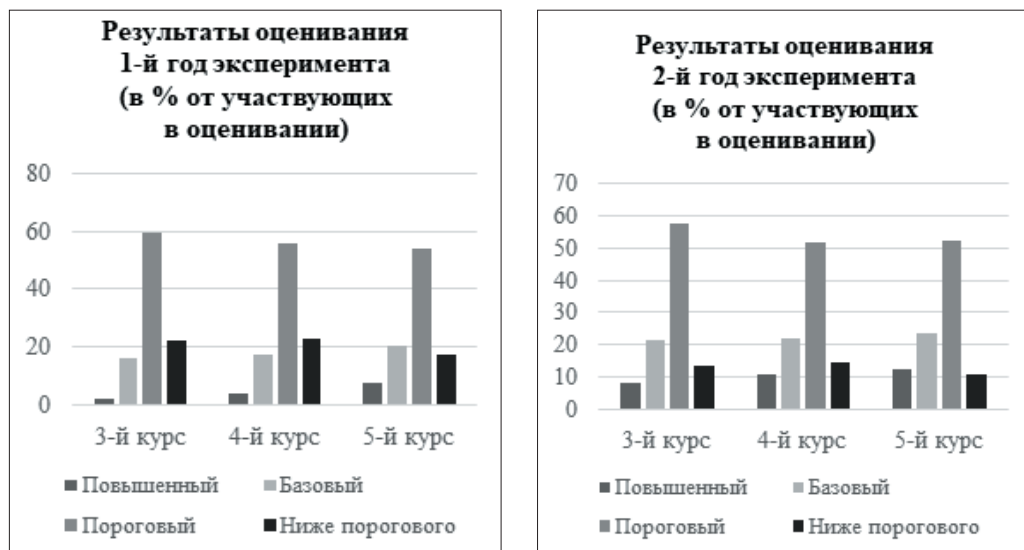


Рис. 1. Результаты диагностики уровня сформированности проектных компетенций будущих учителей химии

Fig. 1. The results of diagnosing the level of formation of project-related competencies of future chemistry teachers

На втором году эксперимента после выявления уровня сформированности проектных компетенций и выявления дефицитов у студентов 3–5-х курсов обучения была произведена коррекция образовательного процесса по ликвидации выявленных пробелов. Результаты диагностики уровня сформированности проектных компетенций на втором году эксперимента приведены в таблице 2. Итоговые результаты приведены на рисунке 1.

Заключение

Система оценки сформированности профессиональных компетенций достаточно сложная структура. Предлагаемая нами форма содержит в себе три базовых компонента (целевой, содержательный, операционный) и позволяет ответить на вопросы: «Что контролировать? Как контролировать? С помощью каких инструментов контролировать?» Данная структура согласуется с теоретическими выкладками, представленными в ранее упомянутых работах (Марголис, 2015; Drovnikov, 2016; Звонников, 2014).

Результаты эксперимента показали, что разработанные оценочные средства позволяют не только установить уровень сформированности проектных компетенций, но и на их основе выявить имеющиеся образовательные дефициты и внести коррективы в образовательный процесс с целью повышения результативности. Таким образом, можно утверждать, что описанный подход к организации оценки сформированности профессиональных компетенций будущего учителя позволяет внести технологичность и объективность в данную процедуру, что в конечном счете положительно сказывается на результатах образовательного процесса в целом.

Список источников

1. Акулова, О. В., Заир-Бек, Е. С., Пискунова, Е. В., Радионова, Н. Ф., Тряпицына, А. П. (2007). *Компетентностная модель современного педагога*. Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 158 с.
2. Бермус, А. Г. (2005). Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Интернет-журнал «Эйдос»*. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
3. Likisa, K. D. (2018). Challenges and prospects of competency-based education: The case of adama science and technology university alumni students and hawas TVET college, adama, ethiopia. *Competency-based Education. Western Governors University*. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1163>
4. Соснин, Н. В. (2014). О проблеме трансляции компетенций в содержание обучения. *Высшее образование в России*, 12, 64–71. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/82>
5. Zhukova, O. A. (2018) Social competence: the components and the functions. *International. Academy Journal Web of Scholar*, 9(27), 22–29. https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos/30092018/6125

6. Грачев, В. В., Жукова, О. А., Орлов, А. А. (2009). Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. *Педагогика*, 2, 107–111.
7. Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98–106. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1011>
8. Shakirova, A. M., Zamaletdinov, R. R., Fahrutdinova, R. A., Fahrutdinov, R. R. (2018). Competence approach as a basis of professional training for higher education students in conditions of implementing new educational standards. *The Journal of Social Sciences Research, Academic Research Publishing Group*, 4, 61–64. URL: <https://ideas.repec.org/a/arp/tjssrr/2018p61-64.html>
9. Serbati, A. (2015). Implementation of Competence-Based Learning Approach: Stories of Practices and the Tuning Contribution to Academic Innovation. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 19–56. URL: [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp19-56](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp19-56)
10. Lorenzi, L., Serbati, A., Vianello, F. (2018). “Bilancio di competenze e inclusione sociale: un’esperienza di riconoscimento dei saperi esperienziali con detenuti ed ex detenuti”. *LLL*, 32(15), 51–67. URL: <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/126>
11. Bolotov, V., Motova, G., Navodnov, V. (2019). The Monitoring of Monitoring: What’s Wrong with the Ministry’s New Approach to Supervision of Effectiveness of Higher Education Institutions’ Performance? *Университетское управление: практика и анализ*, 23(3), 5–13. <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.03.015>
12. Galiamova, E., Kiamova, A., Chernova, N., Antropova, G., Matveev, S. (2018). Assessment of the professional competence formation with future teachers in a teacher-training university. *ICERI Proceedings*, 9640–9645. URL: <https://library.iated.org/view/GALIAMOVA2018ASS>
13. Сибатагуллина, А. Р., Степанова, Г. А. (2021). Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде. *Вестник Мининского университета*, 9(4). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-4>
14. Çakmak, M., Gündüz, M., Emstad, A. B. (2019). Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465>
15. Колесникова, И. А. (2009). *Педагогическое проектирование*. Учебное пособие. М.: Академия.
16. Яковлева, Н. О. (2011). Педагогическое проектирование как процесс. *Вестник КГПИ*, 3, 53–55.
17. Volchegorskayam, E., Fortyginam, S. N., Yakovlevam, N. O. (2018). Information-educational environment as a means for developing projecting competence of future elementary school teachers. *Espacios*, 39(30), 1. URL: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p07.pdf>
18. Байденко, В. И., Селезнева, Н. А. (2011). Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции. *Высшее образование в России*, 5, 24–39.
19. Muñoz, D. R., Araya D. H. (2017). The challenges of competence-based assessment in the educational field. *Articles — Educ. Pesqui*, 43(4). URL: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
20. Марголис, А. А. (2019). Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик. *Психологическая наука и образование*, 24(1), 5–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101>
21. Меркулова, С. (2008). К проблеме оценки компетентности. *Высшее образование в России*, 2, 163–165.

22. Shikhova, O. F., Veretennikova, V. B., Urazova, E. Sh. (2020). The bases for projecting individual educational trajectories of future teachers. *Alpha. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 3, 26–95.
23. Drovnikov, A., Nikolaev, E., Afanasev, A., Ivanov, V., Petrova, T., Tenyukova, G., Maksimova, N., Povshednaya, F. (2016). Teachers' Professional competence assessment technology in qualification improvement process. *International Review of Management and Marketing*, 6, 111–115.
24. Семенова, Т. В., Сизова, Ж. М., Звонников, В. И., Чельшкова, М. Б. (2021). *Руководство по разработке и применению оценочных средств для аттестации и аккредитации*. Учебное пособие. СПб.
25. Papanthymou, A. (2018). Student Self-Assessment in Higher Education. *The International Experience and the Greek Example*, 8, 130–146.
26. Efremova, N., Shapovalova, O., Huseynova, A. (2020). Innovative technologies for the formation and assessment of competencies and skills in the XXI century. *E3S Web of Conferences*, 210, 18021. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018021>
27. Якунчев, М. А., Жукова, Н. В., Маскаева, Т. А., Ляпина, О. А. (2019). Модернизация государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза. *Перспективы науки и образования*, 6(42), 65–77. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.6>

References

1. Akulova, O. V., Zair-Bek, E. S., Piskunova, E. V., Radionova, N. F., & Tryapitsyna, A. P. (2007). Competence model of a modern teacher. Teaching aid. SPb. *Publishing house of the Russian State Pedagogical University*, 158. (In Russ.).
2. Bermus, A. G. (2005). Problems and prospects of implementation of the competence-based approach in education. *Eidos internet journal*. (In Russ.). URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
3. Likisa, K. D. (2018) Challenges and prospects of competency-based education: The case of adama science and technology university alumni students and hawas TVET college, adama, ethiopia. *Competency-based Education. Western Governors University*. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1163>
4. Sosnin, N. V. (2014). How to transfer competencies into the learning content. *Higher education in Russia*, 12, 64–71. (In Russ.). URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/82>
5. Zhukova, O. A. (2018) Social competence: the components and the functions. *International. Academy Journal Web of Scholar*, 9(27), 22–29. https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos/30092018/6125
6. Grachev, V. V., Zhukova, O. A., & Orlov, A. A. (2009). Competence-based approach in higher professional education. *Pedagogy*, 2, 107–111. (In Russ.).
7. Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98–106. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1011>
8. Shakirova, A. M., Zamaletdinov, R. R., Fahrutdinova, R. A., & Fahrutdinov, R. R. (2018). Competence approach as a basis of professional training for higher education students in conditions of implementing new educational standards. *The Journal of Social Sciences Research, Academic Research Publishing Group*, 4, 61–64. URL: <https://ideas.repec.org/a/arp/tjsrrr/2018p61-64.html>

9. Serbati, A. (2015). Implementation of Competence-Based Learning Approach: Stories of Practices and the Tuning Contribution to Academic Innovation. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 19–56. URL: [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp19-56](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp19-56)
10. Lorenzi, L., Serbati, A., & Vianello, F. (2018). Bilancio di competenze e inclusione sociale: un'esperienza di riconoscimento dei saperi esperienziali con detenuti ed ex detenuti. *LLL*, 32(15), 51–67. URL: <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/126>
11. Bolotov, V., Motova, G., & Navodnov, V. (2019). The Monitoring of Monitoring: What's Wrong with the Ministry's New Approach to Supervision of Effectiveness of Higher Education Institutions' Performance? *University Management: Practice and Analysis*, 23(3), 5–13. <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.03.015>
12. Galiamova, E., Kiamova, A., Chernova, N., Antropova, G., & Matveev, S. (2018). Assessment of the professional competence formation with future teachers in a teacher-training university. *ICERI Proceedings*, 9640–9645. URL: <https://library.iated.org/view/GALIAMOVA2018ASS>
13. Sibagatullina, A. R., & Stepanova, G. A. (2021). Adaptation of young teachers to professional activities in an innovative educational environment. *Bulletin of Minin University*, 9(4). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-4>
14. Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A.B. (2019). Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences, *Cambridge Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465>
15. Kolesnikova, I. A. (2009). *Pedagogical design*. Tutorial. M.: Akademiya.
16. Yakovleva, N. O. (2011). Educational design as a process. *Bulletin of KSPI*, 3, 53–55.
17. Volchegorskaya, E., Fortygina, S. N., & Yakovleva, N. O. (2018). Information-educational environment as a means for developing projecting competence of future elementary school teachers. *Espacios*, 39(30). 1. URL: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p07.pdf>
18. Baidenko, V. I., & Selezneva, N. A. (2011). Competitive educational programs: to the formation of the concept. *Higher education in Russia*, 5, 24–39.
19. Muñoz, D. R., & Araya, D. H. (2017). The challenges of competence-based assessment in the educational field. *Articles — Educ. Pesqui*, 43(4). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
20. Margolis, A. A. (2019). Assessment of teacher qualification: review and analysis of the best foreign practices. *Psychological science and education*, 24(1), 5–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101>
21. Merkulova, S. (2008). On the problem of assessing competence. *Higher education in Russia*, 2, 163–165.
22. Shikhova, O. F., Veretennikova, V. B., & Urazova, E. Sh. (2020). The bases for projecting individual educational trajectories of future teachers. *Arpha. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 3, 26–95.
23. Drovnikov, A., Nikolaev, E., Afanasev, A., Ivanov, V., Petrova, T., Tenyukova, G., Maksimova, N., & Povshednaya, F. (2016). Teachers professional competence assessment technology in qualification improvement process. *International Review of Management and Marketing*, 6, 111–115.
24. Semenova, T. V., Sizova, Zh. M., Zvonnikov, V. I., & Chelyshkova, M. B. (2021). Guidelines for the development and use of assessment tools for certification and accreditation. Tutorial. SPb.

25. Papanthymou, A. (2018). Student Self-Assessment in Higher Education. *The International Experience and the Greek Example*, 8, 130–146.

26. Efremova, N., Shapovalova, O., & Huseynova A. (2020). Innovative technologies for the formation and assessment of competencies and skills in the XXI century. *E3S Web of Conferences*, 210, 18021. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018021>

27. Yakunchev, M. A., Zhukova, N. V., Maskaeva, T. A., & Lyapina, O. A. (2019). Organization and conduct of the state final certification of graduates of pedagogical university. *Perspectives of Science and Education*, 42(6), 65–77. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.6>

Статья поступила в редакцию: 12.09.2022;

одобрена после рецензирования: 09.12.2022;

принята к публикации: 15.12.2022.

The article was submitted: 12.09.2022;

approved after reviewing: 09.12.2022;

accepted for publication: 15.12.2022.

Информация об авторах:

Наталья Вячеславовна Жукова — кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры биологии и физиологии человека Института естествознания и спортивных технологий, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, chemihka@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0214-1136>

Ольга Анатольевна Ляпина — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой химии, технологии и методик обучения естественно-технологического факультета, Мордовский государственный педагогический университет, Саранск, Россия,

olga.koshelevaa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2618-1845>

Information about authors:

Natalya V. Zhukova — PhD in Chemical, Associate Professor, Associate Professor, Department of Biology and Human Physiology, Institute of Natural Science and Sports Technologies, Moscow City University, Moscow, Russia, chemihka@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0214-1136>

Olga A. Lyapina — PhD in Pedagogical, Associate Professor, Associate Professor, Head of the Department of Chemistry, Technology and Teaching Methods, Faculty of Natural Technology, Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, olga.koshelevaa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2618-1845>

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-теоретическая статья

УДК 373.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.03

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЙСТВИЕМ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ИЛИ НЕЧТО БОЛЬШЕЕ?

*Татьяна Николаевна Ле-ван*¹ ✉,
*Ольга Александровна Шиян*²,
*Жабина Наталья Геннадьевна*³,
*Белолуцкая Анастасия Кирилловна*⁴

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

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

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

³ *zhabinang@mgpu.ru, <https://0000-0003-0905-7524>*

⁴ *beloluckayaak@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>*

Аннотация. В статье рассматривается метод «Исследование действием» / «Исследование в действии» (Action research) с позиции возможностей его применения в российском дошкольном образовании для развития компетентности дошкольных педагогов и повышения качества дошкольного образования как способ демократизации организационной культуры детского сада и школы. Проведен теоретический анализ зарубежных источников, представляющих как методологические основы, так и современные исследования об использовании метода в социальной практике, в том числе в образовании. Представлены результаты пилотного исследования запроса московских дошкольных педагогов на личностно-профессиональное развитие. Теоретическое и эмпирическое исследования обосновывают предложения авторов по разработке концепции развития практики исследования в действии в условиях московского дошкольного образования. Статья может быть полезна: для дошкольных педагогов — с точки зрения применения метода для индивидуализированной работы с детьми; для старших воспитателей и методистов дошкольных групп — с точки зрения повышения качества методического сопровождения педагогов и совершенствования организационной культуры; для исследователей в области образования — с точки зрения изучения возможностей метода; для представителей управленческих структур — с точки зрения развития региональных систем дошкольного образования.

Ключевые слова: исследование в действии, исследование действием, компетентность педагога, профессиональное развитие, методическое сопровождение, организационная культура, демократизация образования

Благодарности: работа выполнена при поддержке Департамента образования и науки города Москвы (НИР «Разработка и внедрение модели сетевого взаимодействия

ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ В ДЕЙСТВИИ (Action Research)», 2022 год).

Scientific and theoretical article

UDC 373.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.03

**ACTION RESEARCH
IN PRESCHOOL EDUCATION:
A PROFESSIONAL DEVELOPMENT METHOD
OR SOMETHING MORE?**

*Tatiana Nikolaevna Le-van*¹ ✉,
*Olga Alexandrovna Shiyan*²,
*Natalia Gennadyevna Zhabina*³,
*Anastasiya Kirillovna Belolutskaya*⁴

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

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

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

³ *zhabinang@mgpu.ru, <https://0000-0003-0905-7524>*

⁴ *beloluckayaak@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>*

Abstract. The article discusses the Action Research method from the perspective of its application in Russian preschool education to develop the competence of preschool teachers and improve the quality of preschool education, as a way to democratize the organizational culture of kindergartens and schools. A literature review is carried out, representing both the methodological foundations and modern research on the use of the method in social practice, including education. The results of a pilot study of the perspective of Moscow preschool teachers to their personal and professional development are presented. Theoretical and empirical studies substantiate the authors' proposals for developing a concept for the development of the practice of Action Research in the conditions of Moscow preschool education. The article may be useful for preschool teachers — in terms of applying the method for individualized work with children, for senior teachers and methodologists of kindergartens — in terms of improving the quality of methodological support for teachers and improving organizational culture, for researchers in the field of education — in terms of exploring opportunities method, for representatives of management structures — from the point of view of the development of regional systems of preschool education.

Keywords: action research, teacher competence, professional development, methodological support, organizational culture, democratization of education

Acknowledgments: the work was supported by the Department of Education and Science of the city of Moscow (research project “Development and implementation of a model of network interaction of preschool teachers based on the use of the research method in action (Action Research)”, 2022).

Для цитирования: Ле-ван, Т. Н., Шиян, О. А., Жабина, Н. Г., Белолуцкая, А. К. (2023). Исследование действием в дошкольном образовании: метод профессионального развития или нечто большее? *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 51–65. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.03>

For citation: Le-van, T. N., Shiyani, O. A., Zhabina, N. G., & Belolutskaia, A. K. (2023). Action research in preschool education: a professional development method or something more? *City university and creative industries: interaction for development. MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 51–65. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.03>

Введение

Многие исследователи и практики указывают на то, что система профессионального образования в целом, в том числе и в области подготовки педагогов, испытывает затяжной кризис в связи с глобальными изменениями в обществе: неопределенностью экономического развития, быстрым устареванием знаний, сменой приоритетов в обучении и воспитании личности, развитием цифровизации и т. д. Консервативность устоявшихся форматов профессионального обучения — как в ходе подготовки специалистов, так и в последующем их профессиональном развитии — не позволяет адекватно реагировать на перечисленные вызовы. Как отмечают Ю. П. Зинченко, Е. М. Дорожкин и Э. Ф. Зеер, тенденции социально-профессионального развития постиндустриального (цифрового и информационного) общества обуславливают необходимость формирования у специалистов новых навыков (компетенций), среди которых ученые выделяют коллаборацию и междисциплинарное взаимодействие, социальное и эмоциональное общение и интеллект, медиаграмотность и др. (Зинченко, Дорожкин и Зеер, 2020). Итоги межстранового исследования особенностей профессиональной деятельности педагогов TALIS говорят о том, что образовательные результаты учеников тем выше, чем шире и разнообразнее учителя взаимодействуют друг с другом (TALIS, 2019).

Возникает вопрос: насколько же существующие форматы профессионального развития позволяют формировать такие навыки и обеспечивать содержательное взаимодействие педагогов на основе обсуждения своей практики?

Проведенное нами в мае – июне 2022 года пилотное исследование особенностей запроса дошкольных педагогов на личностно-профессиональное развитие, в котором приняли участие 95 дошкольных педагогов из 17 московских образовательных организаций, показало, что 58 % педагогов отдают предпочтение официальным курсам повышения квалификации при университетах или городских методических центрах, так как они кажутся им наиболее доступными в финансовом плане, а связь с государственной структурой является гарантией безопасности и качества; 37 % респондентов не считают официальные курсы лучшим вариантом для себя, но все равно посещают их, так как этого требует отчетность; 5 % опрошенных посещают официальные курсы повышения

квалификации, из-за того что не могут позволить себе никакие другие программы в финансовом плане. Существенное количество респондентов (36,5 %) считают главной проблемой профессионального развития дошкольных педагогов формальный подход к содержанию программ повышения квалификации, они также отмечают трудности выбора достойной программы из-за слишком большого количества программ; 28,5 % педагогов до сих пор сталкиваются с принуждением в вопросе прохождения курсов повышения квалификации; 16,3 % считают, что сейчас курсы и программы недостаточно гибкие и их сложно встроить в свою жизнь не в ущерб работе или личной жизни; 10,6 % не могут найти для себя интересные и полезные программы. В отношении использования цифровых ресурсов для обсуждения своей практики можно сказать, что активность московских педагогов невысока и преимущественно включает пассивные формы взаимодействия. Так, в основном дошкольные педагоги предпочитают читать чужие посты или смотреть фотографии и только 14 % из них активно создают контент в социальных сетях, 13 % не состоят ни в каких сообществах, так как все свои потребности удовлетворяют в общении с коллегами своей организации и 2 % считают, что вступление в онлайн-сообщество не принесет им пользы.

Приверженность к форматам формального образования прослеживается и в исследовании адаптивности и готовности педагогов к инновациям в изменяющихся условиях, проведенном НИУ ВШЭ в 2020/2021 учебном году (в том числе на московской выборке) в рамках Мониторинга экономики образования (Заир-Бек, Анчиков, 2022). Основная масса респондентов считает, что условия для самообразования и профессионального развития за последнее время (2 года до мониторинга) остались без изменений или незначительно улучшились, однако в целом имеющиеся возможности для профессионального развития не в полной мере удовлетворяют педагогов (Заир-Бек, Анчиков, 2022, с. 23). Структура запроса московских педагогов на профессиональное развитие показывает, что спектр доступных и востребованных форм формального и неформального образования еще не очень широк (Заир-Бек и Анчиков, 2022, с. 23). Так, в Москве наиболее востребованная форма — мероприятия на рабочем месте: семинары, мастер-классы, тренинги с участием приглашенных специалистов (так считают 60,1 % респондентов), причем предпочитаемая форма — дистанционная. Для 62,2 % московских педагогов востребовано изучение образовательных материалов в интернете. Но в целом такого рода форматы профессионального развития, как курсы, семинары и чтение литературы, с большим отрывом лидируют по сравнению со всеми остальными. А совместное обсуждение собственной практики гораздо менее распространено. Так, например, посещение уроков своих коллег отметили 38 % московских педагогов. Лишь 25,9 % респондентов участвуют в сетевых объединениях, созданных специально для того, чтобы способствовать их профессиональному развитию, и только 22,9 % московских респондентов охвачены взаимным

обучением в рамках программы профессионального развития педагогов или наставничеством на базе своей образовательной организации (Заир-Бек, Анчиков, 2022, с. 23).

Таким образом, обнаруживается противоречие между, с одной стороны, потребностью системы образования в формировании у дошкольных педагогов навыков не только узкоспециальных, связанных с работой с детьми, но и компетенций самообразования и саморазвития с использованием ресурса профессионального взаимодействия и, с другой стороны, негибкостью форматов профессионального развития, их ограниченностью курсами или разовыми мероприятиями преимущественно информационно-ознакомительного, «транслирующего» характера.

«Динамика социокультурных и технологических процессов определяет общественную потребность в развитии неформального образования» (Донской, Сахно и Макашова, 2021, с. 17). Разрешить указанное противоречие можно за счет развития форматов неформального образования педагогов и встраивания в программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и стажировок) существенной доли обсуждения педагогами своей практики.

Методологические основания исследования

Исследование в действии как эффективный метод профессионального развития дошкольных педагогов

А. Г. Донской, О. А. Сахно и В. Н. Макашова указывают на то, что профессиональное развитие педагогов должно быть непрерывным и представлять собой взаимосвязанную систему формального, неформального и информального образования. При этом неформальному образованию отдается системообразующая роль, так как ему свойственны открытость, прозрачность, целенаправленность, интерактивность, мобильность и пластичность, использование информационного (цифрового) пространства (Донской, Сахно и Макашова, 2021).

В зарубежной практике в качестве одного из способов неформального образования педагогов распространен метод «Исследование действием» / «Исследование в действии» (Action Research). Он является основой работы сетевых сообществ педагогов, а также интегрирован в методическую работу внутри образовательных организаций и в систему профессиональной подготовки педагогов.

Концептуально истоки данного метода лежат в трудах Курта Левина (Kurt Lewin) и Джона Дьюи (John Dewey), которые стремились к повышению субъектности членов общества за счет ресурсов образования и партиципаторных

(совместно-распределенных) исследований. Активное развитие исследования действием пришлось на 1970–2000-е годы, когда были сформулированы методологические положения этого метода.

Методологи того времени Герберт Альтрихтер, Стефен Кеммис, Роберт МакТаггарт и Ортрун Зубер-Скерритт (Altrichter et al., 2002) дают следующее определение указанного метода: исследование в действии — это рефлексивный анализ и улучшение своей практики, тесно связанные друг с другом и предъявленные другим заинтересованным людям. Авторы формулируют различающие критерии, позволяющие обобщить и систематизировать разнообразные социальные практики исследования действием (Altrichter et al., 2002, с. 130):

- данные собираются самими участниками исследования и в соответствии со своими исследовательскими вопросами;
- участники исследования участвуют в принятии решений по поводу обозначенных проблем и ответов на исследовательские вопросы;
- действует принцип разделения власти и отказа от иерархических способов (в оригинале — способов продвижения к промышленной демократии, но для нас это уточнение незначимо);
- сотрудничество членов группы как критического сообщества;
- рефлексия, самооценка и самоуправление, автономность участников (отдельных людей и групп);
- постепенное и публичное обучение через свои ошибки по собственной рефлексивной спирали: планирование – действие – наблюдение – размышление – повторное планирование и т. д.;
- поддержка рефлексии участников.

Джин МакНифф и Джон Уайтхед называют исследование в действии эффективным подходом к личностному и профессиональному развитию практиков (McNiff, & Whitehead, 2005). Этому способствует то, что практики начинают задавать себе такие рефлексивные вопросы:

- Что я делаю?
- Как я могу проверить, что я делаю это хорошо?
- Как я могу сделать это лучше?
- Как я могу учиться и развиваться, сотрудничая с другими?

Среди эффектов в области профессионального развития педагогов исследователи отмечают:

- развитие профессиональной рефлексии — конструктивного отношения к собственным ошибкам и толерантного отношения к ошибкам учеников, открытость к обратной связи (Elliott, 1991);
- переход в субъектную исследовательскую парадигму из парадигмы функционирования (Adelman, 1993);
- развитие способности наблюдать и замечать изменения, в том числе неожиданные, незапланированные (Bergmark, 2022);

– развитие навыка описывать в тексте свою практику, создавать тексты-свидетельства, которые помогают участникам обсуждения убедиться в том, насколько представленные данные очевидны или субъективны, и представить эти свидетельства таким способом, который будет релевантен целевой аудитории (Somekh, 1995).

Ключевым вектором исследования в действии является ориентация на развитие. Поэтому часто практики исследования в действии существуют в неинституционализированном виде — наподобие клуба по интересам. Это связано во многом с риском формализации проектов, стремлением контролировать их результативность в ущерб самому процессу. Кроме того, входя в процесс исследования действием, участники часто опасаются публичного предъявления своей работы, своих не всегда успешных попыток изменить свою практику. В связи с этим нужно очень бережно оформлять такие проекты на организационном уровне.

В процессе развития неформальных содержательных отношений внутри коллектива формируется так называемое распределенное педагогическое лидерство (Heikka et al., 2019), то есть педагоги берут на себя ответственность в развитии тех или иных направлений (тематик) работы коллектива, в организации групп коллег, в управлении качеством реализации образовательного процесса и профессиональным развитием педагогов организации.

Таким образом, исследованию в действии как содержательной основе сетевого взаимодействия дошкольных педагогов присущи преимущества неформального образования, выделяемые исследователями (Бахичева, 2019, с. 184):

- ориентация на конкретные образовательные запросы различных групп;
- высокий уровень персональной активности обучающихся, отсутствие принудительного характера, основанность на собственной мотивации;
- внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности, высокий личностный смысл обучения;
- развитие качеств личности, обеспечивающих благоприятные предпосылки для успешного участия в общественной и трудовой деятельности;
- развитие мобильности в быстро меняющихся условиях современного мира;
- гибкость в организации и методах обучения;
- организация отношений между участниками образовательного процесса на основе взаимного уважения, участия, демократической культуры.

Исследование в действии как способ демократизации уклада образовательной организации и развития качества дошкольного образования

Как отмечают исследователи, метод «Исследование действием» активно используется не только как способ развития отдельной практики, но и как способ

социальных преобразований (Zuber-Skerritt, 1996). О. Зубер-Скерритт подчеркивает важные составляющие метода — командность работы и ответственность самих участников процесса за решение проблемы путем ее исследования и поиска путей изменения ситуации. Называя исследование в действии освобождающим, автор имеет в виду, что в процессе работы происходит освобождение участников от предубеждений, традиционных стереотипов, жестких бюрократических рамок (фактически такой тип исследования в действии ведет к перестройке всей организационной культуры) (Zuber-Skerritt, 1996). Такое исследование является по сути формирующим: поскольку обязанности фасилитатора распределяются между самими участниками, которые сами модерируют процесс в совместной работе, они учатся быть более открытыми, слушать и слышать коллег, модерировать дискуссию и делать так, чтобы точка зрения каждого была учтена.

Существенным эффектом исследования в действии О. Зубер-Скерритт называет повышение осознанности, субъектности участников, создание ими теории (то есть собственной педагогической концепции) на основе своей практики и опыта (Zuber-Skerritt, 1996). Транспонируя эту важную мысль на современное дошкольное образование, можно сказать, что в условиях его трансформации, вариативности программ, повышения значимости универсальных целевых ориентиров дошкольного образования и появления детских садов и дошкольных групп со своим индивидуальным лицом не просто желательно, но исключительно необходимо каждому коллективу формулировать свой манифест, какие ценности и педагогические задачи лежат в основе их деятельности, какие результаты педагоги и родители хотят видеть и почему именно такие способы работы позволяют этих результатов достичь. Таким образом, опираясь на работы О. Зубер-Скерритта, можно сказать, что метод «Исследование действием» учит педагогов командному решению проблем в абсолютно новых, нетипичных ситуациях и формирует симметричную (горизонтальную) коммуникацию.

Использование метода исследования в действии ставит перед участниками вопрос о том, в каком укладе возможна такая коллективная работа. Исследователь Дж. Эллиотт отвечает на этот вопрос так: «В идеальной школе правит не сила власти, а тот, кто организует и удерживает опыт свободного и открытого критического дискурса» (Elliott, 1993, с. 180). Поэтому важны методы управления организацией. В зарубежной практике это принято называть эффективным лидерством. Причем современные мета-исследования достоверно показывают, что методы управления и, в частности, созданная управленцем организационная культура влияет на качество образования: оно создает ряд организационных условий, которые положительно влияют на качество образовательного процесса и тем самым способствуют обучению, развитию и благополучию детей (Douglass, 2019).

В связи с демократизацией уклада образовательной организации Ричард Винтер предлагает особое внимание уделить этическим принципам исследования

в действии, поскольку использование этого метода глубоко влияет на всю структуру организации, и если их не принимать во внимание, то вся ценность изменений может быть нивелирована (Winter, 1996). Среди этих принципов — предварительная договоренность о том, как будет строиться работа между всеми ключевыми участниками; возможность всех участников влиять на принятие решений, если они этого хотят; открытость к предложениям; соблюдение конфиденциальности, когда это предполагается, и получение согласия участников на экспертную интервенцию и публичное освещение точек зрения участников и их опыта.

Таким образом, называя «Исследование в действии» методом, теоретики и практики признают многообразие методов и вариантов их использования, объединенных этим понятием. В связи с этим «Исследование в действии» можно считать скорее философией или подходом, нежели чем какой-то сформированной технологией или алгоритмом, причем подходом, направленным на изменение общества в сторону демократизации через образование (McNiff, & Whitehead, 2002). Такое концептуальное понимание исследования в действии помогает создавать свои собственные модели и проекты, продуктивно для расширения сфер и географии применения метода. Все подходы, существующие и зарождающиеся в рамках подхода «Исследование в действии», объединены принципами соучастия, сотрудничества, развития всех его участников, публичности предъявления своей практики и ее анализа, включая и удачные, и неудачные пробы.

Результаты исследования и дискуссионные вопросы

Предложения по разработке концепции развития практики исследования в действии в условиях московского дошкольного образования

Использование метода исследования действием позволяет устранить существенный профессиональный дефицит большинства педагогов — разорванность цикла профессионального действия (см. рис. 1). В ходе работы у педагогов развивается:

- навык наблюдения за отдельно взятым ребенком в контексте всей группы;
- навык планирования — способность формулировать предположения (гипотезы) о том, какой педагогический ход помог бы решить выявленную проблему;
- навык рефлексии своих действий — способность выйти за пределы ситуации и посмотреть на нее со стороны: какие эффекты имеет мое действие, как оно отражается на конкретном ребенке и группе?

В 2022 году в формате серии семинаров проводилась апробация модели сетевого взаимодействия педагогов, основанной на использовании исследования в действии в рамках реализации научно-исследовательских работ по теме «Разработка и внедрение модели сетевого взаимодействия дошкольных педагогов

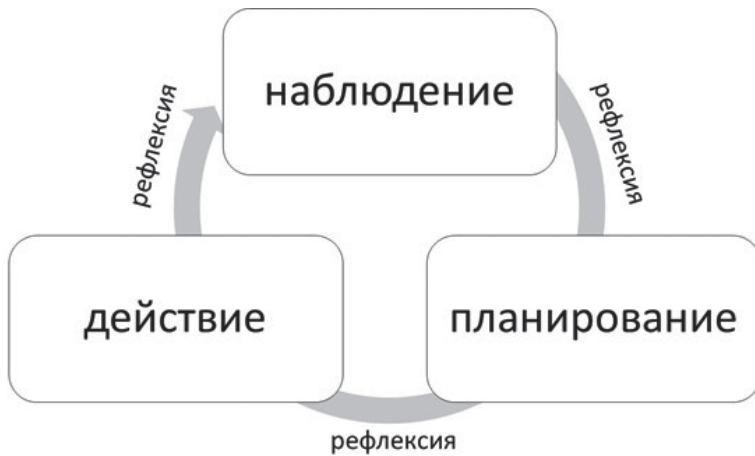


Рис. 1. Цикл педагогического действия (адаптированная для упрощения восприятия в рамках нашей работы модель) (Le-van et al., 2021, p. 2)

Fig. 1. The cycle of professional action (model adapted to simplify perception in the framework of our paper) (Le-van et al., 2021, p. 2)

на основе использования метода “Исследования в действии” (Action Research)». Анализ результатов апробации дает основание считать, что этот метод необходимо внедрять в практику московского дошкольного образования. Для этого предлагается разработать Концепцию развития практики исследования в действии в условиях московского дошкольного образования, основанную на принципах:

- принцип ориентации на зону ближайшего развития детей: педагоги должны исследовать пространство возможностей конкретного ребенка или группы, чтобы обнаружить возможные векторы движения. Принцип, заявленный в культурно-исторической концепции — «один шаг в обучении, сто шагов в развитии», подразумевает поиск таких эффективных образовательных ходов, которые помогут ребенку компенсировать сложности, заложенные неблагоприятными условиями — разного рода вторичными дефектами вроде низкой мотивации или дефицита культурных средств. В частности, важно понять, на что должны быть направлены действия взрослых прежде всего: на создание ситуаций успеха или на помощь ребенку в освоении способов действия;

- принцип рефлексивности — ориентированности исследования в действии прежде всего на поиск оптимальных стратегий и тактик самого педагога, позволяющих решить возникшую проблему;

- принцип дивергентности — наличия разных вариантов решения проблемы. Этот принцип важен, поскольку он провозглашает вариативность возможных ходов и стимулирует креативный, открытый ход обсуждения;

- принцип помогающего сообщества, обеспечивающего и эмоциональную, и интеллектуальную поддержку. Интеллектуальная поддержка включает доброжелательную критику и аргументированное согласие — баланс критики и поддержки, эмоциональной и интеллектуальной помощи — важное

требование к исследованию в действии. Важными условиями эмоциональной поддержки является соблюдение базовых правил безопасной коммуникации: конфиденциальность обсуждений, бережное отношение к групповой динамике.

Добровольность участия в «Исследовании в действии» также важное условие качества процесса. Поскольку становление субъектности педагогов является одной из задач исследования в действии, важно соблюдать принцип уважения к индивидуальному выбору педагогов. Принцип добровольности является самостоятельным вызовом для управленцев, поскольку ставит их перед парадоксальной задачей обеспечения добровольного участия персонала в исследовании. Однако в то же время эта ситуация позволяет проявить важные аспекты организационной культуры дошкольных групп — проанализировать, созданы ли условия для поддержки и развития инициативности педагогов.

Принципы исследования в действии должны стать частью «общественного договора» в дошкольных группах, которые готовы ввести этот формат в свою практику. Особая роль тут принадлежит организаторам процесса — управленческой команде школы или дошкольных групп, методическому центру или группе ученых из университета.

Заключение

Таким образом, исследование в действии может прийти на смену традиционным курсам повышения квалификации и семинарам «транслирующе-тренирующего» характера, поскольку этот метод обнаруживает удачный синтез между опорой на частный опыт педагога (конкретные случаи из его практики) и обобщение опыта до уровня теоретических идей, в том числе объективизация новых способов действия. Исследование в действии по праву называют не дополнительным, а расширяющим профессионализм способом (Winter, 1996, с. 10). Исследование в действии позволяет не просто сделать шаг от ценностей к их воплощению в образовательном процессе, но и сместить фокус с абстрактного улучшения на изменение собственного поведения или стратегии, которые смогут повлиять на ситуацию (McNiff, & Whitehead, 2005).

Разработка и внедрение Концепции развития практики исследования в действии в условиях московского дошкольного образования будет способствовать, на наш взгляд, разрешению обозначенного выше противоречия. Для дошкольных педагогов она может быть полезна с точки зрения применения метода для индивидуализированной работы с детьми; для старших воспитателей и методистов дошкольных групп — с точки зрения повышения качества методического сопровождения педагогов и совершенствования организационной культуры; для исследователей в области образования — с точки зрения изучения возможностей метода; для представителей управленческих структур — с точки зрения развития региональной системы дошкольного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Зинченко, Ю. П., Дорожкин, Е. М., Зеер, Э. Ф. (2020). Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития. *Образование и наука*, 22(3), 11–35.
2. *TALIS Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners.* (2019). Paris: OECD Publishing.
3. Заир-Бек, С. И., Анчиков, К. М. (2022). *Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям.* Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 44 с.
4. Донской, А. Г., Сахно О. А., Макашова, В. Н. (2021). Профессиональные сетевые сообщества как ресурс неформального повышения квалификации педагогических работников. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 2(47), 15–30.
5. Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization*, 9(3), 125–131.
6. McNiff, J., Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers.* Practical Guide. London: David Fulton Publishers.
7. Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change.* Open University Press. Milton Keynes, Philadelphia.
8. Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24.
9. Bergmark, U. (2022). The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: intentions, outcomes, and prerequisite conditions. *Educational Action Research*, 30(3), 427–444.
10. Somekh, B. (1995). The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339–355.
11. Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T. & Hyttinen, T. (2021) Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
12. Бахичева, О. А. (2019). Преимущества и недостатки неформального образования в условиях модернизации российского образования. Апгрейд социальных проектов: этапы стартапа. *Обновление 2025.* Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 24–25 октября 2019 г. (с. 183–188). Ульяновск: Зебра.
13. Zuber-Skerritt, O. (1996). New Directions in Action Research. In: Zuber-Skerritt, O. (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp. 2–8). London, Washington, D. C., Falmer Press.
14. Elliott, J. (1993). What Have We Learned from Action Research in School-based Evaluation? *Educational Action Research*, 1(1), 175–186.
15. Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of Action Research. In: Zuber-Skerritt, O. (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp. 9–22). London, Washington, D.C., Falmer Press.
16. McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice.* Second Edition. London. Routledge.

17. Le-van, T., Loginova, L., Shiyan, O., Iakshina, A., Shiyan, I. (2021). Internships in kindergartens as a resource for development of practices with different quality levels. *SHS Web of Conferences "Education and City 2020"*, 98, 01006. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219801006>
18. Douglas, A. L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. *Education Working Papers*, 211. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>

References

1. Zinchenko, Yu. P., Dorozhkin, E. M., & Zeer, E. F. (2020). Psihologo-pedagogicheskie osnovaniya prognozirovaniya budushchego professional'nogo obrazovaniya: vektory razvitiya. *Obrazovanie i nauka*, 22(3), 11–35. (In Russ.).
2. *TALIS Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners* (2019). Paris: OECD Publishing.
3. Zair-Bek, S. I., & Anchikov, K. M. (2022). *Shkol'nye uchitelya v izmenyayushchihsiya usloviyah: adaptivnost' i gotovnost' k innovatsiyam*. Informatsionnyj byulleten'. M.: NIU VSHE, 2022. 44 s. (In Russ.).
4. Donskoj, A. G., Sahn, O. A., & Makashova, V. N. (2021). Professional'nye setevye soobshchestva kak resurs neformal'nogo povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2(47), 15–30. (In Russ.).
5. Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization*, 9(3), 125–131.
6. McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers*. Practical Guide. London, David Fulton Publishers.
7. Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia.
8. Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24.
9. Bergmark, U. (2022). The role of action research in teachers' efforts to develop research-based education in Sweden: intentions, outcomes, and prerequisite conditions. *Educational Action Research*, 30(3), 427–444.
10. Somekh, B. (1995). The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339–355.
11. Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T. & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
12. Bakhicheva, O. A. (2019). Advantages and disadvantages of non-formal education in the context of modernization of Russian education. Upgrading social projects: stages of a startup. *Renovation 2025*. Materials of All-Russian scientific and practical conference with international participation, October 24–25, 2019 (pp. 183–188). Ulyanovsk, ZEBRA. (In Russ.).
13. Zuber-Skerritt, O. (1996) New Directions in Action Research. In: Zuber-Skerritt, O. (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp. 2–8). London, Washington, D. C., Falmer Press.

14. Elliott, J. (1993). What Have We Learned from Action Research in School-based Evaluation? *Educational Action Research*, 1(1), 175–186.
15. Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of Action Research. In: Zuber-Skerritt, O. (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp. 9–22). London, Washington, D. C., Falmer Press.
16. McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. Second Edition. London. Routledge.
17. Le-van, T., Loginova, L., Shiyan, O., Iakshina, A., & Shiyan, I. (2021). Internships in kindergartens as a resource for development of practices with different quality levels. *SHS Web of Conferences "Education and City 2020"*, 98, 01006. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219801006>
18. Douglas, A. L. (2019) Leadership for quality early childhood education and care. *Education Working Papers*, 211. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>

Статья поступила в редакцию: 25.09.2022;
одобрена после рецензирования: 09.12.2022;
принята к публикации: 15.12.2022.

The article was submitted: 25.09.2022;
approved after reviewing: 09.12.2022;
accepted for publication: 15.12.2022.

Информация об авторах:

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

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

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

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

Наталья Геннадьевна Жабина — младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

zhabinang@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0905-7524>

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

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

Information about authors:

Tatiana N. Le-van — Candidate of Education Sciences, Associate Professor, Leading Research Fellow at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
levantn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

Olga A. Shiyan — Candidate of Education Sciences, Associate Professor, Leading Research Fellow at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Natalya G. Zhabina — Junior Research Fellow at the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
zhabinang@mgpu.ru, <https://0000-0003-0905-7524>

Anastasiya K. Belolutsкая — Candidate of Psychological Sciences, Head of the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
BeloluckayaAK@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

Вклад авторов: основными авторами являются Т. Н. Ле-ван и О. А. Шиян, которые внесли эквивалентный вклад в статью. Участие Н. Г. Жабиной и А. К. Белолуцкой касается описания результатов плотного исследования среди московских педагогов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the main authors are T. N. Le-van and O. A. Shiyan, who made an equivalent contribution to the article. Participation of N. G. Zhabina and A. K. Belolutsкая concerns the description of the results of a pilot study among Moscow preschool teachers. The authors declare no conflicts of interests.



Исследовательская статья

УДК 37.018.01

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.04

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ СЕМЕЙ В ПОЛУЧЕНИИ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Светлана Николаевна Вачкова*¹,
*Елена Владимировна Нехорошева*²,
*Валентина Борисовна Салахова*³ ✉

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

³ *Центр исследования проблем безопасности РАН, Москва, Россия*

¹ *SVachkova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3136-33362>*

² *NehoroshevaEV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1243-4223>*

³ *salakhovavb@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5056-6518>*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования стратегий семей в получении начального и основного общего образования (в том числе вне государственной системы образования). Авторами статьи определены социально-демографические характеристики семьи; ее экономический статус и затраты на образование; социально-педагогические особенности образовательной ситуации семей; ценности, установки и мотивы родителей, определяющие выбор той или иной стратегии в получении начального и основного общего образования (в том числе вне государственной системы образования). На первом, качественном этапе проведена серия экспертных интервью. Выборка исследования составила 5 экспертов в области образования. На втором, количественном этапе проведена верификация выводов качественного этапа исследования посредством социологического опроса. Выборка исследования включала 10 081 родителя из 12 административных округов Москвы. Методами исследования выступили сравнительно-сопоставительный анализ литературы; анализ, систематизация и обобщение полученных данных; комплексный анализ, классификация и структуризация информационных и статистических данных; метод моделирования; социологическое исследование (онлайн-анкетирование), глубинные интервью; описательный анализ данных; обобщение и интерпретация результатов исследования.

Ключевые слова: стратегии образования, начальное, среднее и основное общее образование, факторы выбора образовательной стратегии

© Вачкова С. Н., Нехорошева Е. В., Салахова В. Б., 2023

Research article

UDC 37.018.01

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.04

**RESEARCH ON FAMILIES' STRATEGIES
FOR PRIMARY AND BASIC GENERAL EDUCATION:
SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT**

Svetlana N. Vachkova¹,
Elena V. Nekhorosheva²,
Valentina B. Salakhova³ ✉

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

³ Centre for Security Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

¹ SVachkova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3136-33362>

² NekhoroshevaEV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1243-4223>

³ salakhovavb@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5056-6518>

Abstract. The article presents the results of an empirical study of families' strategies for primary and basic general education (including outside the public education system). The authors of the article identify socio-demographic characteristics of the family; its economic status and costs of education; socio-pedagogical characteristics of the educational situation of families; parents' values, attitudes and motives, determining the choice of a particular strategy in primary and basic general education (including outside the public education system). At the first, qualitative stage a series of expert interviews was conducted. The research sample consisted of five experts in the field of education. At the second, quantitative stage, verification of the findings of the qualitative stage of the study was carried out through a sociological survey. The research sample consisted of 10 081 parents from 12 administrative districts of Moscow. The research methods included comparative and comparative literature analysis; analysis, systematization and synthesis of the data obtained; comprehensive analysis, classification and structuring of information and statistical data; modeling method; sociological research (online survey), in-depth interviews; descriptive data analysis; generalization and interpretation of research results.

Keywords: educational strategies, primary, secondary and basic general education, educational strategy selection factors

Для цитирования: Вачкова, С. Н., Нехорошева, Е. В., Салахова, В. Б. (2023). Исследование стратегий семей в получении начального и основного общего образования: социально-психологический аспект. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 66–95. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.04>

For citation: Vachkova, S. N., Nekhorosheva, E. V., & Salakhova, V. B. (2023). Research on families' strategies for primary and basic general education: socio-psychological aspect. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 66–95. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.04>

Введение

Конституционное право каждого ребенка как гражданина России на доступность основного общего образования возлагает обязательства по реализации этого права на конкретное частное лицо — родителя, и на местные органы власти. Коммуникация родителей и органов государственной власти по поводу образования детей является неотъемлемой и неизбежной частью жизни любой семьи. Взаимодействие осуществляется в заявительном порядке в соответствии с тем, какой выбор делает семья, будь то государственная школа по соседству или престижная частная школа, обучение на дому или в онлайн-школе, семейное образование. Решение о той или иной форме обучения родители принимают исходя из позиции в отношении ожидаемого результата образования и его качества с учетом мнения детей и тех возможностей, что предоставляет государственная власть.

Недавно мир столкнулся с неординарной ситуацией повсеместных жестких локдаунов, обусловленных пандемией. В связи с этим все образовательные учреждения перешли на дистанционный формат обучения, в том числе и школы. На фоне неопределенности, отсутствия опыта и компетенций онлайн-образования, страхов за образовательный результат и здоровье ребенка родители обучающихся взяли инициативу в свои руки и в определенной степени выступили в роли учителей. Однако следует отметить, что увеличение вовлеченности родителей в процесс образования несет в себе новый вызов: повышение педагогической и методической компетентности родителей.

Теоретический анализ многочисленной литературы показывает значительное число публикаций с описанием причин, факторов, мотиваций, ожиданий, переживаний и т. п. родителей в связи с выбором форм получения образования. Родительские предпочтения многомерны: родителям приходится взвешивать важность одного конкретного фактора относительно других факторов, или они могут учитывать все факторы одновременно. Родители принимают решение о выборе школы на основании информации/представления/понимания об академических аспектах школьного обучения, дисциплине и безопасности, географическом положении и транспорте, социально-экономическом составе школ и ценностях. Возможность выбора предоставляет родителям доступ к рынку образования. Здесь родитель находит такую школу или формат, которые наилучшим образом соответствуют академическим потребностям их ребенка. И у различных групп родителей представления о результатах и качестве образования могут существенно различаться. Даже когда родители выбирают государственную систему образования, нередко они «голосуют ногами», двигаясь в определенный район города, который обеспечивает, по крайней мере, то, что они считают лучшей образовательной средой для своего ребенка.

Теоретический анализ

Пандемия и сопутствующие ей процессы адаптации системы образования к изменениям высветили множество актуальных задач и противоречий. В частности, требующим рефлексии стал традиционный для отечественной педагогической науки вопрос взаимодействия семьи и школы. Взаимодействие мы рассматриваем в контексте решения организационных, социальных, ценностно-смысловых совместных задач, что приводит нас к уточнению терминологии и использованию термина «образование». На характер и организацию взаимодействия семьи с системой образования в контексте мегаполиса оказывают влияние следующие взаимосвязанные факторы:

– *Пандемия, локдаун, социальные ограничения и дистанционное образование* способствовали пересмотру взглядов семей и общества на образование (Flanders, 2021). Родители смогли своими глазами увидеть повседневную школьную жизнь своих детей в режиме реального времени, организационные, педагогические навыки педагогов и их социально-эмоциональные компетенции (Carpenter, & Dunn, 2021). В ответ на неопределенность / несоответствие ожиданиям / опасения за здоровье многие родители берут образование своих детей в свои руки (Watson, 2020). Разнообразие в дистанционном обучении: платформы, инструменты, роль педагога или его отсутствие, типы обратной связи — все это как способствовало индивидуализации, так и нивелировало многие дефициты в методических/педагогических компетенциях самих родителей. Происходило омоложение дистанционных форм образовательной и развивающей деятельности (Díez-Gutiérrez, & Gajardo Espinoza, 2022; Vachkova et al., 2022).

– *Родители и их агентность в отношении образования – самообразования и образования своих детей.* Наблюдалось общее повышение образовательного уровня родителей. Сейчас все больше родителей способны преподнести детям отдельные темы гораздо лучше, чем учителя местных школ. Все больше родителей осознает себя участниками образования (Watson, 2020). Большее вовлечение родителей в процесс образования несет в себе новый вызов: повышение компетентности родителей относительно нюансов образовательного процесса, без которой процветают искажения (Lyubitskaya, & Polivanova, 2021). Готовность к этому есть не у всех родителей (социокультурный разрыв) (Kiss, & Vukovic, 2021; Patall et al., 2008; Topor et al., 2010; Wu et al., 2022).

– *Изменения в городском инфраструктурном ландшафте и социальных коммуникациях.* Обеспечение потребностей семей с разными образовательными стратегиями непосредственно связано с градостроительной политикой и размещением объектов образовательной инфраструктуры с учетом изменяющегося ландшафта за счет возводимых жилых комплексов, реновации, промышленных кварталов, освоения окраинных территорий (Davis, & Oakley, 2016; Wilson, & Bridge, 2019).

– *Смещение значимости практических ценностей в сторону внутренних.* Наблюдалась большая согласованность решений родителей и их ориентация

на персональные ценности и смыслы (Arslan, 2021; Polivanova, 2018; Tilhou, 2019). Смыслы задают «грамматику жизни» в настоящем ради реализации ценности в будущем (Лэнгле, 2019). Иными словами, родители, принимая персональные решения в соответствии со своими ценностями и убеждениями, априори ориентированы на будущее.

Статья 43 Конституции Российской Федерации гарантирует право на общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях, а также закрепляет обязательность общего образования. При этом п. 2 статьи 63 Семейного кодекса РФ, дополняя п. 4 статьи 43 Конституции РФ, устанавливает обязанность родителей обеспечить получение детьми общего образования и наделяет правом выбора образовательной организации, формы получения детьми образования и формы их обучения с учетом мнения детей до получения ими основного общего образования. В свою очередь, Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» конкретизирует и дополняет вышеуказанные нормы, устанавливая в ст. 5 то, что «В РФ реализация права каждого человека на образование обеспечивается путем создания федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов РФ и органами местного самоуправления соответствующих социально-экономических условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении образования различных уровней и направленности в течение всей жизни».

В соответствии с ФЗ «Об образовании» на территории страны действуют государственные общеобразовательные, специальные коррекционные, спортивные, музыкальные, художественные школы, аналогичные по направленности частные школы как с лицензией и аккредитацией, так и без оных, онлайн / сетевые школы, религиозные и альтернативные школы, семейные школы и центры поддержки семейного образования, инфраструктура дополнительного образования. Еще большее разнообразие добавляют формы обучения (очное, очно-заочное, заочное, экстернат (ускоренное обучение), семейное образование и самообразование), форматы обучения на дому и различные возможности инклюзии/сопровождения в государственных и частных школах, специфика концепции развития и обучения (монтессори, вальфдорская, реджио, хомскулинг, анскулинг, нонскулинг, школа-парк, русская классическая школа, классические классы, развивающее обучение и т. п.). Систематизация указанных выше форм может строиться по разным основаниям. В контексте настоящего исследования справедливо отграничить все разнообразие по критерию формализации процесса на институциональные и неинституциональные форматы обучения. К первой группе относятся формализованные структуры государственной/муниципальной/частной форм собственности, подлежащих государственному лицензированию и аккредитации и наделенных

правом выдавать документы об образовании государственного образца. Ко второй относятся, прежде всего, семейное образование, альтернативные школы и т. д. Выбирая наилучшую возможность для своих детей в имеющейся ситуации, родители осуществляют осмысленный выбор. Динамика жизни — любое бытие находится в процессе изменения, ничего не остается неизменным, ни в окружении, ни в семьях, ни в людях. И если со стороны родителей сохраняется открытость изменениям ситуации, вызванных как глобальными кризисами, изменениями в образовательной политике, развитием мегаполиса и т. д., так и переменами внутри семьи, выбор может быть сделан еще раз и он может/будет отличаться от предыдущего.

Как правило, необходимость очередного выбора в отношении образования своих детей родители осуществляют по причине либо «эволюционного» развития в соответствии с логикой разворачивания процессов взросления и образования, либо реактивно, в ответ на резко изменившиеся условия, ресурсы, правила жизни (яркий пример — пандемия как фасилитатор роста дистанционных и гибридных форм обучения или болезнь, переезд, буллинг и пр., или внутренние кризисы развития). Наибольшее количество «реактивных выборов» приходится на уход из системных форм образования (Green-Hennessy & Mariotti, 2021). На основании вышеизложенного, для каждой укрупненной группы родительского выбора — институциональной и неинституциональной — возможны две взаимосвязанные линии/стратегии поведения: адаптация и развитие.

Так, при самом обобщенном приближении формируется нелинейная аутентичная стратегия родителей в образовании своих детей, состоящая из последовательных реактивных или эволюционных выборов, осуществляемых исключительно родителями с учетом мнения детей до определенного возраста. Сочетание множества переменных в этом процессе формирует очень большое поле разнообразия, которое имеет прямо пропорциональную зависимость от размеров и возможностей территории проживания семьи.

Анализ литературы выявил более сорока причин выбора/изменения в предпочтениях школы, определяющих стратегию. Их можно разделить на несколько категорий:

1. *Характеристика семьи.* В эту категорию входят такие факторы, как социально-экономическое положение семьи (Bukhari, & Randall, 2009; Prieto et al., 2019; Domina et al., 2017; Wilson, & Bridge, 2019; Kuyvenhoven, & Boterman, 2021; Andersson et al., 2010; Parker et al., 2008; Holmes Erickson, 2017), образовательный опыт родителей (Sikkink, & Schwarz, 2018; Bukhari, & Randall, 2009), вовлеченность родителей в процесс воспитания и образования детей (Goldring, & Hausman, 1999), принадлежность к родительским коммьюнити (Hill, 2018), широкие социальные сети (Goldring, & Hausman, 1999), а также стратегии поиска информации (Goldring, & Hausman, 1999) и доверие к образовательным организациям и институту образования в целом (Molina, & Lamb, 2022).

2. *Условия проживания.* В данную группу входят такие параметры, как: район проживания (Wilson, & Bridge, 2019; Kuypenhoven, & Boterman, 2021; Sikking, & Schwarz, 2018; Domina et al., 2017) («богатый» или «бедный»), культурный капитал семей, чьи дети посещают школу (Trevena, McGhee, Heath, 2015), степень сегрегированности жителей в районе (Boterman, 2019), разнообразие школ в районе (Rich et al., 2021) и их логистическая доступность, близость к дому (Burgess et al., 2015; Bukhari, & Randall, 2009; Prieto et al., 2019; Burgess et al., 2015; Bosetti, 2004), доступ к информации о школах (Goldring, & Hausman, 1999; Bosetti, 2004), а также наличие организаций, помогающих при выборе школы (Wao et al., 2017).

3. *Характеристика образовательной ситуации.* Отдельную категорию здесь занимает оценка образовательного благополучия в школе. Родители обращают внимание на высокие достижения учащихся (Bukhari, & Randall, 2009) и успеваемость учащихся в школе (Prieto et al., 2019; Ruijs, & Oosterbeek, 2019), качество образования (Bukhari, & Randall, 2009; Prieto et al., 2019; Talance, 2020), подготовку к средней школе / колледжу (Bukhari, & Randall, 2009), учебную программу школ в целом (Hill, 2018). Также на выбор школы или принятие решения о смене школы влияет удовлетворенность образованием (Bosetti, 2004; Prieto et al., 2018).

4. *Ценности семьи.* К этой категории принадлежат религиозные ценности (Bukhari, & Randall, 2009), условия по обеспечению безопасности жизни и здоровья детей (Nekhorosheva et al., 2020; Bukhari, & Randall, 2009) наличие внеклассных мероприятий (Bukhari, & Randall, 2009; Holmes Erickson, 2017). Также для родителей важны такие параметры, как: дисциплина в школе и на уроках, школьный климат (Bukhari, & Randall, 2009) и культура (Hill, 2018), размер класса (Bukhari, & Randall, 2009) и этническая принадлежность учащихся (Bukhari, & Randall, 2009; Prieto et al., 2019), наличие специализации/уклона в школе (Domina et al., 2017; Prieto et al., 2019), посещение школы знакомыми и бывшими одноклассниками (Ruijs, & Oosterbeek, 2019), репутация школы (Brown, & Makris, 2018), коммуникабельность администрации школы (Bukhari, & Randall, 2009; Goldring, & Phillips, 2008) а также техническая оснащенность школьных помещений (Bukhari, & Randall, 2009).

Теоретический анализ литературы показал значительное число публикаций с описанием причин, факторов, мотиваций, ожиданий, переживаний родителей в связи с выбором институциональных форматов получения образования.

При огромной гетерогенности оснований и причин выбора школы при качественных исследованиях называются: 1) качество обучения (school academic quality); 2) профессионализм учителя (teacher quality); 3) географическое расположение школы и безопасность (localization and safety). Опросные методы позволяют ввести базовую социально-экономическую переменную и оценить предпочтения в зависимости от общего уровня благосостояния населения. Так, в странах с высоким уровнем социально-экономического развития родители

выбирают: 1) качество обучения (school academic quality); 2) профессионализм учителя (teacher quality); 3) репутацию школы (school reputation). В странах со средним уровнем дохода выделяются три причины выбора школы: 1) качество обучения (school academic quality); 2) географическое расположение школы (localization), 3) профессионализм учителя (teacher quality). Для стран с низким уровнем благосостояния населения имеют значение: 1) профессионализм учителя (teacher quality); 2) безопасность (safety); 3) дисциплина (discipline). Анализ больших данных показывает: 1) качество обучения (school academic quality); 2) профессионализм учителя (teacher quality); 3) безопасность (safety). Обобщая, данные авторы выводят три основных блока оснований: качество школьного обучения, профессионализм учителя, безопасность и географическое расположение школы.

Данные созвучны результатам, полученным в Москве, для которой актуальна проблема неравномерного обеспечения различных районов достаточным количеством школ. В связи с этим семьи из малообеспеченной школьной инфраструктуры районов и локаций сталкиваются с необходимостью тратить дополнительное время в пути для посещения более отдаленных школ. По данным международной консалтинговой компании Vain & Company, основным критерием выбора школы в мире является качество образования и удобное расположение образовательной организации. В Москве на первое место вышел такой критерий, как качество образования, на второе — удобство расположения школы, на третье — дисциплина, безопасность, внутренняя атмосфера и психологическое состояние. В соответствии с данными опроса, из множества факторов складывается несколько иная структура ответов. Более половины респондентов (55 %) в качестве первого фактора выбора указали удобство расположения школы. Качество предметного обучения как решающий фактор отметили 51,3 % родителей, позицию школы в рейтинге выбрали 39,4 % московских родителей (Nekhorosheva et al., 2021). Для московских респондентов характерно смещение ответов в сторону решения логистических вопросов, безопасности и дисциплины, что свойственно для стран среднего уровня развития и достатка.

В настоящей работе предпринята попытка проверки типичных факторов предпочтения родителями Москвы той или иной формы образования своих детей в конкретном временном промежутке в сочетании с данными качественного исследования и статистическими данными конкретных локаций Москвы, что определило сложный дизайн исследования.

Материалы и методы исследования

В качестве объекта в представленном исследовании выступали родители детей с 1-го по 11-й классы, проживающие в Москве. Предметом исследования были стратегии получения школьного образования детьми с 1-го по 11-й классы.

Целью исследования было выявление и анализ стратегий семей в получении начального и основного общего образования (в том числе вне государственной системы образования). Выборка исследования включала 5 экспертов в области образования, 15 родителей детей государственных и альтернативных форм образования, 10 081 родителя-респондента социологического анкетирования из 12 административных округов Москвы.

В исследовании были использованы следующие методы: социологическое исследование (онлайн-анкетирование); глубинные интервью; описательный анализ данных; обобщение и интерпретация результатов исследования.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Интервью: эксперты.

Результаты проведенных глубинных интервью с экспертами в области образования позволили сделать следующие выводы.

Стратегия образования — это прежде всего планирование и видение перспектив образовательной политики для ребенка. Стратегии образования зависят от компетентности родителей, уровня образования, ценностей семьи, социального и экономического статуса. Существуют следующие виды стратегий образования: стратегия включенности, стратегия безучастности. Стратегия образования предполагает наличие осознанного субъекта. Это вопрос тактики, речь идет о продолжительности планирования в 1–3 года. Но родители не заглядывают в будущее, а решают текущие задачи здесь и сейчас. Они строят ближайшее планирование. Важным фактором при выборе образовательной стратегии является влияние уровня дохода семьи на образование, поэтому экономический фактор определяет выбор.

Репутация школы — это прежде всего месседж, который посылает школа относительно того, на что она ориентирована, какие у нее ценности, какие у нее образовательные результаты. Все это является определенным брендом, который привлекает родителей. Репутация школы складывается в течение длительной, многолетней истории и связана с ее выпускниками, с тем, в какие вузы они поступают.

Контингент родителей в определенном смысле дает социальный заказ той школе, которая находится рядом с ним, образование для них не является определяющим и первостепенным фактором.

Лидирующие позиции при выборе формы/вида образования занимает многообразие дополнительных программ.

Удовлетворенность в образовании понимается как общая совокупность реализации запросов родителей. Запросы, в свою очередь, зависят от потребностей и ценностей семьи — ценность рассматривается как интегральное понятие, объединяющее в себе традиции семьи, уклад семьи, мировоззрение и установки.

Альтернативные варианты стратегий семей в получении школьного образования: подготовка к обучению за рубежом; эмиграция в другие страны и получение русскоязычного образования в Российской Федерации; получение образования в национальных и религиозных школах; получение образования в онлайн-школах и их офлайн-площадках; частные школы.

Категории детей «выталкиваются» или «отталкиваются» из системы государственных школ: ребенок устал от гонки или не вписался в систему; асоциальные дети и дети, плохо усваивающие программу; дети с высоким уровнем образовательных способностей и достижений; дети, которые могут учиться только один на один и т. д.

2. Социологический опрос.

Общая характеристика выборки

В анкетном опросе принял участие 10 081 родитель, из них 93,4 % женщин и 6,6 % мужчин; 32,9 % — в возрасте от 36 до 40 лет, 28,6 % — от 41 до 45 лет, 20,6 % — от 46 лет и старше, оставшиеся 17,9 % — до 35 лет (рис. 1).

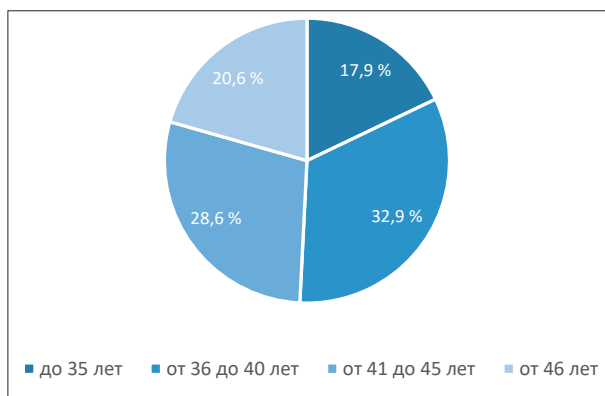


Рис. 1. Возраст респондентов

Fig. 1. Age of respondents

Районы проживания респондентов, их семейное положение и уровень образования представлены на рисунках 2–4.

Факторы выбора стратегии:

- 1) социально-демографическая характеристика семьи;
- 2) образовательная ситуация;
- 3) ценности и установки родителей;
- 4) экономический статус семьи и затраты на образование.

Рассмотрим каждый из факторов более подробно.

1-й фактор. Социально-демографическая характеристика семьи.

На диаграмме рисунка 5 представлено процентное соотношение ответов респондентов на вопрос: «Какие из описаний применимы к вашей семье?»

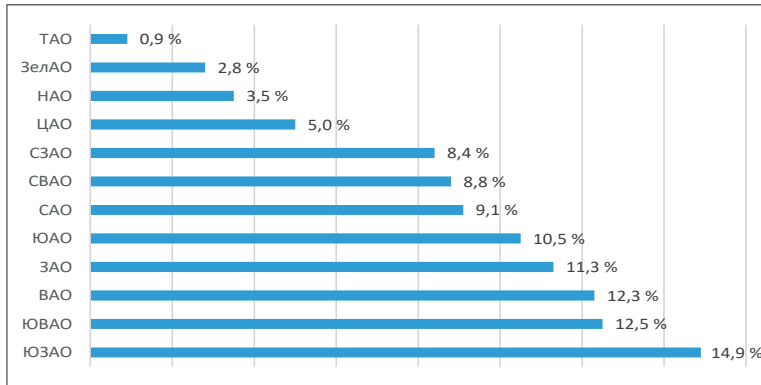


Рис. 2. Районы проживания респондентов

Fig. 2. Respondents' areas of residence

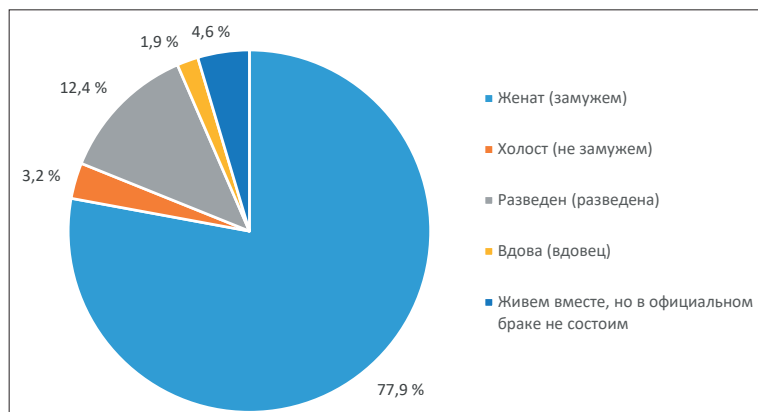


Рис. 3. Семейное положение респондентов

Fig. 3. Marital status of respondents

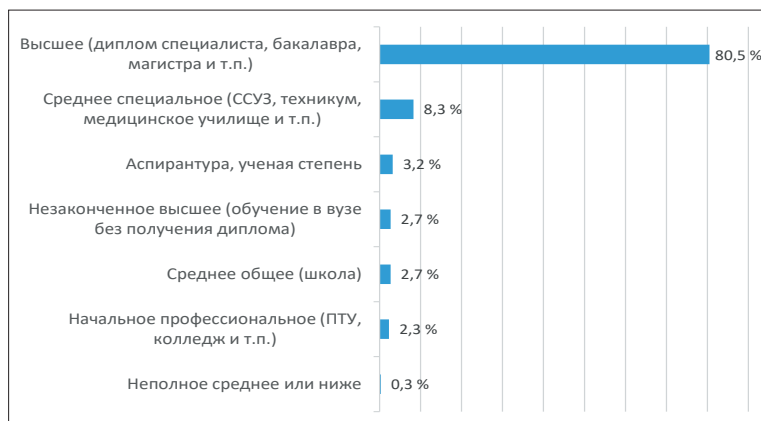


Рис. 4. Уровень образования респондентов

Fig. 4. Education level of respondents



Рис. 5. Ответы на вопрос: «Какие из описаний применимы к вашей семье?»

Fig. 5. Responses to the question: “Which of the descriptions apply to your family?”

Из рисунка 5 видно, что количество многодетных семей (включая детей нешкольного возраста) составляет 19,6 %. Семьи, в которых есть только один родитель, — 11 %. К категории малообеспеченных относятся 6,2 % опрошенных семей, 57,6 % семей не отнесли себя ни к одной из перечисленных категорий. В 58,8 % семей родители супругов не помогают в воспитании и обучении детей, а в 41,2 % — наоборот, бабушки и дедушки принимают в этом непосредственное участие. Один ребенок школьного возраста — у 61,7 % семей, у 32,2 % — двое детей. В значительно меньшем количестве в опросе участвовали семьи с тремя детьми (5,2 %), четверо и более детей были только у 0,8 %.

На диаграмме рисунка 6 представлено процентное соотношение ответов респондентов на вопрос: «За последние два года вы или ваш супруг/супруга проходили какое-нибудь обучение — курсы, семинары, стажировки?».

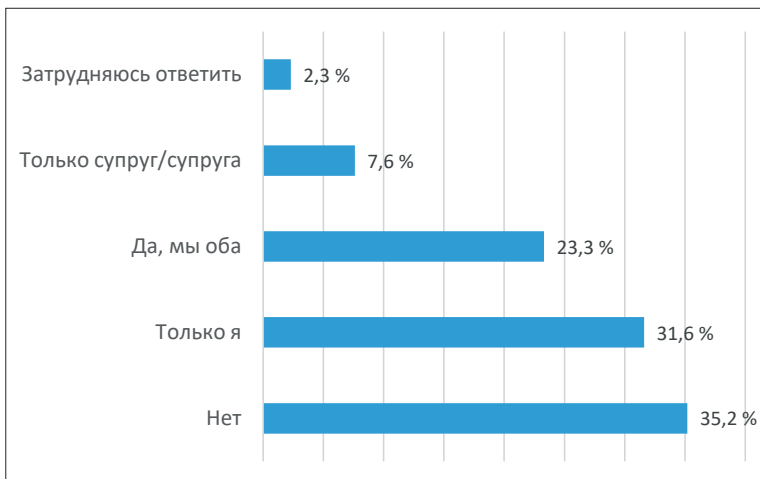


Рис. 6. Ответы на вопрос: «За последние два года вы или ваш супруг/супруга проходили какое-нибудь обучение — курсы, семинары, стажировки?»

Fig. 6. Responses to the question: “In the last two years, have you or your spouse taken any training — courses, seminars, internships?”

Диаграмма на рисунке 6 показывает, что большинство родителей (62,5 %) за последние два года проходили обучение.

В таблице 1 представлено процентное соотношение ответов родителей обучающихся на вопрос о сфере их деятельности.

Таблица 1 / Table 1

*Процентное соотношение ответов респондентов на вопрос:
«В какой сфере, отрасли вы заняты (укажите основную)?»*

*Percentage responses to the question:
“In which area, industry are you employed (indicate the main one)?”*

Сфера деятельности	Количество респондентов (%)
Наука, образование	30,4
Сфера услуг	10,7
Торговля, общественное питание	10,1
Экономика (финансы), право	9,0
Здравоохранение	8,2
Другое (не представленная в анкете сфера)	7,6
Промышленность	5,2
Строительство	4,9
Транспорт, связь	4,7
Государственное/муниципальное управление	4,3
Искусство, культура	2,4
СМИ, реклама	1,9
Сельское хозяйство	0,6

Как видно из таблицы 1, большинство родителей осуществляют свою профессиональную деятельность в сфере науки и образования (30,4 %), в сфере услуг (10,7 %) и в сфере общественного питания (10,1 %).

В государственной организации или на государственном предприятии работают 37,8 % респондентов, в коммерческой организации / на предприятии — 28,1 %; являются домохозяйками и/или находятся в отпуске по уходу за детьми — 17,2 %; являются самозанятыми — 7,4 %; предпринимателями — 5,1 %; не работают — 4,3 %; учатся — 2,2 %; находятся на пенсии — 1,2 %; выбрали ответ «другое» — 1,6 % респондентов.

При этом 42,6 % респондентов являются специалистами в какой-либо области, 16,2 % — руководителями подразделений, 13,1 % — служащими, 7,6 % — относят себя к категории «самозанятый/самостоятельный работник», 6,1 % — к рабочим, 5,2 % — к категории «предприниматель / собственник фирмы», 2 % — к руководителям предприятий, и 7,2 % выбрали в этом вопросе ответ «другое».

2-й фактор. Образовательная ситуация.

Процентное соотношение распределения обучающихся по типу образовательной организации и уровням получения основного, общего и среднего образования представлено на рисунке 7.

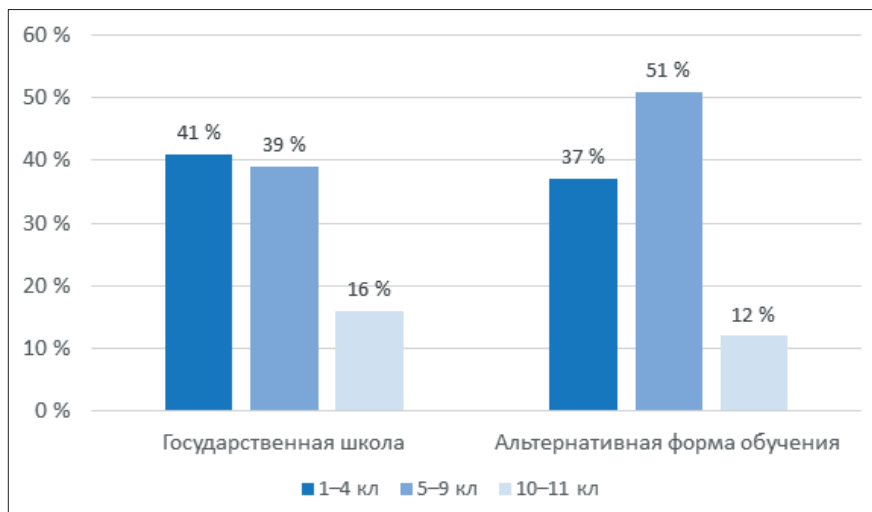


Рис. 7. Количество учащихся в образовательных организациях (государственных/альтернативных)

Fig. 7. Number of students in educational institutions (state/alternative)

Диаграмма процентного соотношения распределения респондентов по критерию расположения школы и места проживания представлена на рисунке 8.

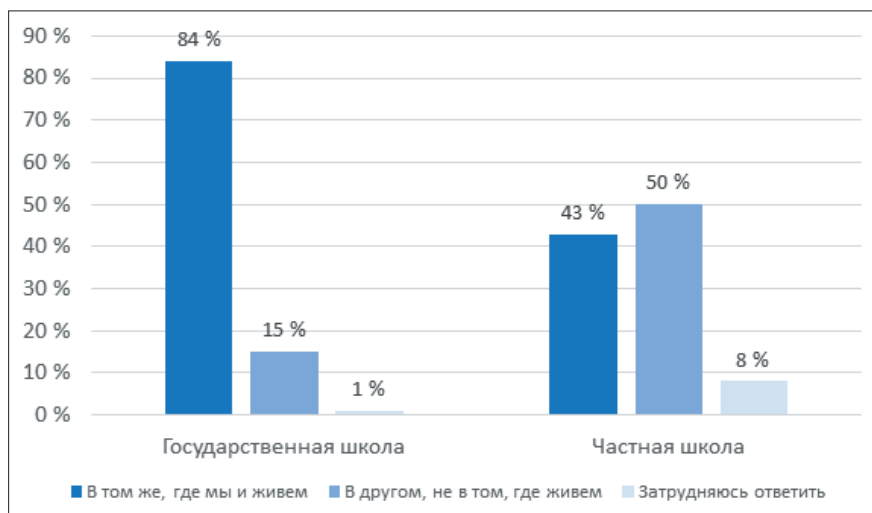


Рис. 8. Распределение респондентов по критерию расположения школы и места проживания

Fig. 8. Distribution of respondents by location of school and residence

Диаграмма на рисунке 8 показывает, что из тех родителей, чьи дети учатся в государственных школах, 84 % указали, что школа находится в том же районе, где проживает семья. Родители детей, обучающихся в частных школах,

отметили, что их выбор не всегда связан с местом проживания: 42,5 % учатся в том же районе, где проживают; 50 % учатся в районе, отличном от места проживания семьи.

Образовательная ситуация респондентов в зависимости от административного округа (АО) отличается следующим:

- «ближайшая к дому школа», «школа закреплена за нами по адресу прописки» важна для родителей ЮЗАО, ЮВАО, ЮАО, ВАО, САО;
- «квалифицированный преподавательский состав» — для родителей ЗАО, ВАО, ЮВАО, ЮЗАО;
- «есть разнообразные возможности дополнительного образования (экскурсии, кружки, секции)» — для родителей ЮЗАО;
- «хороший психологический климат, позитивные отношения между детьми, педагогами и учениками» — для родителей ЮЗАО;
- «школа закреплена за нами по адресу прописки» — для родителей ЮЗАО.

Такие показатели, как: «учителя имеют опыт в обучении детей с ОВЗ»; «есть возможность учиться онлайн и не посещать школу физически»; «это единственная школа в районе»; «есть инклюзивное образование, школа соответствует возможностям здоровья ребенка»; «школа, предложенная сервисом mos.ru» не являются важными для родителей, проживающих в разных АО (5,3 % и ниже).

Образовательная ситуация в зависимости от уровня общего образования детей отличается следующим:

- важными для родителей, независимо от уровня образования их детей, являются показатели «близость школы к дому», «квалифицированный преподавательский состав»;
- для родителей, чьи дети обучаются в начальной и основной школе (1–4-е, 5–6-е, 7–9-е классы), важным является показатель «закрепление школы по адресу прописки»;
- для родителей, чьи дети обучаются в начальной школе, — показатели «шли целенаправленно к определенному учителю», «хороший психологический климат, позитивные отношения между детьми, педагогами и учениками»;
- для родителей учащихся старшей школы (7–9-е и 10–11-е классы) важными являются показатели «углубленное изучение необходимых предметов» и «хороший психологический климат, позитивные отношения между детьми, педагогами и учениками».

Для всех родителей, независимо от уровня общего образования их детей, не являются значимыми следующие показатели: «учителя имеют опыт в обучении детей с ОВЗ»; «есть возможность учиться онлайн и не посещать школу физически»; «это единственная в районе школа»; «есть инклюзивное образование, школа соответствует возможностям здоровья ребенка»; «школа, предложенная сервисом mos.ru» (5,3 % и ниже).

Образовательная ситуация в зависимости от типа образовательной организации отличается следующим:

– общими значимыми для родителей независимо от типа образования (государственное/альтернативное) являются показатели: «квалифицированный преподавательский состав»; «есть разнообразные возможности дополнительного образования (экскурсии, кружки, секции)»; «хороший психологический климат, позитивные отношения между детьми, педагогами и учениками»;

– для родителей учащихся государственных школ являются значимыми показатели «ближайшая к дому школа», «школа закреплена за нами по адресу прописки»;

– для родителей учащихся частных школ — показатели: «возможность индивидуального подхода к образованию ребенка, его потребностям и интересам»; «развитие интересов и склонностей ребенка»; «есть углубленное изучение необходимых предметов».

Не являются важными для родителей учащихся и государственной, и альтернативной формы обучения (5,3 % и ниже) показатели: «учителя имеют опыт в обучении детей с ОВЗ»; «есть возможность учиться онлайн и не посещать школу физически»; «школа, предложенная сервисом mos.ru», «это единственная в районе школа»; «есть инклюзивное образование, школа соответствует возможностям здоровья ребенка».

Образовательная ситуация в зависимости от оценки качества образования в образовательной организации отличается следующим:

– для всех родителей, независимо от оценки качества образования, важен такой показатель, как «ближайшая к дому школа»;

– для родителей, которые оценили качество образования в школе как хорошее (4 и 5 баллов), значимыми являются показатели: «квалифицированный преподавательский состав»; «есть разнообразные возможности дополнительного образования (экскурсии, кружки, секции)»; «хороший психологический климат, позитивные отношения между детьми; педагогами и учениками»;

– для родителей, которые оценили качество образования в школе как удовлетворительное и плохое (1 и 3 балла), значимы показатели «школа закреплена за нами по адресу прописки» и «она бесплатная».

Не являются важными для родителей (5,3 % и ниже) такие показатели, как: «учителя имеют опыт в обучении детей с ОВЗ»; «есть возможность учиться онлайн и не посещать школу физически»; «это единственная в районе школа»; «есть инклюзивное образование, школа соответствует возможностям здоровья ребенка»; «школа, предложенная сервисом mos.ru».

Образовательная ситуация в зависимости от намерения родителей перевести ребенка в другое образовательное учреждение отличается следующим:

– для родителей государственных школ и форм альтернативного образования (16,4 % от общей выборки), планирующих перевести ребенка в другую

образовательную организацию, являются важными показатели «ближайшая школа», «школа закреплена за нами по адресу прописки»;

– для всех родителей (16,4 % от общей выборки), планирующих перевод ребенка в государственную образовательную организацию, — показатели: «ближайшая к дому школа» и «школа закреплена за нами по адресу прописки»; «она бесплатная»; «шли целенаправленно к определенному учителю»; «в школе учился старший брат/сестра ребенка»;

– для родителей (81 %), не планирующих перевод ребенка в другую образовательную организацию, являются важными показатели: «ближайшая к дому школа»; «квалифицированный преподавательский состав»; «школа закреплена за нами по адресу прописки»; «есть разнообразные возможности дополнительного образования (экскурсии, кружки, секции)»; «хороший психологический климат, позитивные отношения между детьми, педагогами и учениками»;

– для родителей (2,6 %), которые затруднились с ответом о переводе ребенка в другую образовательную организацию, — показатели «ближайшая к дому школа» и «школа закреплена за нами по адресу прописки», «она бесплатная», «шли целенаправленно к определенному учителю», «в школе учился старший брат/сестра ребенка».

Такие показатели, как: «учителя имеют опыт в обучении детей с ОВЗ»; «есть возможность учиться онлайн и не посещать школу физически»; «это единственная в районе школа»; «есть инклюзивное образование, школа соответствует возможностям здоровья ребенка»; «школа, предложенная сервисом *mos.ru*» не являются важными для родителей (5,3 % и ниже).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для всех родителей при выборе образовательной организации имеют значение следующие показатели: «хороший психологический климат, позитивные отношения между детьми, педагогами и учениками»; «она бесплатная»; «школа закреплена за нами по адресу прописки»; «углубленное изучение необходимых предметов»; «квалифицированный преподавательский состав»; «ближайшая к дому школа».

3-й фактор. Ценности и установки родителей.

С целью изучения совокупности ценностей и мотивов родителей при выборе образовательной организации им задавался вопрос: «Почему вы выбрали эту школу? Что было наиболее важным для вас на момент выбора школы?».

Диаграмма на рисунке 9 показывает процентное соотношение ответов родителей обучающихся в отношении критериев выбора ими школы.

Как видно из диаграммы на рисунке 9, наиболее популярными ответами стали:

- ближайшая к дому школа — 42,9 % родителей;
- квалифицированный преподавательский состав школы — 31,7 % родителей;
- территориальное распределение по прописке — 29,5 % родителей;
- наличие разнообразных возможностей дополнительного образования (экскурсии, кружки, секции) — 27,8% родителей;

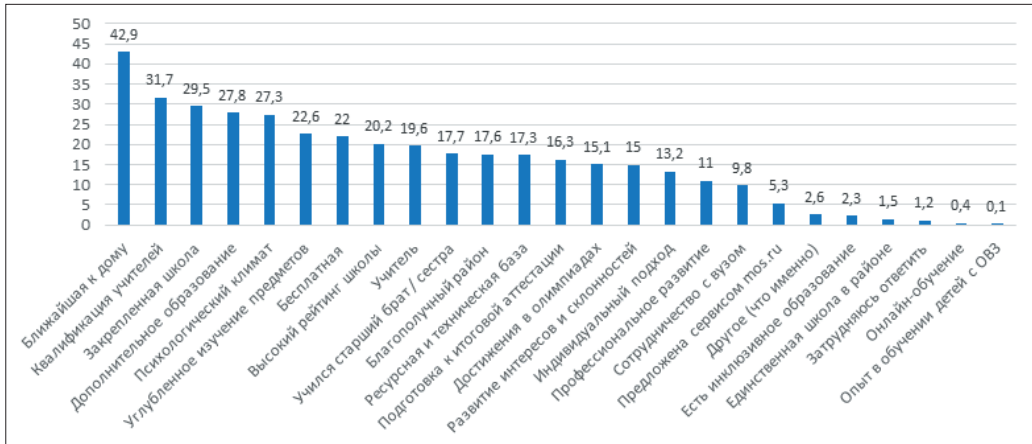


Рис. 9. Критерии выбора школы

Fig. 9. School selection criteria

- рейтинг школы — 20,2 % родителей;
- авторитет учителя — 19,6 % родителей;
- инфраструктура школы — 17,3 % родителей.

При этом важность развития интересов и способностей ребенка отметили лишь 15 % родителей, а наличие индивидуального подхода — 13,2 %; наличие инклюзивного образования — 2,3 % родителей.

Также респондентам были заданы вопросы: «Почему вы выбрали эту школу?», «Что было наиболее важным для вас на момент выбора школы?». Диаграмма на рисунке 10 показывает процентное соотношение ответов родителей обучающихся в отношении факторов выбора ими школы.



Рис. 10. Факторы выбора школы

Fig. 10. School choice factors

Как видно из диаграммы на рисунке 10, при ответах на вопросы относительно факторов выбора школы респонденты отметили следующие:

- 43,4 % опрошенных при выборе школы опирались на советы друзей и знакомых;
- 37,9 % респондентов принимали решение на основе общения с учащимися школы или их родителями;
- для 36,8 % родителей решающим фактором послужило общение с учителями и администрацией школы;
- 15,2 % родителей заявили о том, что никак не выбирали и не интересовались школой, куда отдадут ребенка, а просто принесли документы в ближайшую к дому школу.

Затем были проанализированы установки родителей относительно ближайшей перспективы на образование своего ребенка по территориальному распределению. Здесь можно отметить следующие тенденции.

Из числа родителей, проживающих в ВАО, не планируют менять школу — 12,4 %; планируют поменять альтернативную школу на государственную — 12,4 %; государственную на частную — 14,8 %; планируют продолжить обучение своего ребенка вне образовательной организации — 11,6 %.

Не планируют в ближайшем будущем менять образовательную организацию 14,4 % родителей, проживающих в ЮЗАО, и 12,3 % родителей из ЮВАО.

Высказали неудовлетворенность образованием и отметили, что планируют сменить частную образовательную организацию на государственную 17,8 % родителей из ЮЗАО и 13,9 % — из ЮВАО.

Перевести ребенка в частную образовательную организацию изъявили желание 14,8 % родителей из НАО и 13 % из СЗАО и САО.

Наибольшее количество родителей, планирующих продолжить обучение детей вне образовательной организации, было отмечено в ЦАО — 17,4 %; в ЗАО — 12,8 %; по 11,6 % родителей — в САО и ВАО.

Для изучения ценностей восприятия школы и отношения к ней родителям было предложено оценить несколько распространенных суждений о школе по пяти-балльной системе, где 1 — совершенно не согласен(на), 5 — полностью согласен(на). Результаты исследования показали, что наиболее значимыми ценностями, обозначенными родителями при оценке образовательной ситуации, являются следующие:

- 1) гармонично развитый и счастливый ребенок;
- 2) подготовленность ребенка к реальной жизни, а не к тепличным условиям;
- 3) стремление работать и зарабатывать больше ради обучения ребенка;
- 4) дальнейшее получение ребенком высшего образования;
- 5) здоровье ребенка на первом месте, а только потом — учеба и образовательные результаты;
- 6) сформированность у ребенка умения учиться и ответственности, в частности в отношении учебы;
- 7) интерес и желание учиться и узнавать новое;

- 8) самореализация и саморазвитие личности;
- 9) привитие ребенку морали, ценностей и ответственности перед обществом.

Также здесь можно отметить еще некоторые тенденции:

1) все родители оценили в 3 балла (удовлетворительно) «ценность процесса быстрого получения профессии ребенком и возможности быстрого заработка». Данный факт свидетельствует о том, что родители по большей части не согласны с данным утверждением и не ставят его во главу угла при оценивании образования своих детей;

2) 27,5 % родителей считают, что они «не должны контролировать учебу ребенка, он сам должен быть ответственным за свою учебу»;

3) утверждение, что «главная задача школы — подготовить ребенка к взрослой самостоятельной жизни», оценили в 5 баллов 35,7 % всех родителей;

4) «чтобы хорошо учиться, ребенок должен быть дисциплинированным и организованным» оценили максимально (5 баллов) 51,6 % всех родителей. Однако родители, планирующие перевести своего ребенка в частную школу, оценили данное утверждение 3 баллами (32,1 %).

Анализ оценки родителями перечисленных выше суждений позволяет сделать вывод о том, что:

1) для родителей, которые не планируют менять школу, наиболее ценны следующие критерии:

- учеба на первом месте;
- дисциплинированность;
- наличие достаточного количества свободного времени;
- контроль со стороны родителей за учебой ребенка.

2) для родителей, планирующих обучать ребенка в частной школе:

- учеба не должна отнимать у ребенка максимум усилий;
- контроль со стороны родителей за учебой ребенка;
- наличие свободного времени в меньшей степени.

3) для родителей, которые планируют обучать ребенка вне образовательной организации:

- учеба не должна отнимать у ребенка максимум усилий;
- дисциплинированность;
- наличие достаточного количества свободного времени;
- родители не должны контролировать учебу ребенка.

4-й фактор. Экономический статус семьи и затраты на образование.

Для характеристики экономического статуса семей респондентам задавался вопрос: «Если говорить в целом, вам, вашей семье хватает или не хватает имеющихся доходов?».

Большинство родителей (55,1 %) ответили, что доходов им вполне хватает, но делать сбережения не получается; 23 % опрошенных отметили, что им также вполне хватает доходов и еще удастся откладывать денежные средства; 12,6 % — что хватает только на самое необходимое (прежде всего,

на питание); 4,3 % респондентов дали ответ, что имеют высокий уровень доходов и живут, ни в чем себе не отказывая. При этом 3 % родителей отметили, что денег в семье постоянно не хватает, оставшимся 2 % не всегда хватает даже на самое необходимое.

Самые большие статьи расходов, связанные с обучением детей, варьируются в зависимости от выбранного учебного заведения. При ответе на вопрос о статьях расходов родителям предлагалось выбрать несколько вариантов ответов.

Как выяснилось из проведенного опроса, в государственных школах родители больше всего денег тратят на школьную форму и одежду (63,8 %), вторая по затратности статья — кружки, студии, секции за пределами школы (47 %), на третьем месте — оплата питания (43,4 %).

В частных школах закономерно оплата обучения занимает большую часть расходов, с этим согласились 67,5 % родителей. Как и в государственной школе, на втором месте отмечены расходы, связанные с оплатой кружков, студий, секций за пределами школы, — 60 %, с мероприятиями (экскурсиями, праздниками и др.) — 57,5 %.

В семьях, чьи дети обучаются вне школы, в первую очередь деньги тратятся на оплату кружков, студий, секций за пределами школы (56,5 %). На втором месте отмечены расходы на занятия с репетиторами (52,2 %), на третьем — траты на учебники и пособия (47,8 %).

Для обучения детей в онлайн-школе родителям необходимо оплачивать доступ в Интернет и различные программы (60 %). Вторая по очередности статья расходов также оплата кружков, студий, секций за пределами школы (50 %). Траты на школьную форму, одежду и оплата обучения в школе получили одинаковое количество ответов (по 40 %).

Меньше всего денежных средств семей из государственной школы тратится на «организацию экзаменов, аттестации, диагностики» — это отметил 1 % респондентов данной категории. Только 5 % родителей из частной школы указали, что оплачивают группу продленного дня. В семьях, в которых дети обучаются вне школы, меньше всего затрат приходится на оплату: групп продленного дня, платных курсов подготовки в школе и оплату обучения в школе. Родители из онлайн-школы совсем не тратят деньги на подарки учителям и организацию экзаменов, аттестации, диагностики.

Ежемесячные затраты на обучение связаны с образовательным учреждением, в котором обучается ребенок. В семьях, где дети обучаются в государственной школе, большинство родителей тратят до 20 тысяч рублей в месяц (до 5 тысяч рублей — 21,8 %, до 10 тысяч рублей — 27,5 %, до 20 тысяч рублей — 25,4 %). Затраты родителей детей из частных школ значительно выше и в большинстве своем превышают 60 тысяч рублей (40 % от всех ответов в данной категории). Расходы на обучение в онлайн-школе варьируются от 5 до 30 тысяч рублей. Основываясь на ответах респондентов, чьи дети обучаются вне школы, можно сделать вывод, что отсутствие жестких ограничений и рамок образовательной

системы дает родителям возможность выстраивать процесс обучения при относительно небольших затратах (до 5 тысяч рублей — 21,7 %, до 10 тысяч рублей — 26,1 %) или же вкладывать в обучение своего ребенка немалые денежные средства (от 60 тысяч и больше — 17,4 %).

Независимо от разных показателей затрат на образование детей, большинство респондентов в каждой категории сочли эти траты приемлемыми; на втором месте по количеству ответов среди родителей детей из альтернативных школ был вариант «слишком большие затраты» (обучающиеся в частных школах — 30 %; вне школы — 30,4 %; в онлайн-школах — 30 %). При этом только 18,7 % респондентов, чьи дети посещают государственную школу, выбрали вариант ответа о высоких затратах.

Заключение

По результатам эмпирического исследования и полученных данных можно сделать следующие выводы.

Стратегии семей в получении начального и основного общего образования (в том числе вне государственной системы образования) имеют следующие особенности.

1. *Стратегии образования семей включают:*

- планирование и видение перспектив образовательной политики для ребенка;
- компетентность родителей, уровень образования, ценности семьи, социальный и экономический статус;

- стратегия включенности / стратегия безучастности;

- осознанная субъектность;

2. *Факторы выбора стратегии образования семей:*

- престиж школы;

- доход семьи;

- компетентность родителей;

- ценности, установки, традиции — запрос родителей;

- удовлетворенность качеством образования;

- многообразие образовательных программ.

3. *Альтернативная стратегия семей — это:*

- подготовка к обучению за рубежом;

- эмиграция / получение русскоязычного образования в Российской Федерации;

- получение образования в национальных и религиозных школах;

- особые потребности.

Факторы, влияющие на выбор стратегии семьи в получении альтернативного школьного образования:

- индивидуальная траектория развития;

- персонализированный подход;
- мобильность выбора;
- вариативность выбора;
- приоритет дополнительного образования;
- личностное развитие ребенка.

Факторы, влияющие на выбор стратегии семьи в получении государственного образования:

- образовательные результаты;
- педагогический коллектив;
- территориальная доступность;
- психологический климат;
- инфраструктура школы.

Основные тенденции родителей при выборе школы:

- удаленность школы — государственная форма образования;
- планы на смену школы — альтернативная форма образования;
- финансовые возможности и стремление зарабатывать;
- район проживания — начальное общее образование / другой район — среднее и основное общее образование;
- удовлетворенность качеством образования = планы на смену образовательной организации;
- начальное общее образование: профессионализм педагогов / степень индивидуального внимания со стороны учителей / психологическая атмосфера;
- основное и среднее общее образование: предметные знания и психологическая атмосфера.

Ограничения и перспективы исследования.

В исследовании представлены результаты, полученные преимущественно на женской выборке, а также можно отметить:

- 1) несоразмерность выборок респондентов по критерию государственные / негосударственные школы;
- 2) срез «здесь и сейчас».

Проблемы организации исследования:

- 1) методологическая: сбор пространственных данных и их интеграция в дизайн социологического исследования;
- 2) доступность открытых данных и респондентов из системы ДОНМ;
- 3) потребность в компетенциях по аналитике больших данных и геомоделированию, автоматизации сбора данных в пространственных исследованиях.

Перспективы исследования.

Область практических решений:

- 1) проектирование экспертизы — сопровождение выбора школы и стратегий образования;
- 2) мониторинг предпочтений / удовлетворенности / условий среды государственных / частных школ для ДОНМ.

Область исследований.

Сформированная база данных позволяет продолжить научные изыскания исследовательского вопроса с помощью более мощных статистических инструментов.

Список источников

1. Flanders, W. (2021). Opting Out: Enrollment Trends in Response to Continued Public School Shutdowns. *International Research and Reform*, 15(3), 331–343. <https://doi.org/10.1080/15582159.2021.1917750>
2. Carpenter, D., & Dunn, J. (2021). We're All Teachers Now: Remote Learning During COVID-19. *International Research and Reform*, 14(4), 567–594. <https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1822727>
3. Watson, A. R. (2020). Parent-Created “Schools” in the U.S. *Journal of School Choice*, 14(4), 595–603. <https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1836801>
4. Díez-Gutiérrez, E. J., & Gajardo Espinoza, K. (2022). Education online in lockdown: limits and possibilities. The vision of families in Spain. *Equality, Diversity and Inclusion*, 41(1), 34–48. <https://doi.org/10.1108/EDI-07-2020-0194>
5. Vachkova, S. N., Vachkov, I. V., Klimov, I. A., Petryaeva, E. Yu., & Salakhova, V. B. (2022). Lessons of the Pandemic for Family and School—The Challenges and Prospects of Network Education. *Sustainability*, 14(4), 2087. <https://doi.org/10.3390/SU14042087>
6. Lyubitskaya, K., & Polivanova, K. (2021). Parental Engagement: Why Parents in Russia Choose Homeschooling and What Problems They Have to Solve. *Journal of School Choice*, 16(2), 191–209. <https://doi.org/10.1080/15582159.2021.2018785>
7. Kiss, A. J., & Vukovic, R. (2021). Exploring educational engagement for parents with math anxiety. *Psychology in the Schools*, 58(2), 364–376. <https://doi.org/10.1002/PITS.22451>
8. Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
9. Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 38(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
10. Wu, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Guo, L., Fan, J., & Chen, J. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors. *General Psychiatry*, 33(4). <https://doi.org/10.1136/GPSYCH-2020-100250>
11. Davis, T., & Oakley, D. (2016). Linking Charter School Emergence to Urban Revitalization and Gentrification: A Socio-Spatial Analysis of Three Cities. *Journal of Urban Affairs*, 35(1), 81–102. <https://doi.org/10.1111/JUAF.12002>
12. Wilson, D., & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56(15), 3198–3215. <https://doi.org/10.1177/0042098019843481>
13. Wilson, D., & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56(15), 3198–3215. <https://doi.org/10.1177/0042098019843481>
14. Arslan, A. (2021). Determining educational needs of families for a value oriented family education program. *African Educational Research Journal*, 9(1), 205–217. <https://doi.org/10.30918/AERJ.91.21.013>

15. Polivanova, K. N. (2018). Modern Parenthood as a Subject of Research. *Russian Education and Society*, 60(4), 334–347. <https://doi.org/10.1080/106609393.2018.1473695>
16. Tilhou, R. (2019). Contemporary Homeschool Models and the Values and Beliefs of Home Educator Associations: A Systematic Review. *Journal of School Choice*, 14(1), 75–94. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1616992>
17. Лэнгле, А. (2019). *Воплощенная экзистенция. Развитие, применение и концепты экзистенциального анализа*. Материалы для психотерапии, консультирования и коучинга. Гуманитарный центр.
18. Green-Hennessy, S., & Mariotti, E. C. (2021). The decision to homeschool: potential factors influencing reactive homeschooling practice. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1947196>
19. Bukhari, P., & Randall, E. V. (2009). Exit and Entry: Why Parents in Utah Left Public Schools and Chose Private Schools. *Journal of School Choice*, 3(3), 242–270. <https://doi.org/10.1080/15582150903304746>
20. Prieto, L. M., Aguero-Valverde, J., Zarrate-Cardenas, G., & Van Maarseveen, M. (2018). *Parental preferences in the choice for a specialty school*. 13(2), 198–227. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1442087>
21. Domina, T., Penner, A., & Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43, 311–330. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053354>
22. Kuyvenhoven, J., & Boterman, W. R. (2021). Neighbourhood and school effects on educational inequalities in the transition from primary to secondary education in Amsterdam. *Urban Studies*, 58(13), 2660–2682. <https://doi.org/10.1177/0042098020959011>
23. Andersson, E., Östh, J., & Malmberg, B. (2010). Ethnic segregation and performance inequality in the Swedish school system: A regional perspective. *Environment and Planning A*, 42(11), 2674–2686. <https://doi.org/10.1068/a43120>
24. Parker, R. S., Cook, S., & Pettijohn, C. E. (2008). School Choice Attributes. *Services Marketing Quarterly*, 28(4), 21–33. https://doi.org/10.1300/J396V28N04_02
25. Holmes Erickson, H. (2017). How do parents choose schools, and what schools do they choose? A literature review of private school choice programs in the United States. *Journal of School Choice*, 11(4), 491–506. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395618>
26. Sikkink, D., & Schwarz, J. D. (2018). The apple doesn't fall far from the parent's school: intergenerational continuity in school sector enrollment. *Journal of School Choice*, 12(3), 318–353. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1472732>
27. Bukhari, P., & Randall, E. V. (2009). Exit and Entry: Why Parents in Utah Left Public Schools and Chose Private Schools. *Journal of School Choice*, 3(3), 242–270. <https://doi.org/10.1080/15582150903304746>
28. Goldring, E. B., & Hausman, C. S. (1999). Reasons for parental choice of urban schools. *Journal of Education Policy*, 14(5), 469–490. <https://doi.org/10.1080/026809399286161>
29. Molina, A., & Lamb, S. (2022). School segregation, inequality and trust in institutions: evidence from Santiago. *Comparative Education*, 58(1), 72–90. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1997025>
30. Hill, K. D. (2018). What urban parents want: A parent network's negotiation of school choice and advocacy efforts in underserved city schools. *Improving Schools*, 21(3), 209–224. <https://doi.org/10.1177/1365480218783793>

31. Trevena P., McGhee, D., Heath, S. (2015). Parental Capital and Strategies for School Choice Making: Polish Parents in England and Scotland. *Central and Eastern European Migration Review*, 5 (November), 1–23. <https://doi.org/10.17467/ceemr.2016.10>
32. Boterman, Willem R. (2019). The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities. *Urban Studies*, 56(15), 3074–3094. <https://doi.org/10.1177/0042098019832201>
33. Rich, P., Candipan, J., & Owens, A. (2022). Segregated neighborhoods, segregated schools: Do charters break a stubborn link? *Demography*, 58(2), 471–498. <https://doi.org/10.1215/00703370-9000820>
34. Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). What Parents Want: School Preferences and School Choice. *Economic Journal*, 125(587), 1262–1289. <https://doi.org/10.1111/eoj.12153>
35. Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/0268093042000227465>
36. Wao, H., Hein, V. L., Villamar, R., Chanderbhan-Forde, S., & Lee, R. S. (2017). Parent Resource Centers: An Innovative Mechanism for Parental Involvement in School Choice Decisions. *Journal of School Choice*, 11(3), 334–356. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286426>
37. Ruijs, N., & Oosterbeek, H. (2019). School choice in amsterdam: Which schools are chosen when school choice is free? *Education Finance and Policy*, 14(1), 1–30. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00237
38. Talance, M. (2020). Private and Public Education: Do Parents Care About School Quality? *Annals of Economics and Statistics*, 137, 117–144. URL: <https://about.jstor.org/terms>
39. Nekhorosheva, E., Alekseycheva, E., & Kravchenko, A. (2021). Quality of life and everyday mobility of schoolchildren: what choice do Moscow parents make? *SHS Web of Conferences*, 98, 02002. <https://doi.org/10.1051/SHSCONF/20219802002>
40. Brown, E., & Makris, M. V. (2018). A different type of charter school: in prestige charters, a rise in cachet equals a decline in access. *Journal of Education Policy*, 33(1), 85–117. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1341552>
41. Алексейчева, Е. Ю., & Нехорошева, Е. В. (2020). Территориальная мобильность обучающихся в фокусе ключевых тенденций развития московского образования. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 2(52), 88–102. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.52.2.09>

References

1. Flanders, W. (2021). Opting Out: Enrollment Trends in Response to Continued Public School Shutdowns. *International Research and Reform*, 15(3), 331–343. <https://doi.org/10.1080/15582159.2021.1917750>
2. Carpenter, D., & Dunn, J. (2021). We're All Teachers Now: Remote Learning During COVID-19. *International Research and Reform*, 14(4), 567–594. <https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1822727>
3. Watson, A. R. (2020). Parent-Created “Schools” in the U.S. *Journal of School Choice*, 14(4), 595–603. <https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1836801>
4. Díez-Gutiérrez, E. J., & Gajardo Espinoza, K. (2022). Education online in lockdown: limits and possibilities. The vision of families in Spain. *Equality, Diversity and Inclusion*, 41(1), 34–48. <https://doi.org/10.1108/EDI-07-2020-0194>

5. Vachkova, S. N., Vachkov, I. V., Klimov, I. A., Yu. Petryaeva, E., & Salakhova, V. B. (2022). Lessons of the Pandemic for Family and School—The Challenges and Prospects of Network Education. *Sustainability*, 14(4), 2087. <https://doi.org/10.3390/SU14042087>
6. Lyubitskaya, K., & Polivanova, K. (2021). Parental Engagement: Why Parents in Russia Choose Homeschooling and What Problems They Have to Solve. *Journal of School Choice*, 16(2), 191–209. <https://doi.org/10.1080/15582159.2021.2018785>
7. Kiss, A. J., & Vukovic, R. (2021). Exploring educational engagement for parents with math anxiety. *Psychology in the Schools*, 58(2), 364–376. <https://doi.org/10.1002/PITS.22451>
8. Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
9. Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 38(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
10. Wu, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Guo, L., Fan, J., & Chen, J. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors. *General Psychiatry*, 33(4). <https://doi.org/10.1136/GPSYCH-2020-100250>
11. Davis, T., & Oakley, D. (2016). Linking Charter School Emergence to Urban Revitalization and Gentrification: A Socio-Spatial Analysis of Three Cities. *Journal of Urban Affairs*, 35(1), 81–102. <https://doi.org/10.1111/JUAF.12002>
12. Wilson, D., & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56(15), 3198–3215. <https://doi.org/10.1177/0042098019843481>
13. Wilson, D., & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56(15), 3198–3215. <https://doi.org/10.1177/0042098019843481>
14. Arslan, A. (2021). Determining educational needs of families for a value oriented family education program. *African Educational Research Journal*, 9(1), 205–217. <https://doi.org/10.30918/AERJ.91.21.013>
15. Polivanova, K. N. (2018). Modern Parenthood as a Subject of Research. *Russian Education and Society*, 60(4), 334–347. <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1473695>
16. Tilhou, R. (2019). Contemporary Homeschool Models and the Values and Beliefs of Home Educator Associations: A Systematic Review. *Journal of School Choice*, 14(1), 75–94. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1616992>
17. Langlais, A. (2019). *Embodied Existence. The development, application and concepts of existential analysis*. Materials for psychotherapy, counselling and coaching. Humanities Centre. (In Russ.).
18. Green-Hennessy, S., & Mariotti, E. C. (2021). The decision to homeschool: potential factors influencing reactive homeschooling practice. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1947196>
19. Bukhari, P., & Randall, E. V. (2009). Exit and Entry: Why Parents in Utah Left Public Schools and Chose Private Schools. *Journal of School Choice*, 3(3), 242–270. <https://doi.org/10.1080/15582150903304746>
20. Prieto, L. M., Aguero-Valverde, J., Zarrate-Cardenas, G., & Van Maarseveen, M. (2018). *Parental preferences in the choice for a specialty school*. 13(2), 198–227. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1442087>

21. Domina, T., Penner, A., & Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43, 311–330. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053354>
22. Kuyvenhoven, J., & Boterman, W. R. (2021). Neighbourhood and school effects on educational inequalities in the transition from primary to secondary education in Amsterdam. *Urban Studies*, 58(13), 2660–2682. <https://doi.org/10.1177/0042098020959011>
23. Andersson, E., Östh, J., & Malmberg, B. (2010). Ethnic segregation and performance inequality in the Swedish school system: A regional perspective. *Environment and Planning A*, 42(11), 2674–2686. <https://doi.org/10.1068/a43120>
24. Parker, R. S., Cook, S., & Pettijohn, C. E. (2008). School Choice Attributes. *Services Marketing Quarterly*, 28(4), 21–33. https://doi.org/10.1300/J396V28N04_02
25. Holmes Erickson, H. (2017). How do parents choose schools, and what schools do they choose? A literature review of private school choice programs in the United States. *Journal of School Choice*, 11(4), 491–506. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395618>
26. Sikkink, D., & Schwarz, J. D. (2018). The apple doesn't fall far from the parent's school: intergenerational continuity in school sector enrollment. *Journal of School Choice*, 12(3), 318–353. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1472732>
27. Bukhari, P., & Randall, E. V. (2009). Exit and Entry: Why Parents in Utah Left Public Schools and Chose Private Schools. *Journal of School Choice*, 3(3), 242–270. <https://doi.org/10.1080/15582150903304746>
28. Goldring, E. B., & Hausman, C. S. (1999). Reasons for parental choice of urban schools. *Journal of Education Policy*, 14(5), 469–490. <https://doi.org/10.1080/026809399286161>
29. Molina, A., & Lamb, S. (2022). School segregation, inequality and trust in institutions: evidence from Santiago. *Comparative Education*, 58(1), 72–90. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1997025>
30. Hill, K. D. (2018). What urban parents want: A parent network's negotiation of school choice and advocacy efforts in underserved city schools. *Improving Schools*, 21(3), 209–224. <https://doi.org/10.1177/1365480218783793>
31. Trevena P., McGhee, D., & Heath, S. (2015). Parental Capital and Strategies for School Choice Making: Polish Parents in England and Scotland. *Central and Eastern European Migration Review*, 5 (November), 1–23. <https://doi.org/10.17467/ceemr.2016.10>
32. Boterman, Willem R. (2019). The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities. *Urban Studies*, 56(15), 3074–3094. <https://doi.org/10.1177/0042098019832201>
33. Rich, P., Candipan, J., & Owens, A. (2022). Segregated neighborhoods, segregated schools: Do charters break a stubborn link? *Demography*, 58(2), 471–498. <https://doi.org/10.1215/00703370-9000820>
34. Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). What Parents Want: School Preferences and School Choice. *Economic Journal*, 125(587), 1262–1289. <https://doi.org/10.1111/eoj.12153>
35. Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/0268093042000227465>
36. Wao, H., Hein, V. L., Villamar, R., Chanderbhan-Forde, S., & Lee, R. S. (2017). Parent Resource Centers: An Innovative Mechanism for Parental Involvement in School Choice Decisions. *Journal of School Choice*, 11(3), 334–356. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286426>

37. Ruijs, N., & Oosterbeek, H. (2019). School choice in amsterdam: Which schools are chosen when school choice is free? *Education Finance and Policy*, 14(1), 1–30. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00237
38. Talance, M. (2020). Private and Public Education: Do Parents Care About School Quality? *Annals of Economics and Statistics*, 137, 117–144. URL: <https://about.jstor.org/terms>
39. Nekhorosheva, E., Alekseycheva, E., & Kravchenko, A. (2021). Quality of life and everyday mobility of schoolchildren: what choice do Moscow parents make? *SHS Web of Conferences*, 98, 02002. <https://doi.org/10.1051/SHSCONF/20219802002>
40. Brown, E., & Makris, M. V. (2018). A different type of charter school: in prestige charters, a rise in cachet equals a decline in access. *Journal of Education Policy*, 33(1), 85–117. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1341552>
41. Alekseycheva, E., & Nekhorosheva, E. (2020). Local Mobility of the Child Population in the Context of Key Trends of Moscow Education Development. *MCU journal of pedagogy and psychology*, 2(52), 88–102. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.52.2.09>

Статья поступила в редакцию: 12.11.2022;
одобрена после рецензирования: 06.12.2022;
принята к публикации: 15.12.2022.

The article was submitted: 12.11.2022;
approved after reviewing: 06.12.2022;
accepted for publication: 15.12.2022.

Информация об авторах:

Светлана Николаевна Вачкова — доктор педагогических наук, доцент, директор НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

SVachkova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3136-3336>

Елена Владимировна Нехорошева — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией городского благополучия и здоровья НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет,

NehoroshevaEV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1243-4223>

Валентина Борисовна Салахова — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Московского городского педагогического университета; ведущий научный сотрудник Центра исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Россия,

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

Information about the authors:

Svetlana N. Vachkova — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Director, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

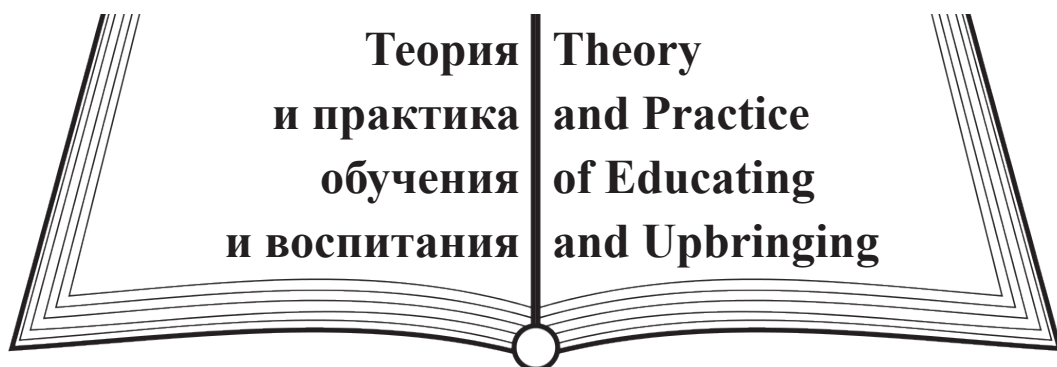
SVachkova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3136-3336>

Elena V. Nekhorosheva — PhD in Pedagogy, Head of Laboratory of Urban Wellbeing and Health, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, NekhoroshevaEV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1243-4223>

Valentina B. Salakhova — PhD in Psychology, Leading Researcher, Moscow City University; Leading Researcher, Centre for Security Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, vbsalakhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5056-6518>

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

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



Научно-практическая статья

УДК 372.8

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.05

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ РАЗРЫВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ФИЗИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Александр Изотович Адамский*¹ ✉,
*Владимир Александрович Львовский*²

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

¹ *Институт проблем образовательной политики «Эврика», Москва, Россия*

¹ *aadam93@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5395-9464>*

² *lvovsky@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1815-0301>*

Аннотация. В статье рассматривается проблема отношения «норма – деятельность», от того или иного способа решения которой зависит развитие системы физического образования. Порождение новых способов деятельности требует институализации новых норм, существенного изменения образовательной программы, в которой должно реализовываться развивающее обучение. В статье подробно рассматриваются такие вопросы, как: соотношение обучения и развития, реализация физического образования с учетом зоны ближайшего развития, новые дидактические принципы и их приложение к обучению физике в основной школе. Намечена исследовательская программа для поиска возможностей преодоления институционального разрыва деятельностного подхода в физическом образовании.

Ключевые слова: образовательная политика, норма, деятельность, деятельностный подход, физическое образование, индивидуализация, обучение и развитие, дидактические принципы

Благодарности:

Работа подготовлена в рамках проекта «Новая физика»: Научно-методическое обоснование обновления содержания программ по физике основного и среднего общего образования и подготовки педагогов-физиков к его реализации, 122081200114-0.

Scientific and practical article

UDC 372.8

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.05

**INSTITUTIONAL BREAKS OF THE ACTIVITY-BASED APPROACH
IN PHYSICAL EDUCATION****Aleksandr I. Adamskiy**¹ ✉,**Vladimir A. Lvovsky**²^{1,2} *Moscow City University, Moscow, Russia*¹ *Institute for Problems of Educational Policy “Evrka”, Moscow, Russia*¹ *aadam93@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5395-9464>*² *lvovsky@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1815-0301>*

Abstract. The article deals with the problem of the relationship “norm – activity”, on one or another way of solving which depends on the development of the system of physical education. The generation of new modes of activity requires the institutionalization of new norms, a significant change in the educational program, in which developmental education should be implemented. The article discusses in detail such issues as: the relationship between learning and development, the implementation of physical education, taking into account the zone of proximal development, new didactic principles and their application to teaching physics in primary school. A research program has been outlined to search for opportunities to overcome the institutional gap of the activity approach in physical education.

Keywords: educational policy, norm, activity, activity approach, physical education, individualization, training and development, didactic principles

Acknowledgments:

The work was prepared within the framework of the New Physics Project: A Scientific and Methodological Substantiation for Updating the Content of Physics Programmes in Basic and Secondary General Education and Preparing Physics Teachers to Implement It, 122081200114-0.

Для цитирования: Адамский, А. И., Львовский, В. А. (2023). Институциональные разрывы деятельностного подхода в физическом образовании. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 96–113. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.05>

For citation: Adamskiy, A. I., & Lvovsky, V. A. (2023). Institutional breaks of the activity-based approach in physical education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 95–113. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.05>

Введение

Институциональные основы индивидуализации образования. Противоречие «норма – деятельность»

В образовательной политике одним из ключевых методологических противоречий, определяющих отношения субъектов, организаций и институтов, является отношение «норма – деятельность». Это противоречие возникает в силу индивидуального восприятия нормы каждым, кто *действует*, и подчинения действий *норме*, принятой в той или иной форме. Это может быть закон страны, правило корпорации, общественные устои, семейные традиции, должностные инструкции, методики преподавания, протоколы и алгоритмы, которым подчиняются должностные лица.

В любом обществе, в любом сообществе отношения людей подчиняются нормам, выработанным, или, по-другому, устанавливаемым в этом обществе. Норма — это как бы коллективное видение всех, кто договорился видеть так, а не иначе. Люди устанавливают правила и следуют им — и тогда выживают. Верно и обратное: люди нарушают правила и нормы и неизбежным следствием этого является риск взаимоуничтожения — в пределе, или как минимум ухудшение жизни, потери и снижение благополучия и безопасности. Человек действует по норме, но, как подчеркивал Алекс де Токвиль (1831), такими нормами в равной степени могут быть не только законы, но и нравы, традиции, правила, писанные и неписанные, привычки (Токвиль, 2000, с. 142).

Нормотворчество предполагает воображение. Возникновение норм в рамках человеческого общежития — это уникальный культурно-исторический феномен, вызванный прежде всего потребностью самосохранения, выживаемости, снижение рисков конфликтов и непонимания. По мнению Йохана Хёйзинги (1938), культура — это игра по правилам, культура умирает там, где начинается игра без правил (Хёйзинга, 2011).

Набор норм и правил, регулирующих отношения людей, формируют институты: различные виды деятельности человека регулируются различными институтами. Именно так возникла институциональная экономика, институты права, даже правила ведения войны.

При этом нормы, утратившие свою актуальность, способны стать серьезной помехой в движении общества вперед, в том числе тормозить процесс рождения новых норм. Человек — существо мыслящее; восприятие действительности, реакция на изменения заставляет его менять целеполагание, искать новые способы решения вечных или наоборот — новых задач. Решение старой задачи может прийти с новой нормой. Гегель (1928) считал, что это — «возникновение нового всеобщего» (Гегель, 1997).

Как только субъект деятельности порождает новый способ деятельности, он выходит за границы прежней нормы. Возникает конфликт новой

деятельности и прежней нормы. Это конфликт разрешается двумя способами: возвращение к прежнему способу либо появление новой нормы. В отдельном случае возникает особая деятельность «по развитию деятельности», в которой проявляется фигура Субъекта: «субъект по собственной инициативе продолжает исследование уже усвоенного, и как результат, порождает новое знание» (Богоявленская, 2002).

Выявление новой нормы не гарантирует ее вхождения в широкое сознание, в котором часто преобладают консервативные убеждения. В этом смысле человек находится перед выбором — либо работать с давно и хорошо оформленными культурными образцами, которые получили отражение в массово принимаемых и широко утвержденных программах, либо позиционировать себя как человека, который может помочь другому воспринять культурные новообразования.

Методологические основания исследования

Отношение развития и обучения

Л. С. Выготский подробно анализировал соотношение *обучения и развития*, рассматривая различные варианты ведущей деятельности (Выготский, 1996).

Он пришел к нетривиальному, особенно для того времени (30-е годы XX века) выводу, что правильным образом организованное обучение вполне может вести за собой развитие, а не «плестись в хвосте за развитием». При этом освоение ребенком нового для себя способа действия, новой деятельности, Выготский назвал переходом из *зоны актуального* в *зону ближайшего развития* (Выготский, 1996).

Возвращаясь к паре «норма – деятельность», можно сказать, применительно к образованию вообще и к образовательной политике в частности, что новая (по способу действия, постановке задачи, качественно новому результату) деятельность имманентно содержит в себе и новую норму реализации себя, но в скрытом, неявном виде. Часто легче сделать что-то новое, чем построить норму как условие этого действия. Именно в этом причина того, что новые, полезные и эффективные инновации не распространяются, не масштабируются, не переходят в массовую практику, а остаются на уровне опытного образца.

Чуть позже мы рассмотрим эту проблему на примере способов освоения физики подростками в основной школе. А сейчас вернемся к норме развития, построения образовательного процесса на основе такой учебной деятельности, которая может формировать психологические новообразования подросткового возраста — средства социальной самореализации личности.

В деятельностном подходе большинством авторов принято, что для подростка ведущей детальностью может быть проба, исследовательская, экспериментальная деятельность.

При этом важно понимать, что эта деятельность не появляется как «черт из табакерки» и (или) исключительно на уроке или вообще — в системном обучении. Г. А. Цукерман считает, что существует подростковое *стихийное экспериментирование* как относительно самостоятельная деятельность. А подростковый возраст является сензитивным для постановки и решения задач саморазвития (Цукерман, 2000). Отсюда адресная самореализация в ближайшем социальном окружении, приобретающая для подростка смысл в различных деятельности.

Было бы наивно полагать, что какая-то одна деятельность, при всей ее синтетичности, может выгащить развитие, может развить, сформировать личность, дать ей полный набор необходимых способностей, компетенций. А. Г. Асмолов полагает, что личность сама выбирает ту деятельность, которая ее определяет. Он утверждает, что нет и не может быть нормативной унифицированной ведущей деятельности подросткового возраста. Ведущая деятельность, по мнению автора, не дана подростку, а задана конкретной социальной ситуацией развития, в которой он растет (Асмолов, 1984).

Личность вообще сложная конструкция, ее развитие и формирование — это набор большого числа деятельностей. А. Н. Леонтьев считает, что личность — это не особое качество или взаимосвязь процессов, она имеет иную природу: «проблема личности есть проблема единства, взаимосвязи отдельных деятельностей» (Леонтьев, 1994, с. 194). Добавим, деятельностей, часто конфликтующих между собой, вытесняющих друг друга и очень сложно управляемых.

Результаты исследования

Физика и развитие личности

Мы полагаем, что сложившаяся критическая ситуация с освоением курса физики в средней школе (подробнее об этом будет сказано ниже), связана как раз с тем, что способ освоения фактических знаний, понимания физических процессов, закономерностей построен на репродуктивном, алгоритмическом способе заучивания материала. Даже там, где можно применить живое действие руками, например собрать нехитрую установку, подросток вначале должен выучить материал, а потом применить знания на практике. Комплексный анализ методической литературы показывает, что в этом принципе воспроизводства образца действия, а не открытия способа действия через пробу и поиск результативного через пробу, и кроется причина

слабого уровня формирования физической картины мира у подавляющего числа школьников (а потом и взрослых), отсутствие мотивации к изучению физики, нежелание выбирать и сдавать экзамен по физике. При этом мы не рассматриваем эту проблему (слабый уровень освоения физики) в контексте подготовки физиков и инженеров. Это важная задача для образования, но в данной статье речь идет не о *профориентации*, а о том, что *массовое* знание физики стало обязательным условием не только позитивной социализации каждого человека, но и условием нормального технологического, а значит, социально-экономического развития любого общества и страны. Закономерность этой связи обозначил еще в 30-х годах прошлого века австрийской экономист Йозеф Шумпетер (1912), заметив, что уровень инноваций зависит не только от появления авторов инновации — новаторов — но в большей степени — от уровня *инновационного* сознания, мышления населения, масс (Шумпетер, 1982). Это принципиальный тезис.

То же касается и уровня технологического развития общества, способности массового сознания проследить причинно-следственные связи, строить свое поведение на базе научной картины мира. В этом, собственно, и заключается основная задача школьного образования — развить способности человека действовать в соответствии с *научной*, а не *предраассудочной* картиной мира. Кризис образования, дефицит такой способности в полной мере проявился в ковидный период, когда формальные, заученные из учебника биологии сведения (язык не поворачивается назвать это знаниями) про коронавирус никак не влияли на массовое сопротивление вакцинации.

Мы полагаем, что физика — наиболее синтетическая предметность, на материале которой построенная определенным образом образовательная деятельность подростка может обеспечить необходимый каждому, а не только физику или инженеру, ученому или преподавателю физики набор личностных, метапредметных и предметных знаний, который позволяет жить и самореализоваться, проявлять себя в любой сфере, приносить пользу себе и людям. Задача, которую мы ставим перед собой, пытаясь повысить массовый уровень освоения подростками физики, заключается не столько в увеличении числа поступающих на физический факультет выпускников школ (это сопутствующий, но не главный результат), сколько в повышении массового уровня освоения физических закономерностей и на этом увлекательном материале, формирование способностей, компетенций грамотно, полезно, безопасно действовать в неопределенной ситуации будущего. Поэтому что мы считаем вполне корректным предположение, что сформированные способности так действовать на одном материале (физика) вполне могут быть перенесены на другие ситуации.

Изучающий физику должен войти в особое устройство — в устройство физического мышления через уникальный процесс образования физических понятий. Ни одна наука так нечувствительна к смене картин мира, к смене способов и *норм* мирозиденья, как физика.

Проблема нормы

Таким образом мы попытаемся описать как может быть построена деятельность подростка на материале физики, чтобы в процессе обучения развивались необходимые качества личности.

Теперь, возвращаясь к уже описанной проблематике соотношения деятельности и нормы, мы зафиксируем неожиданный результат этого инновационного способа обучения.

Как мы уже отмечали, эффективный, с нашей точки зрения, способ обучения физике может быть построен на пробной, исследовательской, экспериментальной деятельности подростка. Ниже мы постараемся убедить читателя, что нашли способ реализации этого принципа.

Но *неожиданным* результатом этого стало понимание, что в рамках норм, в которых был укоренен предшествующий, *репродуктивный*, алгоритмический, способ обучения, применение *развивающего* способа невозможно.

Наиболее укорененной нормой учебного процесса является образовательная программа. Традиционно это тема, календарное планирование, система оценивания знаний, система проверок и промежуточной и итоговой аттестации. Календарно-тематический способ составления программы по физике определяет и способ ее *прохождения*. Все правильно: норма определяет деятельность. В рамках предельно регламентированного процесса возникает феномен, который еще в IX веке до н. э. Сенека назвал «не для жизни, для школы мы учимся» (Сенека, 1977). А в XX веке эту мысль, по сути, повторил В. Килпатрик: норма регулирует и направление, и существо дела (Килпатрик, 1930).

При этом внутри календарно-тематического способа нормирования программы задается определенная квазиисторическая формальная логика — «после этого значит вследствие этого». Учителям приходится убеждать своих учеников, что из Аристотеля вытекает Галилей, а из Галилея — Ньютон и так далее.

«В каком-то смысле это действительно так», — скажет хорошо освоивший курс физики или философии образованный человек.

Да, но представьте себе подростка, например 12 лет от роду, для которого в его жизненном опыте этап механики на уровне механических игрушек уже давно пройден. И его живо интересует, как устроен мобильный телефон или беспроводной наушник, и не столько с точки зрения механики. Смысл гаджетов для подростка — в новых возможностях, которые он может получить. Более того, подросток уже *манипулирует* этими сложными орудиями, то есть он уже строит свои отношения с миром и другими людьми через эти сложные орудия. Л. С. Выготский настойчиво повторяет, что понятие возникает первый раз именно в процессе социальных отношений ребенка, то есть в ходе построения ребенком своих отношений с миром, социумом. И предметом развития, а следовательно, обучения в данный момент времени является как раз то орудие, которым ребенок строит здесь и сейчас свои отношения с миром (Выготский, 1984).

Предмет лишь только тогда может стать *учебным*, когда совпадет по своей сложности, функциональности, эффективности для построения новых отношений с миром, а мотивация, потребность, влечение к *предмету* кроется как раз в том, насколько мы угадаем, попадем, совпадем ли своим *учебным предложением* с потребностью ребенка разобраться, как же устроено то самое сложное орудие, к которому его так влечет, которое его притягивает. Притягивает и отвлекает от тех якобы учебных задач, которые ему положено решить, тех якобы знаний, которые ему предписано освоить согласно тематически-календарной программе.

Но, решение простое — нужно запретить ребенку даже приносить с собой в класс на урок то, что его действительно привлекает и притягивает.

Итак, репродуктивная норма, календарно-тематическая программа не позволяет построить другой учебный процесс, кроме предъявления образца, заучивания и воспроизводства этого образца.

Так вот, неожиданным результатом нашей работы по построению мотивирующей образовательной экспериментальной деятельности стало открытие того, что мы не знаем, как может быть построена норма — образовательная программа, которая определит экспериментальную деятельность, поддержит ее и сделает неизбежными ее результаты, то есть те самые способности личности, которые позволят самореализоваться нашему ученику. При этом, как уже было сказано, мы считаем, что нужная, искомая нам норма имманентно содержится в самой деятельности.

Отсюда у нас возникла идея: построить эту деятельность в рамках инновационного проекта, а в процессе реализации в рамках систематической рефлексии учащихся, родителей, учителей и администраторов построить нормативные условия реализации образовательной экспериментальной деятельности подростков и определить основания новых образовательных программ.

А теперь поговорим о существовании экспериментальной деятельности на материале освоения курса физики.

Физика — одна из наиболее «удобных» наук для построения учебного предмета в логике деятельностного подхода. Однако прошедшее десятилетие мало изменило подходы к построению содержания физического образования в основной школе. Так, сравнение примерных программ по физике разных лет (мы рассматриваем только те программы, которые были приняты после перехода на новую систему концентров) показывают, что никаких принципиальных изменений не произошло (Дик, 1994; Водянский, 2000; Кузнецов и др., 2010)¹. Программы характеризует линейное структурирование учебного материала по разделам, излишняя детализация, огромное количество так называемых дидактических единиц и т. п.

¹ То же самое можно сказать и о Примерной рабочей программе основного общего образования по физике для 7–9 классов образовательных организаций (базовый уровень), одобренной решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию 27.09.2021 г. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Fizika_proekt_.htm (дата обращения 22.08.2022).

При разработке учебного предмета необходимо построить квазиисследовательскую (в том числе экспериментальную) деятельность детей таким образом, чтобы ключевые понятия не были даны в виде готовых знаний. В учебном процессе должны быть представлены такие задачи, при решении которых необходимым образом будут воссозданы условия происхождения ключевых понятий, конституирующих данный учебный предмет. Поставленная задача (учебная, учебно-познавательная или учебно-исследовательская) будет решена в результате специальной организации совместной деятельности детей с участием педагога, что будет сопровождаться открытием нового знания.

Проведенный нами анализ различных учебно-методических комплектов (далее по тексту — УМК) по физике для основной школы, изданных в последние десятилетия, показал, что лишь в некоторых случаях создаются предпосылки для реализации задачного подхода при введении новых понятий. Покажем это на примере нового УМК авторов И. М. Перышкина, А. И. Иванова для 7–9-х классов². В рассматриваемом УМК, во-первых, нет выделения ключевых понятий, ни учителю в методическом пособии, ни ученикам не представлена иерархия понятий. Во-вторых, все знания даются в готовом виде, без постановки задачи, без указания на условия их происхождения. В методическом пособии ярко демонстрируется объяснительно-иллюстративный метод, характерный для эмпирического обобщения, движение мысли от частного к общему.

Далее представлены некоторые характерные фразы: «На основании проведенной демонстрации и личного опыта учащиеся определяют основные признаки...», «Сравнивая... учитель подводит учащихся к выводу», «Далее учащиеся приводят примеры», «После этого вводится понятие», «Затем учитель указывает ... и вместе с классом формулирует определение», «Новый материал следует начать с демонстрации...», «На основании опытов учащиеся приходят к выводу», «Учащиеся приводят примеры из повседневной жизни», «Изучение нового материала следует начать с постановки поисковой задачи», «Учитель дает разъяснения...», «Можно продемонстрировать несколько... и на их примере вместе с учащимися выяснить, от чего зависит...», «Далее следует решить несколько задач», «Для закрепления нового материала учащиеся в парах самостоятельно решают задачи, сравнивают результаты, анализируют их и делают выводы», «Начинать формирование понятия... следует с постановки проблемы...», «После демонстрации опыта и его обсуждения с классом учащиеся приходят к выводу...», «Вместе с учащимися формулируем вывод...», «Задаем новый вопрос...», «Для ответа на него проводим опыт», «Учащиеся приходят к выводу...», «Даем определение...», «Приводим

² Взяты из официального сайта группы компаний «Просвещение» (<https://prosv.ru/umk/peryshekin-ivanov-7-9.html>). Этот УМК выбран не случайно. В соответствии с протоколом заседания Научно-методического совета по учебникам Министерства просвещения РФ от 7 июля 2022 г. (<https://docs.edu.gov.ru/document/b7be3d2f94aa19134907c07e0e5ec31e/download/5073/>) только учебники из этого УМК рекомендованы для включения в федеральный перечень учебников.

примеры... в быту и технике», «Затем учащиеся приводят известные им примеры проявления...» (Черникова и др., с. 41–52).

Изучив учебник физики за 7-й класс И. М. Перышкина и А. И. Иванова (Перышкин, Иванов, 2022), легко убедиться в том, что он ничем принципиально не отличается от учебников начала XXI и даже начала XX века. Вся та критика традиционного обучения, которую проводили Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков и другие ведущие философы, психологи и педагоги, вполне может быть адресована и современным курсам школьной физики (Эльконин, 1989; Давыдов, 1996; Ильенков, 2002). Таким образом, мы можем зафиксировать институциональные разрывы в физическом образовании, связанные не только с нормами, но и с содержанием обучения.

Дискуссионные вопросы

Деятельностный подход накладывает определенные ограничения как на теорию, так и на практику физического образования.

О новых дидактических принципах впервые написал В. В. Давыдов в статье «Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения в школе будущего» (Давыдов, 1974), затем в книге «Философско-психологические проблемы развития образования» (Арсеньев, 1981, с. 160–166) и, наконец, в своей последней книге «Теория развивающего обучения» в главе III «Построение учебных предметов» (Давыдов, 1976, с. 277–282). Формулируя новые психолого-дидактические принципы, В. В. Давыдов заложил основы новой теории обучения, которая должна получить свою конкретизацию в частных методиках.

Кратко охарактеризуем эти принципы в приложении к физическому образованию в основной школе. В. В. Давыдов сохраняет некоторые традиционные принципы, вкладывая в них другой смысл (Давыдов, 1974; Давыдов, 1996; Арсенев и др., 1981).

Принцип преемственности трактуется не только как связь последующего этапа обучения с предшествующим и опора на его достижения, но и как качественный переход, в чем-то отрицающий прежнее содержание и способы обучения. Например, ранний этап в обучении физике может опираться на решение инженерных задач и создание моделей, позволяющих управлять явлениями и процессами, предсказывать последствия тех или иных воздействий (функциональные зависимости между измеряемыми величинами). Такое движение от предметного действия с реальными объектами и процессами на более поздних этапах обучения может смениться качественно новым подходом, при котором теории строятся на основе мысленного экспериментирования (явное применение метода восхождения от абстрактного к конкретному). «С переходом детей в старшие классы должно, видимо, качественно измениться содержание учебных курсов и методы работы с ними (например, должен вводиться

аксиоматический метод изложения, исследовательский подход к материалу и т. п.)» (Арсеньев и др., 1981, с. 164).

Принцип доступности опирается на уровень актуального развития ребенка; по образному выражению Л. С. Выготского, такое обучение «плетется в хвосте развития». Построение обучения в зоне ближайшего развития, то есть построение развивающего обучения — важнейший принцип деятельности педагогической. Реализация принципа развивающего обучения с необходимостью требует совместности, коллективно-распределенных форм работы детей, споров, дискуссий. Работа в зоне ближайшего развития требует от учителя (и разработчика курса) постановки таких задач, для решения которых у учеников нет необходимых средств. Поиск таких средств (во внешне-практическом, внутренне-мыслительном планах) и обеспечивает разворачивание деятельностного содержания обучения. Таким образом, задачный метод обучения оказывается системообразующим, а совместность занимает подобающее ей место: не дополнения к предметному обучению для достижения объявленных метапредметных целей, а необходимого условия решения поставленных предметных задач.

Принцип сознательности В. В. Давыдов предлагает заменить принципом деятельности (Давыдов, 1974). «Сознательность может быть действительно реализована лишь в том случае, если школьники получают знания не в готовом виде, а выясняют всеобщие условия их происхождения» (Арсеньев и др., 1981, с. 164). Одним из авторов этой статьи на примере понятия «механическая работа» было показано, как именно может быть построено обучение, опирающееся на воссоздание условий происхождения этого понятия (Львовский, 2010). Было продемонстрировано, что в основе указанного понятия лежит представление о золотом правиле механики (выигрыш в силе сопровождается проигрышем в расстоянии или скорости). Вместе с тем практически во всех школьных учебниках предлагается такая последовательность изложения учебного содержания, при которой исключается воссоздание условий происхождения понятия «механическая работа» (сначала на основе житейского опыта дается формальное определение работы, лишь затем в последующих параграфах излагается золотое правило механики). В качестве альтернативных примеров можно привести учебник Э. Ленца (Ленц, 1852), знаменитый элементарный учебник физики под редакцией Г. С. Ландсберга (Ландсберг, 2004), учебник для 7-го класса под редакцией В. А. Орлова и И. И. Ройзена (Генденштейн и др., 2009). Наиболее точная формулировка звучит так: «Ввиду его важности это произведение [силы на путь] рассматривается как самостоятельная физическая величина, получившая название *работы* силы» (курсив наш. — А. А., В. Л.) (Ландсберг, 2004, с. 182).

До сих пор в педагогической практике важнейшее место отводится принципу наглядности, который конституирует эмпирический, рассудочный, классифицирующий тип мышления. Ему на смену должны прийти принципы предметного действия и моделирования. Наглядность фиксирует внешние

стороны физических процессов и явлений, в то время как педагогическая задача состоит в преодолении формально общих внешних признаков и выделении тех существенных исходных отношений, которые изнутри обеспечивают многообразные внешние проявления. Казалось бы, физика предельно далека от классифицирующего подхода, больше свойственного школьной ботанике, но это только на первый взгляд. Учебники до сих пор изобилуют частными примерами, опирающимися на сравнение и выделение формально общих признаков с последующей терминологической фиксацией, установлением родо-видовых отношений между терминами (традиционная педагогика называет их понятиями, хотя к пониманию сути дела вводимые термины не имеют никакого отношения). Приведем характерный пример, демонстрирующий недостатки такого обучения: на вопрос «Какие виды движения вы знаете?» ученики обычно отвечают: «Равномерное, равноускоренное, движение по окружности». То есть из всего бесчисленного многообразия движений выделяются только те частные виды, которые изучаются в школе и которые, вообще говоря, не существуют в действительности (они являются лишь модельными конструктами, позволяющими работать с реальными движениями).

«Только особые предметные действия позволяют так преобразовывать объект или ситуацию, чтобы человек мог сразу выделить в них то отношение, которое имеет *всеобщий* характер. Одна из основных трудностей соответствующего построения какого-либо учебного предмета (математики, физики и т. д.) состоит в том, что порой необходимо провести длительное психологическое исследование, чтобы найти эти «особые действия», открывающие ребенку содержание тех абстракций, обобщений и понятий, которые конституируют данную область знания или какой-либо существенный ее раздел» (курсив наш. — А. А., В. Л.) (Давыдов, 2000, с. 424). Итак, первоочередная задача связана с проведением соответствующих психолого-педагогических исследований в области формирования ключевых физических понятий и теорий в разных возрастах и в разных условиях. Определенная работа в этом направлении уже ведется (Рубцов, 1975; Рубцов и др., 1984; Львовский и др., 2015), но ее явно недостаточно для оформления современного учебного предмета «Физика».

Рассмотрим основные условия проведения подобных исследований, которые должны отвечать подробно описанным принципам генетико-моделирующего метода или формирующего эксперимента (Гальперин, 1966; Давыдов, 1996, с. 282–287). Анализируя результаты внедрения системы развивающего обучения в массовую школу, В. В. Давыдов охарактеризовал стратегию следующим образом: «Прежде всего необходимо и в дальнейшем проводить преподавание по новым учебным предметам в ограниченном числе школ, тщательно анализируя положительные и отрицательные его результаты. Очень важно нащупывать, выявлять и формулировать новые проблемы теории учебной деятельности; находить их экспериментальное решение, изменяя

содержание учебных предметов и методы обучения школьников. Опираясь на новые материалы, можно уточнять некоторые положения данной теории, а затем на основе ее изменений и коррекций усовершенствовать программы и методические комплекты различных учебных предметов. И только после этого следует постепенно увеличивать число школ, в которых используются новые учебные предметы, и расширять подготовку учителей» (Давыдов, 1996, с. 289).

Заключение

Конкретизируем эту стратегию в применении к школьному физическому образованию. Начинать надо со следующих кардинальных изменений содержания курса физики для основной школы:

- необходимо отказаться от множественных мелких дидактических единиц, дробного описания содержания в пользу системы узловых понятий и ключевых учебных задач (Эльконин, 1989, с. 106), сквозных содержательных линий (Львовский и Янишевская, 2017), ядра содержания и содержательно-методических линий (Дик и др., 1998);

- должна быть сформулирована и проверена гипотеза о возрастных возможностях школьников в плане освоения физических понятий, моделей, теорий (прежде всего следует ответить на вопрос, какое учебное содержание целесообразно предлагать для изучения в деятельностных форматах подросткам, приступающим к изучению физики); в том числе следует доказательно ответить на вопрос о наиболее сензитивном возрасте для начала систематического физического образования;

- учебный материал должен быть представлен в виде логически завершенных блоков (модулей) с выделением исходных понятий и базовых моделей; необходимо разработать возможные маршруты переходов между блоками, что позволит организовывать нелинейное движение в учебном материале с учетом особенностей и познавательных интересов обучающихся, обеспечит возможности сетевого обучения, повысит эффективность за счет кооперации и экономии ресурсов;

- необходимо исследовать эффективность различных элементов учебно-методического комплекта в контексте реализации деятельностного подхода в обучении и развитии учебной самостоятельности подростков (в частности, определить целесообразность использования учебника как книги, содержащей изложение готовых знаний по физике).

Таким образом, следует констатировать, что введение новых стандартов, опирающихся на деятельностный подход, — это лишь начало большого пути проектирования новых учебных предметов.

Список источников

1. Токвиль, А. (2000). *Демократия в Америке*. М.: Весь мир. 559 с.
2. Хейзинга, Й. (2011). *Ното ludens. Человек играющий: опыт определения игрового элемента культуры*. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха. 416 с.
3. Гегель, Г. В. Ф. (1997). *Наука логики*. СПб.: Наука. 799 с.
4. Богоявленская, Д. Б. (2002). *Психология творческих способностей*. Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Академия. 320 с.
5. Выготский, Л. С. (1996). Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. *Психологическая наука и образование*, 1(4), 5–18.
6. Цукерман, Г. А. (2000). Социально-психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста. *Вестник МАРО*, 7, 34–43.
7. Асмолов, А. Г. (1984). *Личность как предмет психологического исследования*. М.: Изд-во МГУ. 104 с.
8. Леонтьев, А. Н. (1994). *Философия психологии: из научного наследия*. М.: Изд-во МГУ. 287 с.
9. Шумпетер, Й. А. (1982). *Теория экономического развития: (Исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры)*. М.: Прогресс. 455 с.
10. Сенека, Л. А. (1977). *Нравственные письма к Луцилию*. М.: Наука. 384 с.
11. Килпатрик, В. Х. (1930). *Воспитание в условиях меняющейся цивилизации*. М.: Работник просвещения (тип. изд-ва «Дер эмес»). 88 с.
12. Выготский, Л. С. (1984). Орудие и знак в развитии ребенка. *Собрание сочинений, т. 6* (с. 5–90). М.: Педагогика.
13. Дик, Ю. И., Коровин, В. А. (сост.). (1994). *Программы общеобразовательных учреждений. Физика. Астрономия*. М.: Просвещение. 288 с.
14. Водянский, А. М., Гара, Н. Н. (сост.). (2000). *Примерные программы основного общего образования*. М.: Дрофа. 448 с.
15. Кузнецов, А. А., Рыжаков, М. В., Кондаков, А. М. (рук. проекта) (2010). *Примерные программы по учебным предметам. Физика. 7–9 классы. Естествознание. 5 класс*. М.: Просвещение. 80 с.
16. Черникова, О. А., Гладенкова, С. Н., Кудрявцев, В. В. (2021). *Методическое пособие к учебнику И. М. Перышкина, А. И. Иванова*. М.: Просвещение. 200 с. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/fizika-7-klass-metodicheskoe-posobie-peryshkin-ivanov/>
17. Перышкин, И. М., Иванов, А. И. (2022). *Физика. 7 класс. Учебник*. М.: Просвещение. 240 с.
18. Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика. 560 с.
19. Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР. 544 с.
20. Ильенков, Э. В. (2002). *Школа должна учить мыслить*. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК. 112 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
21. Давыдов, В. В. (1974). Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения в школе будущего. В кн.: *Психологические особенности выпускников средней школы и учащихся профессионально-технических училищ* (с. 3–14). М. URL: http://evgenysavin.ru/_ld/0/44_MzI.pdf (в сокращении).

22. Арсеньев, А. С., Безречевых, Э. В., Давыдов В. В. и др. (1981). *Философско-психологические проблемы развития образования* (под ред. В. В. Давыдова). М.: Педагогика. 176 с.
23. Львовский, В. А. (2010). Физика как экспериментальный учебный предмет развивающего обучения. *Психология обучения*, 8, 99–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15204862>
24. Ленц, Э. (1852). *Руководство к физике, составленное по поручению Министерства народного просвещения для русских гимназий академиком и профессором Э. Ленцом* (часть 1, 4-е изд.). СПб.: тип. Имп. Акад. наук. 368 с.
25. Ландсберг, Г. С. (ред). (2004). *Элементарный учебник физики*. Учеб. пособие (в 3 т., т. 1 «Механика. Теплота. Молекулярная физика», 13-е изд.). М.: ФИЗМАТЛИТ. 608 с.
26. Гендештейн, Л. Э., Кайдалов, А. Б., Кожевников, В. Б. (2009). *Физика. 7 класс*. Учебник для общеобразовательных учреждений (в 2 ч., ч. 1; под ред. В. А. Орлова, И. И. Ройзена). М.: Мнемозина. 254 с.
27. Давыдов, В. В. (2000). *Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов*. М.: Педагогическое общество России. 480 с.
28. Рубцов, В. В. (1975). Психологические особенности введения школьников в область теоретических понятий (на материале физики). *Вопросы психологии*, 21(5), 97–109.
29. Рубцов, В. В., Львовский, В. А., Медведев, А. М. (1984). Особенности физического мышления. Проблема его формирования и диагностики у школьников. В кн.: *Психологические вопросы формирования профессионального мышления*. Межвузовский сборник научных трудов (с. 25–38). Саранск: изд-во Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.
30. Львовский, В. А., Грук, В. Ю., Нежнов, П. Г., Янишевская, М. А. (2015). *Деятельностный подход к физическому образованию школьников*. М.: Авторский Клуб. 140 с. (Сер. Классика развивающего обучения). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32431017>
31. Гальперин, П. Я. (1966). К учению об интериоризации. *Вопросы психологии*, 6, 25–32.
32. Львовский, В. А., Янишевская, М. А. (2017). *Обновление содержания основного общего образования. Сер. ФГОС: обновление содержания образования*. М.: Авторский Клуб. 56 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30623029>
33. Дик, Ю. И. и др. (1998). Физика. В кн.: Леднев, В. С., Никандров, Н. Д., Лазутова, М. Н. (ред). *Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования* (кн. 2 «Математика. Естественно-научные дисциплины» (с. 79–113)). М.: ТЦ Сфера, Прометей.

References

1. Tocqueville, A. (2000). *Democracy in America*. М.: The Whole World. 559 p. (In Russ.).
2. Huizinga, J. (2011). *Homo ludens. Man playing: the experience of determining the game element of culture*. SPb.: Ivan Limbach Publishing House. 416 p. (In Russ.).
3. Hegel, G. W. F. (1997). *Science of logic*. SPb.: Science. 799 p. (In Russ.).

4. Bogoyavlenskaya, D. B. (2002). *Psychology of creative abilities*. Tutorial for university students studying in the direction and specialties of psychology. M.: Academy. 320 p. (In Russ.).
5. Vygotsky, L. S. (1996). The problem of learning and mental development at school age. *Psychological Science and Education*, 1(4), 5–18. (In Russ.).
6. Zuckerman, G. A. (2000). Socio-psychological experimentation as a form of leading activity of adolescence. *Vestnik MARO*, 7, 34–43. (In Russ.).
7. Asmolov, A. G. (1984). *Personality as a subject of psychological research*. M.: Publishing House of Moscow State University. 104 p. (In Russ.).
8. Leontiev, A. N. (1994). *Philosophy of psychology: from the scientific heritage*. M.: Publishing House of Moscow State University. 287 p. (In Russ.).
9. Schumpeter, J. A. (1982). *Theory of Economic Development: (Study of Entrepreneurial Profits, Capital, Credit, Interest and Business Cycle)*. M.: Progress. 455 p. (In Russ.).
10. Seneca, L. A. (1977). *Moral letters to Lucilius*. M.: Science. 384 p. (In Russ.).
11. Kilpatrick, W. H. (1930). *Education in a changing civilization*. M.: Worker of Education (typ. publishing house “Der Emes”). 88 p. (In Russ.).
12. Vygotsky, L. S. (1984). Tool and sign in the development of the child. *Collected Works*, 6 (pp. 5–90). M.: Pedagogy. (In Russ.).
13. Dick, Yu. I., Korovin, V. A. (ed.). (1994). *Programs of educational institutions. Physics. Astronomy*. M.: Enlightenment. 288 p. (In Russ.).
14. Vodyansky, A. M., Gara, N. N. (ed.). (2000). *Exemplary programs of basic general education*. M.: Bustard. 448 p. (In Russ.).
15. Kuznetsov, A. A., Ryzhakov, M. V., Kondakov, A. M. (project leader). (2010). *Sample programs for academic subjects. Physics. 7–9th grades. Natural science. Grade 5*. M.: Enlightenment. 80 p. (In Russ.).
16. Chernikova, O. A., Gladenkova, S. N., Kudryavtsev, V. V. (2021). *Methodological guide to the textbook by I. M. Peryshkin, A. I. Ivanov*. M.: Enlightenment. 200 p. (In Russ.). URL: <https://rosuchebnik.ru/material/fizika-7-klass-metodicheskoe-posobie-peryshkin-ivanov/>
17. Peryshkin, I. M., Ivanov, A. I. (2022). *Physics. 7th grade*. Textbook. M.: Enlightenment. 240 p. (In Russ.).
18. Elkonin, D. B. (1989). *Selected psychological works*. M.: Pedagogy. 560 p. (In Russ.).
19. Davydov, V. V. (1996). *The theory of developmental learning*. M.: INTOR. 544 p. (In Russ.).
20. Ilyenkov, E. V. (2002). *The school should teach to think*. M.: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. 112 p. (Series “Library of the school psychologist”). (In Russ.).
21. Davydov, V. V. (1974). Analysis of the didactic principles of the traditional school and possible principles of teaching in the school of the future. In: *Psychological characteristics of secondary school graduates and students of vocational schools* (pp. 3–14). M. URL: http://evgenysavin.ru/_ld/0/44_MzI.pdf (abridged). (In Russ.).
22. Arseniev, A. S., Bezrechevnykh, E. V., Davydov, V. V. et al. (1981). *Philosophical and psychological problems of the development of education* (V. V. Davydov (Ed.)). M.: Pedagogy. 176 p. (In Russ.).

23. Lvovsky, V. A. (2010). Physics as an experimental subject of developmental education. *Psychology of Learning*, 8, 99–118. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15204862>
24. Lenz, E. (1852). *Guide to physics, compiled on behalf of the Ministry of Public Education for Russian gymnasiums by Academician and Professor E. Lenz* (Part 1, 4th ed.). SPb.: Type. Imp. Acad. Sciences. 368 p. (In Russ.).
25. Landsberg, G. S. (eds). (2004). *Elementary textbook of physics: Tutorial* (in 3 vols, vol. 1. “Mechanics. Heat. Molecular physics”, 13th ed.). M.: FIZMATLIT. 608 p. (In Russ.).
26. Gendeshtein, L. E., Kaidalov, A. B., Kozhevnikov, V. B. (2009). *Physics. 7th grade*. Textbook for educational institutions (in 2 parts, part 1; V. A. Orlov, I. I. Roizen (Eds.)). M.: Mnemosyne. 254 p. (In Russ.).
27. Davydov, V. V. (2000). *Types of generalization in teaching: Logical and psychological problems of building educational subjects*. M.: Pedagogical Society of Russia. 480 p. (In Russ.).
28. Rubtsov, V. V. (1975). Psychological features of the introduction of schoolchildren into the field of theoretical concepts (based on physics). *Questions of Psychology*, 21(5), 97–109. (In Russ.).
29. Rubtsov, V. V., Lvovsky, V. A., Medvedev, A. M. (1984). Features of physical thinking. The problem of its formation and diagnosis in schoolchildren. In: *Psychological issues of the formation of professional thinking*. Interuniversity collection of scientific papers (pp. 25–38). Saransk: Publishing house of the Mordovian State University named after N. P. Ogarev. (In Russ.).
30. Lvovsky, V. A., Gruk, V. Yu., Nezhnov, P. G., Yanishevskaya, M. A. (2015). *Activity approach to the physical education of schoolchildren*. M.: Author’s Club. 140 p. (Classics of developmental education). (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32431017>
31. Galperin, P. Ya. (1966). To the doctrine of internalization. *Questions of Psychology*, 6, 25–32. (In Russ.).
32. Lvovsky, V. A., Yanishevskaya, M. A. (2017). *Updating the content of basic general education. Ser. FSES: updating the content of education*. M.: Author’s Club. 56 p. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30623029>
33. Dick, Y. I. et al. (1998). Physics. In: Lednev, V. S., Nikandrov, N. D., Lazutova, M. N. (Ed.). *Educational standards of Russian schools. State standards of primary general, basic general and secondary (complete) general education* (Book 2 “Mathematics. Natural science disciplines” (pp. 79–113)). M.: Sphere, Prometheus. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 27.09.2022;
одобрена после рецензирования: 09.12.2022;
принята к публикации: 15.12.2022.

The article was submitted: 27.09.2022;
approved after reviewing: 09.12.2022;
accepted for publication: 15.12.2022.

Информация об авторах:

Александр Изотович Адамский — кандидат педагогических наук, доцент дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; научный руководитель Института проблем образовательной политики «Эврика», Москва, Россия,

aadam93@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5395-9464>

Владимир Александрович Львовский — кандидат психологических наук, доцент, доцент дирекции образовательных программ, ведущий научный сотрудник лаборатории проектирования деятельностного содержания образования НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

lvovsky@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1815-0301>

Information about authors:

Aleksandr I. Adamskiy — PhD in Pedagogy, Associate Professor Directorate of Educational Programs Moscow City University; scientific director of the Institute for Problems of Educational Policy “Evrika”, Moscow, Russia,

aadam93@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5395-9464>

Vladimir A. Lvovsky — PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor Directorate of Educational Programs, Leading Researcher of the Laboratory for designing the activity content of education of Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

lvovsky@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1815-0301>

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

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

Научно-практическая статья

УДК 37.026.6

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.06

**ОСНОВЫ НАСЛЕДСТВЕННОСТИ:
ПРИМЕР ДЕДОГМАТИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА
К ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ В СИСТЕМЕ
ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Роман Владимирович Букарев¹,
Галина Петровна Кулягина²,
Олеся Николаевна Лукашук³,
Роман Владимирович Опарин⁴,
Игорь Михайлович Реморенко⁵,
Алексей Николаевич Юшков⁶ ✉**

^{1,2,5,6} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

³ *Департамент образования и науки города Москвы, Москва, Россия*

⁴ *Московский государственный областной университет, Москва, Россия*

¹ *bukarevrv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3348-0971>*

² *kulyaginagp@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0451-9067>*

³ *lukashukon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9351-6393>*

⁴ *89236613134@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3277-7960>*

⁵ *RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>*

⁶ *YushkovAN@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4171-2173>*

Аннотация. Институт содержания, методов и технологий образования Московского городского педагогического университета ведет работу по обновлению «Московской электронной школы». «Московская электронная школа» — единая электронная среда для планирования учебных занятий и размещения различных учебных материалов (рабочие программы учебных курсов, сценарии уроков, оценочные материалы, учебники и учебные пособия, учебные лаборатории и т. п.). В задачи института входит методическая поддержка учителей, помощь в выборе наиболее интересных и актуальных учебно-методических разработок, осуществление собственных разработок для «Московской электронной школы». В статье представлена модельная разработка по теме «Основы наследственности», описывающая организацию учебного процесса, когда содержанием образования становятся не только научные факты, закономерности, которые необходимо запомнить, но и сам способ порождения научного знания. Показано, как возможно освоение научных открытий в их динамике — от постановки учащимися исследовательских вопросов к фиксации научных моделей и описанию результатов исследований. В статье подчеркивается значимость учебного непонимания, порождающего учебную коммуникацию и мышление. Учебное непонимание возникает в пространстве проблемной ситуации, атрибутивная особенность которой — логическое противоречие. Противоречие преодолевается посредством постановки самими учащимися исследовательских вопросов

и проведения реальных или виртуальных экспериментов. Такая организация образовательного процесса вытекает из понимания содержания образования как триединства предметного содержания, способов организации учебного процесса и типа отношений между участниками образовательного процесса. Третья составляющая указывает на значимость учебной активности учащихся, неустрашимость их субъектной позиции. По мнению разработчиков, данные материалы могут быть использованы учителями с целью формирования современного содержания образования, достижения актуальных образовательных результатов обучающихся и как прецедент выполнения иных методических разработок, делающих содержание образования более осмысленным и современным.

Ключевые слова: деятельностный подход в образовании, дедогматизация, основы наследственности, проблемная задача, переоткрытие, дидактическая единица, виртуальный полигон

Scientific and practical article

UDC 37.026.6

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.06

BASICS OF HEREDITY: AN EXAMPLE OF A DEDOGMATIC APPROACH TO NATURAL SCIENCE IN GENERAL AND SUPPLEMENTARY EDUCATION

Roman V. Bukarev¹,
Galina P. Kulyagin²,
Olesya N. Lukashuk³,
Roman V. Oparin⁴,
Igor M. Remorenko⁵,
Alexey N. Yushkov⁶ ✉

^{1,2,5,6} *Moscow City University, Moscow, Russia*

³ *Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russia*

⁴ *Moscow Region State University, Moscow, Russia*

¹ *bukarevr@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3348-0971>*

² *kulyagin@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0451-9067>*

³ *lukashukon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9351-6393>*

⁴ *89236613134@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3277-7960>*

⁵ *RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>*

⁶ *YushkovAN@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4171-2173>*

Abstract. The Institute of Education Content, Methods and Technology of the Moscow City University is working on updating the content of the Moscow Electronic School (hereinafter referred to as MES). MES is a single electronic environment for planning learning sessions and hosting various learning materials (course work programmes, lesson scripts, evaluative materials, textbooks and workbooks, learning labs, etc.). The Institute's tasks include provision of methodological support to teachers, choice help of the most interesting and relevant teaching and methodological developments, and implementation

of their own developments for the MES. The article considers a model development of the topic «Basics of Heredity», describing the organization of the learning process, when not only the scientific facts, regularities that need to be memorized become the education's content but also the way of creation of scientific knowledge itself. It shows how scientific discoveries can be mastered in their dynamics — from stating research problems by students to creating scientific models and describing research results. The article highlights the importance of learning incomprehension which generates learning communication and thinking. Learning incomprehension occurs in the space of a problematic situation, the attributive feature of which is a logical contradiction. The contradiction is overcome by stating research problems by students themselves and conducting real or virtual experiments. This organisation of the educational process stems from an understanding of educational content as a trinity of subject content, ways of organisation of the learning process and the type of relationships between the participants of educational process. The third component indicates to the importance of students' learning activity, the irreducibility of their subjective position. According to the developers, these materials can be used by teachers in order to create a modern educational content, achieve relevant educational results for students and they can serve as a precedent for other methodological developments that make educational content more meaningful and contemporary.

Keywords: activity approach in education, dedogmatisation, basics of heredity, problem task, rediscovery, didactic item, virtual polygon

Для цитирования: Букарев, Р. В., Кулягина, Г. П., Лукашук, О. Н., Опарин, Р. В., Реморенко, И. М., Юшков, А. Н. (2023). Основы наследственности: пример дедогматизированного подхода к естествознанию в системе общего и дополнительного образования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 114–133. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.06>

For citation: Bukarev, R. V., Kulyagina, G. P., Lukashuk, O. N., Oparin, R. V., Remorenko, I. M., & Yushkov, A. N. (2023). Basics of heredity: an example of a dedogmatic approach to natural science in general and supplementary education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 114–133. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.06>

Введение

Проблематика содержания образования

Последние трансформации образования, связанные с массовым дистанционным обучением, делают еще более актуальной проблему современного содержания образования. Свободный доступ к информационным источникам и их широкое применение в учебном процессе смещает цели образования. В этой связи необходимо говорить о преодолении догматического восприятия учебного материала, когда содержанием образования становятся не запоминаемые научные факты, закономерности, технологические решения, а сам способ порождения научного знания и его последующего использования. На первый план выходит освоение научных открытий

в их динамике — от постановки исследовательских вопросов к фиксации научных моделей и описанию результатов исследований.

Но для этого должна измениться и дидактика, весь набор методов и технологий обучения. Меняется отбор учебного материала, логика постановки учебных задач, использование лабораторного оборудования; по-иному формируются требования к оценке учебных результатов. Все эти изменения мы рассматриваем в рамках дедогматизации содержания образования, когда оно перестает приниматься на веру и когда предполагается его критическое осмысление.

Проблематика методов организации учебного процесса

Оптимизация, разработка новых методов организации учебного процесса — одна из основных линий модернизации системы образования. Необходимость такой работы вызвана группами проблем, две из которых рассмотрены ниже.

Первая группа проблем касается ограничений трансляционной педагогики, основная задача которой — передать учащимся массивы сведений об итогах научных исследований (открытых когда-то и кем-то процессов, зависимостей, закономерностей и законов).

Т. Кун в своей книге «Структура научных революций» отмечал, что представления о науке формируются у новых поколений научных работников на основе *готовых* научных достижений, представленных в классических трудах или позднее в учебниках, цель и назначение которых — убедительное и доступное изложение материала (Кун, 2002, с. 23). Традиция такого изложения материалов складывалась и оформлялась в высшей школе, где организовано профессиональное обучение. В рамках среднего образования такой подход, на наш взгляд, обнаруживает множество дефицитов. Школьникам остается непонятным, в связи с какими познавательными проблемами было организовано то или иное исследование; экспериментальными ответами на какие гипотезы являются демонстрационные эксперименты. Вне познавательного и исследовательского контекста все демонстрируемые результаты лишены и научно-исследовательского, и учебного смысла.

Культивирование проблемного изложения не решает вопроса учебной субъектности, личной включенности учащихся в образовательный процесс; остается проблема освоения исследовательской позиции, вне которой все полученные знания о результатах остаются лишь набором сведений, но не являются средствами для организации собственной познавательной деятельности.

Вторая группа проблем касается общей успешности школьников при изучении разделов биологии — генетики и основ наследственности. Данные

темы (разделы) характеризуются смысловыми и структурными сложностями предметного контента. Следует констатировать, что зачастую смысловая составляющая предметного контента (репликация ДНК в связке с передачей наследственных признаков, понятие гена и особенности его функционирования и т. д.) лишена проблемно-исследовательской и прикладной основы, на которую могли бы опираться школьники. Знания принимаются на веру, как факты для запоминания. Способы их появления, взаимосвязи этапов научного постижения проблем наследственности — все это остается за пределами практики преподавания.

Структурные и методические сложности темы обусловлены большим количеством осваиваемых понятий (вещество, клетка, химическая структура и молекулярное строение, обмен веществ и энергии, передача наследственной информации). В научной картине мира эти понятия образуют межпредметные и внутрипредметные связи, и вне этих связей каждое отдельное понятие теряет свое структурно-функциональное содержание и познавательную значимость.

Преодоление традиций объяснительно-иллюстративного подхода, демифологизация, дедогматизация образовательного процесса рассматривается нами как значимая проблематика¹, вариант решения которой и представлен в настоящей статье.

Общепедагогические решения

Как уже отмечалось выше, важнейшая дидактическая задача, стоящая перед сферой образования, заключается в переходе от вопроса «Как лучше объяснить учебный материал?» к решению вопроса «Как организовать учебный процесс, чтобы учащиеся могли сами открыть новое знание?». Другими словами, принципиально важно, чтобы в процессе обучения ребенок осознавал способ возникновения того или иного понятия.

Данная задача не носит локального характера применительно к естествознанию или ситуации с преподаванием этой области знания в какой-то одной национальной системе образования; это общепедагогическая проблематика. В докладе «Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра» авторы отмечают: «Сегодня еще не сформирована глобально принятая модель, но уже ясно: в центре трансформации — не столько обновление устаревшего [предметного] содержания и даже не специальные курсы по развитию универсальных навыков, сколько системное изменение методов обучения и оценки учебных результатов».

В этом же докладе отмечается, что в области педагогических практик это означает следующее:

¹ Реморенко, И. М. (2020). Школа смыслов. *Образовательная политика*, 5, 20–23.

- фокус — не на деятельности учителя по представлению нового учебного материала, а на стимулировании собственной учебной деятельности школьника;
- обучение — через исследование: ученик (один или вместе с другими учениками) уточняет задачу, ищет информацию, представляет результат, формулирует критерии оценки и вместе с учителем оценивает успешность выполнения задачи;
- проектное обучение: прежде всего, групповые межпредметные проекты (3–15 чел.) длительностью от нескольких дней до целого учебного года, в том числе в связке с реальными задачами своего сообщества (города, округа);
- учебные задачи и учебный опыт соразмерны реальному опыту ученика, актуальны для него.

Образовательные системы практически всех стран во главу угла ставят ученика, подчеркивают его непосредственный образовательный опыт и активную исследовательскую позицию в ходе обучения (Фруммин и др., 2018, с. 11–12).

Очевидно, что глобальные тенденции не складываются за два-три года; этому предшествует длительная работа многих авторских групп, исходно действующих локально, но постепенно оформляющих тот или иной общемировой тренд.

Материалы и методы исследования

Перечислим педагогические направления, на идеи, теоретические и методические решения которых мы опирались в своей работе. Это педагогика проблемного обучения (Брушлинский, Поликарпов, 1990; Матюшкин, 1972), педагогика развивающего обучения по Эльконину – Давыдову (Давыдов, 1986), педагогическая концепция Школы диалога культур (Библер, 1990) и ее методические решения², теоретические и методические разработки зарубежных исследователей и педагогов (Уиллингем, 2020).

Отметим, что предлагаемые в настоящей статье решения не только отвечают задачам обновления способов и методов обучения, но и обеспечивают вклад в развитие этого вопроса.

Переходя к обсуждению общей организации учебного материала всей темы «Основы наследственности», представим наше видение структуры темы и основные способы учебной работы в каждом разделе.

Каждый содержательный элемент темы (главы) назван дидактической единицей. Дидактическая единица (далее — ДЕ) — самодостаточная тематическая единица содержания (например, отдельное научное исследование и вытекающее из него открытие), выступающая своего рода маркером раскрытия

² Курганов, С. Ю. (2019). *Ребенок и взрослый в учебном диалоге*. Книга для учителя (2-е изд., доп.). СПб.: Образовательные проекты.

содержания главы программы. Каждая такая дидактическая единица строится вокруг соответствующей проблемной ситуации.

Тема (глава) включает в себя несколько ДЕ, изучение которых завершается итоговой ДЕ, содержанием которой является исследование и открытие/изобретение, обеспечившее парадигмальный сдвиг в научной картине мира и оказавшее системообразующее влияние на развитие науки и технологий (рис. 1).

Тема (цикл научных исследований)

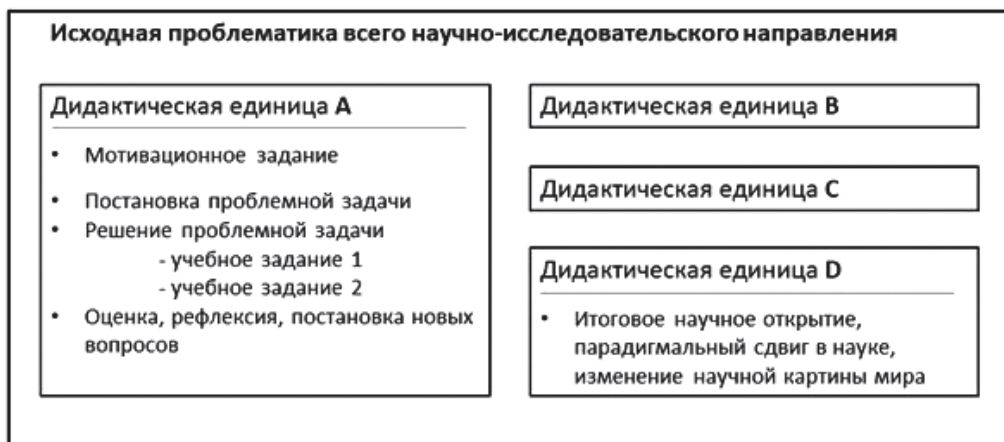


Рис. 1. Структура учебной темы и структура дидактической единицы

Fig. 1. Structure of the learning topic and a structure of the didactic item

Всю совокупность дидактических единиц может объединять исходная, сквозная, познавательная/проблемная задача, решение которой осуществлялось в течение длительного периода времени. Данная задача выступает исследовательским контекстом, определяющим смысл каждого отдельного исследования всего цикла, вплоть до итогового открытия. Итоговое открытие позволяет его авторам сделать следующий вывод: проблема, работа над которой велась множеством исследователей в течение многих десятилетий, получила свое решение.

Обобщенная структура ДЕ включает в себя несколько блоков-этапов.

Первый этап — мотивирующее задание, представленное в виде описания ситуации/кейса (бытового, познавательного, технического или иного характера), понятного учащимся и содержащее в себе интеллектуальное противоречие отдельной дидактической единицы.

Следующий этап — осознание и выявление учащимися познавательной проблемы и формулировка проблемной задачи. Учебная ситуация, которая *в неявном виде* содержит в себе противоречие (наличие смыслового или логического противоречия — атрибутивная особенность любой проблемы), задается в виде описания, проведения реального опыта и т. д. Далее организуется работа учащихся, направленная на:

- анализ ситуации и формулировку самими учащимися познавательных вопросов,
- вычленение учащимися противоречия (познавательной проблемы),
- преобразование познавательной проблемы в проблемную задачу, требующую решения.

Отметим, что такая организация работы акцентирует внимание педагогов на том, чтобы учащиеся сами выполняли данные виды работ, сами себе сформулировали и поставили проблемную задачу.

На третьем этапе организуется решение этой задачи и фиксация общего решения (например, разработанной модели). Решение проблемной задачи разворачивается как решение (индивидуальное и групповое) нескольких учебных заданий исследовательского характера.

Подчеркнем, что проблемные задачи и учебные задания разрабатываются на основе этапов реальных научных исследований и открытий, а также с опорой на исследовательские вопросы и парадоксы, возникающие у исследователей на том или ином этапе их работы. Благодаря этому учебные задания содержат потенциальную возможность переоткрытия научных открытий самими учащимися.

Чтобы такой результат был достигнут, необходима организация соответствующей учебной коммуникации школьников и их взаимодействия. Педагог может предложить следующие виды взаимодействия:

- обсудить совместно (в группах) выявленную проблему, представить обнаруженное противоречие в виде схемы;
- предложить варианты экспериментальных процедур по исследованию противоречия; выслушать варианты одноклассников;
- совместно провести отдельные эксперименты, предложенные самими учащимися;
- по итогам групповой работы представить итоговые решения в виде схематизмов/моделей.

Дополнительный эффект от организованного таким образом учебного материала заключается в выявлении/обнаружении через рефлексивный анализ различных видов научных исследований как таковых: проведение исследования и обнаружение необъяснимого явления, формулировка гипотез о природе необъяснимого явления и их экспериментальная проверка, экспериментальное определение фактора, определяющего результаты процесса, природа которого неизвестна, экспериментальное доказательство положения, выдвинутого ранее другими исследователями, проведение уточняющих исследований на основе принятых теоретических положений.

Такая работа ценна возможностью использования перечисленных модельных видов научных исследований для новых методических разработок.

В завершение работы по отдельной ДЕ (четвертый этап) учителю важно вернуться к тем вопросам и гипотезам, которые школьники высказали в начале

занятия, уточнить, все ли ответы получены, подтвердились ли выдвинутые гипотезы.

В рефлексивном плане важно обсуждение со школьниками проделанной ранее работы с точки зрения знакомства и успешности проб в освоении норм исследовательской деятельности: формулировка вопросов, постановка познавательной проблемы, выдвижение предположений гипотетического характера и т. д.

Параллельно с этим целесообразно использование тестовых заданий, направленных на нормативную оценку проделанной работы: заданий, аналогичных формату международных (PISA) и национальных исследований качества образования; заданий, аналогичных формату ГИА; тестовых заданий на знание терминологии.

Из истории науки мы знаем, что любое исследование — это не только получение ответов на поставленные вопросы, но и появление новых вопросов и проблем. В дидактическом плане это означает, что если с урока учащиеся уходят не только с ответами (новые знания), но и с новыми вопросами, то это указывает на включенность учащихся в процессы понимания, мышления и познавательной деятельности.

Вопросы, возникающие в ходе учебной коммуникации ближе к завершению работы по отдельной ДЕ, мы назвали переходными.

Важно отметить, что в рамках организованного таким образом учебного процесса задается исследовательский контекст; это позволяет школьникам принимать роль исследователей, которые движутся от наблюдений к удивлениям и вопросам, от вопросов к проблемам, от проблем к постановке гипотез, от гипотез через эксперимент к открытию нового знания.

Совокупность дидактических единиц, объединенных в большую тему, позволяет учащимся в роли исследователей деятельностно познакомиться с периодом развития науки длительностью от 50 до 100 лет, удерживая в понимании и мышлении совокупность преемственно развивающихся проблем, чтобы в итоге стать участниками парадигмального открытия.

Результаты исследования и их обсуждение

Экспериментальный виртуальный полигон

Эксперимент является существенной составляющей исследовательской деятельности естественно-научного характера. Он позволяет осуществить проверку гипотез через контролируемые условия в рамках созданных модельных ситуаций.

Однако создать в школе условия для проведения реальных экспериментальных видов работ в рамках сложных тем, среди которых и тема «Основы наследственности», — практически невыполнимая задача. Использование

цифровых технологий, в том числе VR, позволит выйти из этого тупика. Вариантом такого решения может являться создание экспериментального виртуального полигона.

Экспериментальный виртуальный полигон, особенности которого обсуждаются ниже, на сегодняшний день является проектным замыслом: совокупностью требований к его IT и VR-устройству, а также описанием видов работ исследовательского характера, которые учащиеся могут (могли бы) выполнить в рамках большой темы «Основы наследственности».

Отметим, что типичная лабораторная работа, не важно, виртуальная она, или осуществляемая офлайн, — это лишь техническое воспроизводство/закрепление положений, ранее представленных учителем. Лабораторная работа осуществляется по утвержденной схеме и не содержит в себе элементов исследовательской деятельности — постановки проблемы как противоречия, формулировки предположений (гипотез), изобретения экспериментальных процедур, проверки нескольких, конкурирующих между собой гипотез и т. д.

Именно поэтому педагогическая идея экспериментального виртуального полигона заключается не в цифровизации типовых лабораторных работ, а в создании пространства, в котором школьники получают возможность сформулировать и проверить собственные гипотезы (например, свойства различных штаммов в экспериментах Гриффита), используя максимальную вариативность действий; самим смоделировать условия эксперимента; проверить тот или иной прогноз (например, распределение наследуемых признаков в пятидесятом, сотом и далее поколениях); моделировать условия научной случайности, позволившей сделать выдающиеся научные открытия в прошлом и т. д.

Разработка методических решений

Тема «Основы наследственности» представлена в виде совокупности дидактических единиц, перечень и последовательность которых отражает историю научных открытий, способствовавших важнейшему открытию XX века — установлению структуры ДНК.

ДЕ № 1. Опыты Г. Менделя (1865).

ДЕ № 2. Открытие ДНК Ф. Мишером (1868–1869).

ДЕ № 3. Эксперимент Ф. Гриффита (1928).

ДЕ № 4. Эксперименты О. Эвери и др. (1944).

ДЕ № 5. Эксперименты А. Херши и М. Чейза (1952).

ДЕ № 6. Открытие структуры ДНК Дж. Уотсоном и Ф. Криком (1953).

Важно подчеркнуть, что жесткой причинно-следственной связи между отдельными открытиями не существует. В данном случае принципиальное значение имеет, во-первых, базовая проблема наследственности, значимость и неразрешимость которой занимала умы многих исследовательских групп

и, во-вторых, доступность/открытость результатов исследований, которыми могли воспользоваться эти группы.

Детализация логики взаимодействия исследовательских групп, логика работы каждой отдельной группы может быть конкретизирована с использованием методологий, предложенных Т. Куном, И. Лакатосом, К. Поппером (Кун, 2002), другими эпистемологами и философами и историками науки (однако разбор этих аспектов не входит в задачи настоящей статьи).

В разделе «Общепедагогические решения» мы предложили обобщенную структуру ДЕ. Разработка каждого элемента ДЕ предполагает проведение предварительной методической работы аналитического характера. Такая работа направлена на историческую реконструкцию конкретного научного исследования или целой научно-исследовательской программы.

Работа эта строится как поиск ответов на следующие вопросы:

- Какое явление или процесс затронуты в данном исследовании?
- Какой вопрос (какие вопросы) задал исследователь сам себе и затем отвечал на него (был ли такой вопрос, с кем спорил исследователь, что обосновывал)?
- В контексте какой обобщенной проблематики велось конкретное исследование?
- Какие исследовательские процедуры/эксперименты организовал/придумал исследователь?
- Какие результаты получил исследователь? Смог ли он их объяснить?

Другими словами, необходимо изучение реальных исследований не только с точки зрения полученных результатов, но и с точки зрения стоящих перед исследователями проблематик, парадоксов, целей и задач, а также искренних удивлений и вопросов, которые формулировали для себя и всего научного сообщества эти исследователи. Вне этих элементов невозможна сама исследовательская деятельность. В качестве иллюстрации сошлемся на высказывание Э. Шредингера, который в своей книге «Что такое жизнь? (физический аспект живой клетки)» (Шредингер, 1999, с. 40) писал: «... из поколения в поколение, без заметного изменения в течение столетий — хотя и не в течение десятков тысяч лет — передается весь (четырёхмерный) план — фенотип, вся видимая и явная природы индивидуума. При этом в каждом поколении передача осуществляется материальной структурой ядер двух клеток, которые соединяются при оплодотворении. Это — чудо!»

Вторая линия аналитических изысканий — это изучение организации и проведения исследователями экспериментов, процедур моделирования; интерпретация ими полученных результатов.

Исследовательские проблемные вопросы, экспериментальные процедуры, процедуры и результаты моделирования — все это, безусловно, требует адаптации для использования в учебных целях и переупаковки этих материалов в виде учебных исследовательских заданий. Примеры таким образом сформированного содержания образования представлены в следующем разделе.

Содержание дидактических единиц

Ключевая идея первой дидактической единицы «Опыты Г. Менделя» заключается в открытии закономерностей наследования признаков, неочевидность которых обнаруживается в различии прогнозов о проявлении признаков в первом и последующих поколениях.

Исходное мотивирующее задание строится с опорой на известные ученикам сведения из жизни о характере наследования цвета глаз. Выясняется, что наследование цвета глаз гораздо сложнее, чем может показаться на первый взгляд.

Учебное задание 1 (мотивирующее задание)

У папы глаза — голубые, у мамы — карие. Какого цвета глаза будут у ребенка?

У папы глаза — карие, у мамы глаза — карие. Но у бабушки по маминой линии глаза были голубыми. Будут ли у внучки голубые глаза?

Какие исследовательские вопросы общего характера мы можем сформулировать по этому поводу? Какие исследования нужно провести, чтобы ответить на эти вопросы?

Учебное задание 2

Предварительные наблюдения по скрещиванию показывают, что есть горох, который при самоопылении из поколения в поколение дает плоды только с желтыми горошинами (так называемая чистая линия). Есть горох, который всегда дает плоды только с зелеными горошинами (вторая чистая линия). Если скрестить эти растения между собой, какого цвета горошины мы получим?

Ваши варианты? Почему вы так считаете?

Учебное задание 3

Постановка проблемной задачи. Г. Мендель скрестил чистую линию гороха с желтыми горошинами с чистой линией гороха с зелеными горошинами. В результате горошины у потомков первого поколения были только желтого цвета.

Сформулируйте свои вопросы к результатам опыта; предположения о возможных причинах.

Учебное задание 4

Предложите свои варианты дальнейшего экспериментального исследования. Сравните свои предложения с тем, как действовал Г. Мендель в своей экспериментальной работе. Объясните, почему он действовал именно так; исходя из каких предположений? Проведите виртуальные исследования.

Как объяснить, что: а) все растения первого поколения имеют горошины только желтого цвета; б) во втором поколении появляются растения, дающие горошины зеленого цвета?

В ходе работы на экспериментальном полигоне школьники скрещивают в виртуальной теплице растения гороха чистых линий с альтернативными признаками; просматривают обучающую анимацию по получению чистых линий; заполняют таблицу со сводными данными. Производя виртуальные скрещивания (в том числе и такие, которые предлагает учитель), прослеживают наследование признака (например, цвета семян). Таблица с данными позволит школьникам обнаружить закономерности проявления тех или иных признаков и тем самым переоткрыть первый и второй законы Менделя (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Сводная таблица данных по результатам экспериментов Г. Менделя

Data summary table based on the results of the experiments of G. Mendel

Признак	Поколение родителей		Первое поколение гибридов F_1	Второе поколение гибридов F_2 (общее количество)		
	вариант I	вариант II		вариант I	вариант II	соотношение
Окраска семян	 Желтая	 Зеленая				0,747 : 0,253 7234
Поверхность семян	 Гладкая	 Морщинистая				0,751 : 0,239 8023
Окраска цветков	 Красная	 Белая				0,759 : 0,241 929
Форма плодов	 Простая	 Членистая				0,747 : 0,253 1181

Подчеркнем, что успех переоткрытия не гарантирован. Однако, на наш взгляд, не нужно вести школьников к правильному ответу через подводящий диалог. Вернее будет предоставить учащимся возможность самим сформулировать свои выводы, а затем предложить им познакомиться с выводами, которые сделал Мендель. Такое сравнение в педагогическом плане эффективнее, чем подведение к правильному ответу; хотя и требует больше времени для понимания изучаемого процесса.

Исследовательская организация работы не исключает использования информационных карточек, тексты которых позволяют систематизировать впечатления и зафиксировать отдельные характеристики процессов и результатов с помощью специальных терминов, например:

Карточка 1. При скрещивании двух чистых линий растений гороха с желтыми семенами и с зелеными семенами потомков первого поколения будут иметь

желтый цвет. Мендель назвал устойчиво-проявляющийся признак доминантным и обозначил его заглавной буквой (А).

Карточка 2. Потомки наследуют признаки обоих родителей. Но в первом поколении один из признаков не проявляется. Этот признак Мендель назвал рецессивным и обозначил строчной буквой (а).

На этапе итогового обсуждения целесообразно вернуться к поставленным учениками вопросам и гипотезам; отметить, на какие вопросы ответы получены, какие предположения подтвердились, что осталось неясным. Ученики формулируют вопросы, которые остались невыясненными и являются переходными к следующей ДЕ в биологическом аспекте, например: где скрыта информация о рецессивном признаке; в каком виде рецессивный признак передается из поколения в поколение?

В подобном ключе разрабатывается и организуется учебный материал и в следующих дидактических единицах.

В рамках дидактической единицы «Эксперименты О. Эвери, К. Маклауда и М. Маккарти» учащиеся знакомятся с экспериментами, в ходе которых О. Эвери и его коллеги хотели установить, какое вещество клетки выступает так называемым трансформирующим фактором, феномен которого был открыт 20 лет до этого Ф. Гриффитом и не получил своего объяснения.

Данное исследование мы относим к группе исследований «Экспериментальное определение фактора, определяющего результаты процесса, природа которого неизвестна».

Учебное задание 1

Вы знаете, что в опытах Ф. Гриффита было обнаружено необъяснимое явление. Если убить патогенный штамм бактерий нагреванием, а затем поместить остатки клетки к живым непатогенным бактериям, то непатогенный штамм становится патогенным и вызывает заболевание и гибель мышей. Вы также знаете, что все клетки, которые встречаются в живой природе, сходны по химическому составу и содержат липиды, белки, углеводы, нуклеиновые кислоты. Сформулируйте исследовательский вопрос, на который (скорее всего) отвечали О. Эвери и его коллеги.

Учебное задание 2

Спланируйте, разработайте логику и ход исследования, с помощью которого можно установить трансформирующий фактор.

Работа должна осуществляться поэтапно с помощью виртуальной лаборатории. По окончании решения учебных задач проводится рефлексивное обсуждение высказанных предложений.

В качестве одного из переходных вопросов мы рассчитываем на появление формулировки «Как осуществляется процесс трансформации?».

Этот или подобные ему вопросы выводят учащихся на новый уровень осмысления обсуждаемых процессов. Вопрос о механизме трансформации

становится переходным мостиком к вопросам, с которых начинается изучение завершающей дидактической единицы «Открытие структуры ДНК Дж. Уотсоном и Ф. Криком».

При разработке этого блока материалов мы ориентировались на перечень вопросов, которые Дж. Уотсон сформулировал сам себе и, отвечая на которые вместе с Ф. Криком, сделал открытие парадигмального характера, изменившее весь облик биологии. Эти вопросы перечислены в автобиографической книге Дж. Уотсона «Двойная спираль» (Уотсон, 2019):

- Что такое ген?
- Можно ли решить проблему гена только через генетические ухищрения? Или же ответить на вопрос, что такое ген, можно только после того, как будет установлено химическое строение гена?
- Какова пространственная структура нуклеиновой кислоты (ДНК)?
- Как воспроизводится ген?

В целом нужно отметить, что конструирование проблемных ситуаций учебного характера тем сложнее, чем моложе фундаментальное открытие. Для понимания содержания той или иной проблемы требуется как минимум понимать множество предварительных научных фактов, которые не являются очевидными и также требуют изучения и освоения.

В отношении открытия структуры ДНК можно выделить как минимум три разных аспекта. Первый аспект — это выбор объекта; белок или ДНК (где находятся гены?). Второй аспект — выбор группы методов, позволяющих ответить на вопрос «Как гены управляют наследственностью в клетках?», — генетические исследования или химический анализ. Третий аспект — воспроизводство генов. Ответ на этот вопрос через изучение химической природы ДНК также предполагал выбор — изучение биохимических свойств (например, метаболизма нуклеотидов) или построение пространственной структуры молекулы ДНК.

Связка «воспроизводство генов – химическое строение ДНК» указывала на вопрос «Какой должна быть структура вещества, чтобы оно было способно к воспроизводству?».

Проблема, на наш взгляд, здесь заключается в том, что химия синтеза сложных молекул из элементарных единиц (атомов и молекул) как идея была понятна, а вот процесс воспроизводства генов (для максимально точной передачи наследственной информации) на химическом уровне отдельной молекулы был невообразим. В контексте этой проблемной ситуации, судя по тексту книги «Двойная спираль», Дж. Уотсон и Ф. Крик и вели всю дальнейшую работу.

При организации учебного процесса важно сконструировать такую проблемную ситуацию, в рамках которой учащимся стала бы понятна неочевидность связи воспроизводства генов с устройством молекулы ДНК. Конечно, здесь понадобится выйти за пределы естествознания в область стереометрии, что и проделали будущие нобелевские лауреаты, но именно такая междисциплинарность позволяет освоить способ построения научного объекта.

Один из вариантов таких разработок представлен ниже.

Учебное задание. При делении дочерняя клетка получает наследственную информацию, идентичную информации материнской клетки. Это значит, что происходит удвоение этой информации. Наблюдения показывают, что при делении клетки количество хромосом удваивается, чтобы в каждой дочерней клетке их число соответствовало материнской. Ключевым компонентом хромосомы является молекула дезоксирибонуклеиновой кислоты (ДНК). Опыты Эвери показали, что наследственная информация находится в ДНК. Обдумывая молекулярный механизм удвоения и передачи наследственной информации, Дж. Уотсон сформулировал несколько исследовательских вопросов, которые помогли им вместе с Ф. Криком сделать одно из важнейших открытий в биологии. Сформулируйте свои варианты вопросов к ситуации удвоения наследственной информации. Сравните свои варианты с реальными вопросами, которые задал самому себе Дж. Уотсон.

Вариантов учебных ситуаций, в которых содержалась бы исследовательская проблема, позволяющая в дальнейшем понять фундаментальность открытия структуры ДНК, может быть несколько.

В том числе, например, такая.

Учащиеся в самом начале изучения данной дидактической единицы получают картонные заготовки-нуклеотиды, рисунок отрезка цепи ДНК (по материалам рабочей группы А. Тодда), описание процесса удвоения наследственной информации. Далее учащимся предлагается сформулировать вопрос к механике этого процесса и попробовать собрать молекулу, структура которой обеспечивает репликацию (удвоение). В этом варианте организации работы учащиеся также могут получить тексты-подсказки, о которых упоминалось чуть выше.

Экспериментальный виртуальный полигон может сделать решение этой задачи более наглядным, когда именно за счет цифровых возможностей моделей учащиеся могут видеть, что нуклеотиды соединяются друг с другом только определенным образом.

Более подробно с содержанием этих видов работ можно познакомиться в статье «Сложные вопросы курса биологии. Подходы к решениям»³.

Заключение

Подводя итоги проделанной работы, сформулируем несколько важных моментов. Среди различных методов организации учебного процесса (по характеру познавательной деятельности) нам представляется интересным и продуктивным метод открытия новых знаний, который мы называем переоткрытие открытий.

³ Лукашук, О. Н., Кулягина, Г. П. и др. (2021). Сложные вопросы курса биологии. Подходы к решениям. *Биология в школе*, 7, 30–39.

Данный метод организации предполагает решение учащимися задач проблемного характера, последовательность и содержание которых определяется исторической фактурой и логикой реально проведенных научных исследований и открытий.

Очевидно, что такая организация учебного материала не является единственно возможной с точки зрения культивирования ученической субъектности и активности на уроках. Но ресурсность этого подхода заключается в возможности опираться на реальную проблематику и дискурс реальных исследований. Реальные проблемы мирового уровня, решение которых в итоге продвигало мировую науку — это тот ценный фонд интеллектуальных достижений, на который целесообразно ориентироваться при разработке школьных учебно-методических материалов.

Историческая реконструкция отдельного этапа цикла открытий в методическом плане строится как поиск ответов на ряд вопросов, в том числе: «Какие вопросы задал исследователь сам себе и затем отвечал на них?», «Какую исследовательскую задачу сформулировал (поставил перед собой) и решал исследователь?», «Какие исследовательские процедуры/ эксперименты он организовал/придумал?» и др.

На основе этих материалов и конструируются учебные проблемы и учебные задания. Методические формулировки проблемных ситуаций, в которых игнорируется реальная историческая научная проблематика, часто оказываются лишь имитациями (вопросительно оформленным знанием). Такие задания напоминают вопросы младших школьников из разряда «Какая птица подкладывает свои яйца в чужие гнезда?», которые часто и ошибочно выдают за познавательные вопросы, а по факту являются лишь проверкой знаний.

В рамках представленного подхода учащиеся могут в буквальном смысле переоткрыть открытие. Однако не менее продуктивным может рассматриваться итог работы, когда переоткрытия не случается, но школьники выстраивают свой вариант решения в статусе предположения. Следующий шаг такого варианта развития событий заключается в соотнесении учащимися своих решений с историческими решениями ученых-исследователей. Возникающий в ходе сравнения смысловой и логический зазор между процедурами и результатами реальных исследований/открытий и собственными версиями позволяет учащимся лучше понять смысл открытия, увидеть границы своей исследовательской логики и логики автора; сформулировать вопросы на понимание, углубление изучаемых процессов.

Учебно-методические материалы по теме «Основы наследственности», представленные в настоящей статье, еще не были апробированы в школах. В данный момент эти материалы целесообразно рассматривать как иллюстрацию организации учебной работы с историческими материалами научных исследований и открытий во всей полноте норм исследовательской деятельности.

Учебный материал, изучаемый в логике переоткрытия открытий является только частью актуального учебного контента, определяющего современное предметное содержание образования. Полный комплект материалов должен включать в себя еще три дополнительных блока:

- технологические решения на основе сделанных открытий;
- практики повседневного применения технологий, продуктов;
- новые исследовательские вопросы и технологические вызовы.

Сейчас же учебные предметы содержат преимущественно только научные знания, причем работа с ними организуется в трансляционном залоге и сводится к знакомству с итоговыми результатами. Все это приводит к догматизации учебного процесса, отчуждению школьников от культуры научных исследований, технологических разработок, грамотного использования современных высокотехнологических продуктов в повседневности.

Такое положение дел не может оставаться без изменений и требует постепенного перестраивания учебного процесса, где непосредственный образовательный опыт и активная исследовательская позиция учащихся в ходе обучения будет стоять на первом месте.

Список источников

1. Кун Т. (2002). *Структура научных революций* (пер. с англ. Т. Кун; сост. В. Ю. Кузнецов). М.: АСТ. В кн. также: Фальсификация и методология научно-исследовательских программ.
2. Фрумин, И. Д., Добрякова, М. С., Баранников, К. А., Реморенко, И. М. (2018). *Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования* (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования). М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
3. Брушлинский, А. В., Поликарпов, В. А. (1990). *Мышление и общение*. М.: Университетское.
4. Матюшкин, А. М. (1972). *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. М.: Педагогика.
5. Давыдов, В. В. (1986). *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. М.: Педагогика.
6. Библер, В. С. (1990). *От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. М.: Политиздат.
7. Уиллингем, Д. (2020). *Почему ученики не любят школу? Когнитивный психолог отвечает на вопросы о том, как функционирует разум и что это означает для школьных занятий* (пер. с англ. Ю. Каптуревского; под науч. ред. А. Рябова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»). М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
8. Шредингер, Э. (1990). *Что такое жизнь? Физический аспект живой клетки*. Ижевск: Ижевская республиканская типография.
9. Уотсон, Джеймс Д. (2019). *Двойная спираль. Открытие структуры ДНК* (пер. с англ. О. Перфильева). М.: АСТ.

References

1. Kuhn, T. (2002). *The Structure of Scientific Revolutions* (translated from English by T. Kuhn; Comp. V. Kuznetsov). M.: AST. In the book also: Falsification and Methodology of Scientific Research Programs.
2. Frumin, I. D., Dobryakova, M. S., Barannikov, K. A., & Remorenko, I. M. (2018). *Universal competences and new literacy: what to teach today for success tomorrow. Preliminary conclusions of the international report on school education transformation trends* (National Research University Higher School of Economics, Institute of Education). M.: Higher School of Economics Publishing House.
3. Brushlinsky, A. V., Polikarpov, V. A. (1990). *Thinking and Communication*. M.: University.
4. Matyushkin, A. M. (1972). *Problem situations in thinking and learning*. M.: Pedagogica.
5. Davydov, V. V. (1986). *Problems of Developmental Learning: Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research*. M.: Pedagogica.
6. Bibler, V. S. (1990). *From Science-Teaching to the Logic of Culture: Two Philosophical Introductions to the Twenty-First Century*. M.: Politizdat.
7. Willingham, D. (2020). *Why don't students like school? A cognitive psychologist answers questions about how the mind functions and what that means for schoolwork* (translated from English by Y. Kapturavsky; edited by A. Ryabov; National Research University Higher School of Economics). M.: Higher School of Economics Publishing House.
8. Schrodinger, E. (1990). *What is life? Physical aspect of the living cell*. Izhevsk: Izhevsk Republican Printing House.
9. Watson, James D. (2019). *The double helix. Discovering the structure of DNA* (translated from English by O. Perfiliev). M.: AST.

Статья поступила в редакцию: 02.10.2022;
одобрена после рецензирования: 26.11.2022;
принята к публикации: 15.12.2022.

The article was submitted: 02.10.2022;
approved after reviewing: 26.11.2022;
accepted for publication: 15.12.2022.

Информация об авторах:

Роман Владимирович Букарев — методист Института содержания, методов и технологий образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

bukarevrv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3348-0971>

Галина Петровна Кулягина — старший методист Института содержания, методов и технологий образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

kulyaginagr@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0451-9067>

Олеся Николаевна Лукашук — кандидат педагогических наук, директор Института содержания, методов и технологий образования МГПУ, Москва, Россия

lukashukon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9351-6393>

Роман Владимирович Опарин — кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный областной университет, Москва, Россия, 89236613134@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3277-7960>

Игорь Михайлович Реморенко — доктор педагогических наук, ректор Московского городского педагогического университета, Москва, Россия, RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>

Алексей Николаевич Юшков — кандидат психологических наук, эксперт Института содержания, методов и технологий образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, YushkovAN@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4171-2173>

Information about the authors:

Roman V. Bukarev — methodologist, Moscow City University, Moscow, Russia, bukarevr@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3348-0971>

Galina P. Kulyagina — senior methodologist, Moscow City University, Moscow, Russia, kulyaginagp@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0451-9067>

Olesya N. Lukashuk — PhD of Pedagogic Sciences, Director of the Institute of Education Content, Methods and Technology, Moscow City University, Moscow, Russia, lukashukon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9351-6393>

Roman V. Oparin — PhD in Pedagogy, assistant professor, Moscow Region State University, Moscow, Russia, 89236613134@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3277-7960>

Igor M. Remorenko — Doctor of Pedagogy, Rector of Moscow City University, Moscow, Russia, RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>

Alexey N. Yushkov — PhD in Psychology, expert, Moscow City University, Moscow, Russia, YushkovAN@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4171-2173>

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

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

Научно-практическая статья

УДК 37.026.6

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.07

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГОВ, МУЗЕЙНЫХ РАБОТНИКОВ И РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ МУЗЕЙНЫХ ПРОСТРАНСТВ МОСКВЫ

*Иван Александрович Гринько*¹,
*Татьяна Владимировна Щербакова*²,
*Анна Владимировна Головина*³ ✉,
*Наталья Геннадьевна Жабина*⁴,
*Григорий Геннадьевич Гурин*⁵

^{1,2,3,4,5} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,*

¹ *GrinkoI@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1594-0244>*

² *Sherbakovatv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>*

³ *GolovinaAV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-1128>*

⁴ *zhabinanatalya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0905-7524>*

⁵ *GurinGG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4070-4905>*

Аннотация. В настоящий момент сотрудничество музеев и школ воспринимается как перспективное направление, способное обеспечить более эффективное достижение образовательных результатов. И в России, и за рубежом реализуются различные проекты, способствующие установлению более тесных контактов между музеями и школами. Однако все еще наблюдаются многочисленные проблемы в кооперации, которые могут быть связаны с различным пониманием роли музея и его функций. Для установления этих различий было проведено исследование, направленное на выявление сходств и различий в образовательном потенциале музеев Москвы. Методом исследования стал опрос представителей трех основных заинтересованных групп: сотрудников музеев, педагогов и родителей обучающихся. В анкетный материал включались как общие вопросы, так и вопросы, позволяющие получить сравнительные данные. В результате исследования были выявлены разрывы в представлениях о роли музея в обществе, о предпочитаемых формах сотрудничества, о потенциале развития метапредметных компетенций. Существующие смысловые разрывы могут негативно сказываться на опыте посещения музейных занятий, которые могут не соответствовать действительным ожиданиям родителей и учителей. Однако были установлены и сходства в позициях по поводу заинтересованности школьников в посещении выставок, потенциала достижения предметных результатов и наиболее интересных типах музеев. Это сигнализирует о возможном решении проблем и наличии ресурса для развития образовательного потенциала музейных пространств. По результатам исследования были сформулированы практические рекомендации по формированию универсальных представлений о роли музея и восполнения существующих дефицитов в развитии метапредметных навыков учащихся.

Ключевые слова: музееведение, музейная педагогика, метапредметные компетенции, образовательный потенциал, образование, формы сотрудничества музеев и школ, функции музея

Scientific and practical article

UDC 37.026.6

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.07

REPRESENTATION OF TEACHERS, MUSEUM WORKERS AND PARENTS OF STUDENTS ABOUT THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF MUSEUM SPACES OF MOSCOW

*Ivan A. Grinko*¹,

*Tatyana V. Shcherbakova*²,

*Anna V. Golovina*³ ✉,

*Natalya G. Zhabina*⁴,

*Grigory G. Gurin*⁵

^{1,2,3,4,5} *Moscow City University, Moscow, Russia*

¹ *GrinkoI@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1594-0244>*

² *Sherbakovatv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>*

³ *GolovinaAV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-1128>*

⁴ *zhabinanatalya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0905-7524>*

⁵ *GurinGG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4070-4905>*

Abstract. Now, the cooperation between museums and schools is perceived as a promising direction that can provide more effective achievement of educational results. Both in Russia and abroad, various projects are being implemented that contribute to the establishment of closer contacts between museums and schools. However, there are still, in fact, numerous problems in cooperation, which may be associated with a difference in understanding of the role of the museum and its functions. To establish these differences, a study was conducted aimed at identifying similarities and differences in the educational potential of museums in Moscow. The research method was a survey of representatives of three groups. The questionnaire material included both general questions and questions allowing to obtain comparable data. As a result of the study, gaps in ideas about the role of the museum in society, about the preferred forms of cooperation, and about the potential for the development of meta-subject competencies were revealed. Existing gaps can negatively affect the experience of attending museum classes, which may not meet the actual expectations of parents and teachers. However, there were also similarities in positions regarding the interest of schoolchildren in visiting exhibitions, the potential for achieving substantive results, and the most interesting types of museums. This signals a possible solution to problems and the availability of a real resource for the development of the educational potential of museum spaces. Based on the results of the study, practical recommendations were formulated on the formation of universal ideas about the role of the museum and filling in the existing deficiencies in the development of students' meta-subject skills.

Keywords: museology, museum pedagogy, meta-subject competencies, educational potential, education, forms of cooperation between museums and schools, the role of the museum

Для цитирования: Гринько, А. И., Щербакова, Т. В., Головина, А. В., Жабина, Н. Г., Гурин, Г. Г. (2023). Представления педагогов, музейных работников и родителей обучающихся об образовательном потенциале музейных пространств Москвы. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 134–153. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.07>

For citation: Grinko, I. A., Shcherbakova, T. V., Golovina, A. V., Zhabina, N. G., & Gurin, G. G. (2023). Representation of teachers, museum workers and parents of students about the educational potential of museum spaces of Moscow. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 134–153. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.07>

Введение

Непосредственными участниками образовательного процесса являются не только школы, но и родители, а также сторонние организации, реализующие собственные образовательные проекты и программы. Среди последних традиционно особое место занимают музеи, которые становятся платформой для получения ребенком не только предметных, но и метапредметных компетенций.

Уже в 1913 году на конференции «Музеи как образовательная среда» в Мангейме немецкий исследователь А. Лихтварк выступил с инициативой выделения образовательной функции музея, которая предполагала бы обращение к посетителю не только как к реципиенту знания, но и как к полноправному участнику диалога (Ng-He, 2015, p. 222; Огородникова, 2016).

К настоящему моменту музейная педагогика прошла длительную эволюцию и стала основываться на ряде принципов, которые предполагают активную коммуникацию с посетителями разного возраста, формирование доступной дружественной среды экспозиции, обеспечения непрерывного образования (Peltzer, 2020, p. 166; Короткова, 2016). Все это способствует выстраиванию более плотного контакта между музеем и школой. По результатам опроса, проведенного Е. П. Олесиной и Е. Н. Полюдовой, в России 65 % учителей высоко оценивают музеи как дополнительную сферу образования и развития (Олесина, Полюдова, 2019, с. 123). Схожие данные сообщали и иностранные исследователи: так 87 % американских учителей подтверждают возможность развития коммуникативных компетенций в музее, а 48 % предполагают, что посещение экспозиций может повысить мотивацию учащихся (Hooper-Greenhill, 2007, p. 42). Можно заключить, что сотрудничество музеев и школ — продуктивное направление развития образования и повышения его качества, что может привести к улучшению предметных и метапредметных компетенций учащихся (Бакиева, 2019а; Бакиева, 2019b; Асонова, Киктева, Россинская, 2018).

Существуют многочисленные примеры организации эффективной кооперации как в России, так и за рубежом. Так, в Москве с 2014 года реализуется проект «Урок в музее», предполагающий проведение занятия в музее

для более успешного прохождения школьной программы (Короткова, 2016, с. 174). В рамках программы за четыре года 22 московских музея провели более 440 занятий для более чем семи тысяч школьников (Иванова, 2018, с. 153). В США обратная программа под названием «Обучение через искусство» (Learning through art) предполагала установление годичного сотрудничества конкретных музеев и образовательных организаций. В ходе сотрудничества музейные педагоги посещали классы и проводили специализированные занятия (Downey, Delamatre, & Jones, 2007, p. 177). Было установлено, что после участия в программе школьники показывали более высокие результаты по 5 из 6 оцениваемых характеристик, среди которых: создание подробного описания, внимательность, формулировка гипотез, доказательная аргументация и иное (Downey, Delamatre, & Jones, 2007, p. 178). Тесная кооперация между музеями и школами выстраивается в Италии, где одной из первостепенных ценностей является сохранение культурного наследия. В статье «Эффективная образовательная практика для развития инклюзивного образования в области наследия в школе с помощью музеев» отмечается, что все музеи, включенные в программу по сохранению культурных артефактов, участвуют в разработке материалов для учителей (гайдов, постеров), а также в организации образовательных занятий (Gómez-Hurtado, Cuenca-López, & Borghi, 2020, p. 3–9). В последние годы инструментом кооперации становятся и онлайн-ресурсы, такие как порталы или каналы в социальных сетях, подборки лекций или курсов (Иванова, 2018a; Иванова, 2018b; Ennes, 2021; Gaylord-Opalewski, & O’Leary, 2019).

Однако, несмотря на наличие примеров успешной кооперации, в выстраивании сотрудничества все еще существуют определенные проблемы. Так, по результатам опроса в Турции, приведенным в статье «Анализ взаимоотношений между школой и музеем для улучшения партнерских отношений в целях обучения: пример из практики», менее половины учителей были уверены в возможности организации урока в музее, а успешно реализовать подобную идею смогли менее 10 % педагогов (Ateş, & Lane, 2020, p. 242). При этом, по результатам европейских исследований, дополнительная подготовка педагогов к проведению занятий в музее оценивается учителями позитивно и дает им возможность не только включать экспозицию в свои образовательные стратегии, но и целостно переосмыслить свой подход к образованию (Cuenca, & Gilbert, 2019). Кроме того, в кооперацию музеев и школ оказываются вовлечены и родители, которые часто бывают обделены вниманием как со стороны музеев, так и со стороны образовательных организаций. К примеру, исследователь Дж. Пельтцер отмечает, что при выстраивании программ сотрудничества потребности и опыт родителей оказываются практически неучтенными (Peltzer, 2020, p. 195). Другие исследования только подтверждают данные выводы: родители склонны видеть меньший образовательный потенциал, чем учителя, в то время как их оценивание неакадемических

преимуществ от посещения музея было примерно одинаково (Song et al. 2019, p. 40–44).

При эффективном сотрудничестве возможно успешное развитие различных предметных и метапредметных компетенций обучающихся. Так, благодаря коммуникативным практикам музейного пространства (Бакиева, 2017) возможно стимулирование воображения, работа с креативным мышлением, а также актуализация рефлексии и критического мышления (Christensen, & Haldrup, 2019; Skydsgaard, Møller, & King, 2016; Пустовойт, 2019; Шевцова, & Гринько, 2017). В современном мире, когда метапредметные компетенции имеют критическую значимость, в том числе для развития soft skills (Белолуцкая, Криштофик, & Мкртчян, 2022), музейные пространства могут преодолевать дефициты учащихся в их развитии, с которыми оказывается не способна справиться школьная среда (Белолуцкая, 2021).

Можно заключить, что на качество кооперации напрямую влияет представление всех участников процесса (учителей школ, родителей учеников и самих работников музеев) о роли музея, его образовательном потенциале и его миссии в развитии ребенка. Полноценная диагностика представлений, выявление в них ряда противоречий и сходств позволяет установить причины и предпосылки недостаточной эффективности сотрудничества музеев и школ и сформулировать рекомендации по его улучшению. Москва как мегаполис обладает большим количеством музеев и различными программами, направленными на выстраивание сотрудничества музеев и школ, например проектом «Урок в музее», описанным выше. Однако, несмотря на это, различные сложности в сотрудничестве продолжают препятствовать эффективной многоуровневой кооперации, и, вероятно, различие в представлениях о роли музея также может негативным образом сказываться на кооперации. Таким образом, **актуальность исследования** обусловлена результатами текущих исследований в музейной педагогике, а также наличием дефицита коммуникации между различными субъектами образовательного процесса в настоящий момент. Основная **цель** исследования состояла в выявлении представления музейных работников, учителей и родителей об образовательном потенциале музеев Москвы. Для достижения цели были реализованы следующие **задачи**:

1. Определить эмоциональное отношение к музеям у представителей трех групп;
2. Выявить представления об эффективности посещения экспозиции с точки зрения достижения образовательных результатов разного типа;
3. Определить представления об эффективности и разнообразии форм сотрудничества музеев и школ Москвы;
4. Описать различия в представлениях среди представителей трех групп.

Материалы и методы исследования

Основным методом исследования стало анкетирование представителей трех групп: учителей московских школ, родителей и музейных работников. Для проведения опроса на основе теоретической литературы и опыта предшествующих исследований были составлены три сопоставимые анкеты, которые позволяли соотнести полученные результаты между собой. Все опросы были проведены в апреле – мае 2022 года, а участники для опросов рекрутировались с помощью постов в социальных сетях и почтовой рассылки. Анкеты размещались на электронной платформе Google Forms.

В опросе для учителей приняли участие 417 респондентов, из которых 89,9 % женщин и 10,1 % мужчин. Опыт работы варьировался в интервале от 1 года до 56 лет, 30 % преподавали в начальных классах, 49,2 % — в средней школе, а 20,9 % — в старшей школе. Наибольшая доля учителей (17 %) преподавала литературу и русский язык, 11,5 % — иностранный язык, 9,4 % — математику, 7,7 % — историю. Иные предметы были представлены в меньшем количестве. Подавляющее большинство опрошенных являются классными руководителями (90,6 %) и стремятся посещать музеи с учащимися несколько раз в год (56,1 %). Опросный лист для учителей, кроме раздела с общей информацией о респонденте, содержал в себе такие разделы, как:

- «Эмоциональное отношение»;
- «Разнообразие посетительского опыта школьников Москвы»;
- «Эффективность посещения музейных экспозиций с точки зрения способствования формированию образовательных результатов разного типа»;
- «Эффективность образовательных музейных практик с точки зрения формирования образовательных результатов разного типа»;
- «Разнообразие и эффективность различных форм сотрудничества между музеями и школами Москвы».

В опросе для родителей приняли участие 34 респондента, из которых 88 % женщин и 12 % мужчин. Средний возраст выборки — 40 лет, 75 % имеет одного ребенка, 20 % — двух детей, и 5 % — троих детей; 37 % детей посещают среднюю и начальную школы, 19 % — начальную школу, и 2 % еще ходят в детский сад. Уровень образования опрошенных родителей достаточно высок: 58,8 % опрошенных имеют одно высшее образование, 29,4 % — два и более высших образования; у 76,5 % образование является гуманитарным; 38,2 % родителей уделяют совместному культурно-образовательному досугу с ребенком от 2 до 6 часов в месяц, 32,4 % — от 7 до 12 часов. Большинство (76,5 %) родителей стали посещать музеи со своими детьми еще с их дошкольного возраста. Несмотря на то что 82 % опрошенных не входят в родительский комитет, 35,3 % участвуют в организации мероприятий класса и 32,4 % посещают их. Опросный лист для родителей,

кроме раздела с общей информацией о респонденте, содержал в себе такие разделы, как:

- «Эмоциональное отношение»;
- «Эффективность посещения музейных экспозиций с точки зрения способствования формированию образовательных результатов разного типа»;
- «Эффективность образовательных музейных практик с точки зрения формирования образовательных результатов разного типа»;
- «Разнообразии и эффективности различных форм сотрудничества между музеями и школами Москвы».

В опросе для музейных сотрудников приняли участие 77 человек, которые представляли 30 музейных организаций, из которых 35,1 % относятся к литературным, по 19,5 % — к историческим и художественным, 11,5 % — к естественно-научным музеям, а оставшиеся — к музеям-заповедникам и музеям-усадьбам (7,8 %), техническим (3,9 %), естественно-научным или техническим (2,6 %) музеям. Среди опрошенных 90,9 % напрямую работают со школьниками, большинство участвует в проведении экскурсий (48,8 %), в подготовке «Учебного дня в музее» (15,6 %), в проведении занятий (10,4 %). Более половины респондентов (55,8 %) работают с учащимися основной школы, 22,1 % — с младшими школьниками, 16,9 % — со старшеклассниками. Опросный лист для музейных работников кроме раздела с общей информацией о респонденте содержал в себе такие разделы, как:

- «Эмоциональное отношение»;
- «Разнообразии посетительского опыта школьников Москвы»;
- «Эффективность посещения музейных экспозиций с точки зрения способствования формированию образовательных результатов разного типа»;
- «Эффективность образовательных музейных практик с точки зрения формирования образовательных результатов разного типа»;
- «Разнообразии и эффективности различных форм сотрудничества между музеями и школами Москвы».

Результаты исследования

В ходе исследования были получены результаты по каждому из охарактеризованных блоков.

1-й блок. Эмоциональное отношение.

Полученные результаты по первым трем сопоставимым вопросам из раздела представлены в таблице 1. В таблице отражены те варианты ответа, сходства или различия, которые оказались значимыми для выполнения задач исследования и формирования целостного понимания доминирующих представлений в трех группах.

Таблица 1 / Table 1

Результаты опроса по первым трем сопоставимым вопросам блока
«Эмоциональное отношение»

Results of the survey on the first three comparable questions
of the “Emotional attitude” block

«Музей в вашей жизни — это скорее...»			
Ключевые и сопоставимые варианты ответов	Учителя (%)	Родители (%)	Музейные работники (%)
Образование и развитие	54,7	41,2	18,2
Сохранение культурного наследия и историческая память	42	23,5	57,1
«В современном обществе музеев — это скорее...»			
Значимые и сопоставимые варианты ответов	Учителя (%)	Родители (%)	Музейные работники (%)
Посещение музеев интересно только образованным людям	40,5	23,5	18,2
Развлечение для молодежи	18	14,7	11,7
Эмоциональное состояние школьников при посещении музея			
Значимые и сопоставимые варианты ответов	Учителя (%)	Родители (%)	Музейные работники (%)
Заинтересованность	59,7	52,9	39,9
Любознательство	26,6	23,5	29,9
Равнодушие	5	17,6	11,7

Можно зафиксировать наличие противоречия в оценивании роли музея в современном обществе и представлениях в трех опрошенных группах о его реальном назначении в настоящий момент. Большинство опрошенных в трех группах поддерживает позицию, что музей интересует только образованных людей, в то время как родители и учителя склонны считать основной миссией музея образование, что предполагает в первую очередь использование экспозиции не для приложения существующих и усвоенных умений и знаний, а для их формирования. При этом и учителя, и музейные работники, и родители солидарны в том, что дети чаще всего испытывают заинтересованность при посещении музея. Однако стоит отметить, что такой ответ можно считать социально-одобряемым, в связи с чем к его частотности необходимо относиться осторожнее.

Также опрошенные из всех трех групп отметили, что наименьший интерес школьников вызывают литературные музеи, а наиболее привлекательными являются естественно-научные и технические экспозиции.

Наибольшее количество опрошенных в трех группах отметили, что музеи в первую очередь направляют свою образовательную работу на развитие у школьников эрудиции, широты кругозора (44,6 % учителей, 44,2 % музейных сотрудников, 50 % родителей), свободной ориентации в многообразном современном мире (18,5 % учителей, 16,9 % музейных сотрудников, 26,5 % родителей). Следовательно, в первую очередь от посещения музея ожидается развитие предметных и метапредметных компетенций, причем развитие предметных компетенций является наиболее ожидаемым результатом.

Что касается образовательных инструментов, 26 % музейных работников поддерживают экскурсии, по 18,2 % — тематические экспозиции и интерактивные экспозиции. Среди учителей 34 % отдают предпочтение интерактивным экспозициям, 19,2 % — квестам и 14,6 % — экскурсиям. Среди родителей 35,3 % выделяют интерактивные экспозиции, 20,6 % — квесты и 17,6 % — тематические экспозиции.

2-й блок. Разнообразие посетительского опыта школьников Москвы.

Этот раздел отсутствовал в опроснике для родителей, а вопросы о посещении музеев были включены в блок «Эмоциональное отношение». В опросных листах для учителей и музейных сотрудников содержались как сопоставимые, так и несопоставимые вопросы.

В том, что при посещении музейной экспозиции учителя отталкиваются в первую очередь от учебного плана уверены 32,5 % музейных сотрудников, от необходимости расширить знания учащихся — 31,2 %, от желаний детей и родителей — 19,5 %. С точки зрения учителей, 46,8 % педагогов руководствуются необходимостью расширить знания по предмету, 48,7 % — желаниями детей и родителей.

Относительно того, чем руководствуются родители при посещении музея, 37,7 % музейных сотрудников считают, что тематикой экспозиции, 19,5 % — рекомендациями знакомых, 14,3 % — качеством работы музейных педагогов и экскурсоводов. По результатам опроса родителей, 32,4 % опрошенных ориентируются на тематику постоянной экспозиции, 23,5 % изучают перед визитом отзывы в Интернете, для 17,6 % респондентов решающим фактором является качество работы музейных педагогов и экскурсоводов.

3-й блок. Об эффективности посещения музейных экспозиций с точки зрения способствования формированию образовательных результатов разного типа.

Музейные работники считают наиболее вероятным развитие предметных компетенций (расширение кругозора, приобщение к культурным ценностям) и достижение личностных результатов (усвоение нравственных или этических ценностей, гражданской позиции). С ними в своих ответах солидарны и учителя, высоко оценивающие те же самые возможные результаты типичного посещения музея. Родители также отмечают предметные результаты (расширение кругозора, приобщение к культуре, получение новых знаний),

однако также высоко оценивают вероятность развития и метапредметных компетенций (установление причинно-следственных связей, развитие комплексного взгляда на окружающий мир).

При этом опрошенные из трех групп солидарны в том, что в действительности посещение музея чаще всего не развивает навыки решения проблем, сотрудничества, навыки принятия решений. Можно обобщить, что представители всех трех групп считают, что хуже всего в музейной экспозиции развиваются метапредметные компетенции.

4-й блок. *Об эффективности образовательных музейных практик с точки зрения формирования образовательных результатов разного типа*

Относительно того, что больше всего влияет на достижение личностных результатов, 41,6 % музейных работников и 41 % учителей считают, что методическая разработка занятия. Опрошенные в двух группах уверены в том, что на достижение предметных результатов наибольшее влияние оказывают связь материала занятия с учебной программой (35,1 % и 47,7 %), а также качественный отбор и ранжирование информации для урока (27,3 % и 30,2 %).

То, что достижение метапредметных результатов зависит от проведения подготовительного этапа занятия, считают 35,1 % музейных работников, от систематического обращения к элементам экспозиции — 36,4 %, от применения интерактивных средств — 13 %. В том, что достижение метапредметных результатов обеспечивает применение интерактивных средств, уверены 29,3 % учителей, смена видов деятельности — 28,1 %, проведение подготовительного этапа — 24,7 %.

В то же самое время 55,9 % родителей полагают, что после занятия в музее ребенок получает знания, выходящие за рамки учебного процесса, 32,4 % — знания, не связанные с учебными предметами, и 11,8 % — знания по конкретному учебному предмету. Большинство респондентов рассчитывают, что на занятиях в музее у детей сформируется ценность научного познания, эстетические нормы и духовно-нравственные основы; 61,8 % родителей ожидают, что после занятия дети станут лучше устанавливать логические связи, 23,5 % — структурировать информацию.

5-й блок. *О разнообразии и эффективности различных форм сотрудничества между музеями и школами Москвы*

Музейные сотрудники, учителя и родители указали, какие формы сотрудничества им известны или практикуются ими (см. табл. 2).

Можно отметить, что для родителей наиболее известными являются либо программы, напрямую связанные со школой, которые также отмечают учителя (учебные дни в музее, уроки в музее, экскурсии), либо интерактивные мероприятия (квесты, онлайн-сервисы). Учителя выделяют традиционные форматы посещения, однако также отмечают квесты, в то время как абсолютное большинство музейных сотрудников выделяют только привычные традиционные формы сотрудничества.

Таблица 2 / Table 2

*Популярность различных форм сотрудничества музеев и школ
Popularity of various forms of cooperation between museums and schools*

Форма сотрудничества	Учителя (%)	Родители (%)	Музейные работники (%)
Музейные абонементы	14,3	35,3	7,4
Реализация циклов исследовательских занятий	7,8	11,8	14,6
Уроки в музее	63,6	38,2	70
Учебный день в музее	61	41,2	64
Проведение образовательных игр и квестов	62,3	44,1	41,2
Предоставление онлайн-сервисов: курсов, экскурсий, лекций	41,6	47,1	39,3
Проведение специализированных экскурсий для детей	83,1	55,9	29,3
Выездные экскурсии	22,1	58,8	69,1
Представление экспонатов в аренду	2	5,9	1,2
Проведение театрализованных занятий	28,6	14,7	10,1
Организация занятий для педагогов	15,6	5,9	5

В ответе на вопрос о препятствиях к организации сотрудничества музейные работники отмечали, что ключевое влияние оказывают недостаток взаимной мотивации к сотрудничеству и низкая информированность о желаемых или предлагаемых мероприятиях. Родители отдельно выделяли, что может сделать посещение музея неинтересным для детей (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

*Ответ на вопрос: «Почему вашим детям бывает неинтересно в музее?»
Answer to the question “Why are your children not interested in the museum?”*

Варианты ответа на вопрос «Почему вашим детям бывает неинтересно в музее?»	%
Экскурсовод нудно рассказывает	52,9
Неинтересно	50
Скучно	50
Усталость, далеко добираться	32,4
Отсутствие базы знаний (неэрудированные дети)	32,4
Отвлечение на гаджеты	32,4
Несовременно, все делается по старинке	29,4
Дети ничего заранее не знали о музее	20,6
Нет игровых элементов	17,6
Дети не знают правил поведения в музее	8,8
Подростковый возраст	2,9
Не бывает такого	2,9

Дискуссионные вопросы

В результате анализа полученных данных опроса было сделано несколько значимых выводов о сходствах и представлениях опрошенных об образовательном потенциале музеев Москвы.

Существует противоречие в оценивании роли музея в современном обществе тремя опрошенными группами. И учителя, и родители, и музейные работники убеждены, что музеи в первую очередь интересны уже образованным людям, то есть тем, кто способен самостоятельно оценить содержание экспозиции и извлечь из нее полезные знания и навыки. Однако, 54,7 % учителей и 41,2 % родителей уверены, что музей должен реализовывать образовательную функцию. Следовательно, наблюдается разрыв в представлениях о том, для кого музей приспособлен на самом деле и для кого его хотелось бы сделать доступным. В то же самое время лишь 18,2 % музейных работников отметили, что музей должен в первую очередь заниматься образованием и развитием, что сигнализирует о недостаточном понимании образовательного потенциала музея его сотрудниками. Для того чтобы экспозиция эффективно использовалась для развития, необходимо увидеть в ней пространство не только для приложения уже существующих знаний, но и ресурс для развития компетенций. Если учитывать, что представители трех групп солидарны в том, что учащиеся посещают музей чаще всего в состоянии заинтересованности, то можно рассчитывать на положительную перспективу использования музейного ресурса.

Представители всех трех опрошенных групп считают, что наименьший интерес у школьников вызывают литературные музеи. Это может быть связано с тем, что экспозиции этих музеев чаще всего размещаются в квартирах, усадьбах или домах выдающихся писателей или поэтов, которые изначально не были рассчитаны на организацию музея. Это затрудняет перемещение по экспозиции, создает дефицит пространства для организации общих зон или рекреаций и превращает литературный музей, в котором могла бы реализовываться работа в первую очередь с текстами, в музей мемориальный. В связи с этим посещение таких музеев может вызывать негативное впечатление из-за инфраструктурных ограничений пространства и характера экспозиции. В то же самое время естественно-научные и технические музеи изначально проектировались с учетом потребностей аудитории, обладают достаточным количеством интерактивных элементов, что вызывает более позитивный отклик.

Оценивая результаты ответов на вопрос о причинах посещения той или иной экспозиции можно заметить, что музейные сотрудники имеют не совсем верное убеждение в том, что учителя в первую очередь отталкиваются от учебного плана. В действительности чаще всего педагоги исходят из желаний самих детей и родителей. Такой ответ относится к социально одобряемым, однако

из таких результатов может следовать, что музейным работникам необходимо переосмыслить отношение к посещению музеев группами школьников, которые приходят в музей в первую очередь не для того, чтобы получить предметные знания по конкретной актуальной для них теме.

Стоит отметить, что и учителя, и родители, и музейные сотрудники ожидают от музея развития в первую очередь предметных и метапредметных компетенций, которые больше всего поддерживаются родителями. Однако в действительности все три группы также солидарны в том, что в настоящий момент в музее сложно развивать метапредметные навыки, к примеру навыки решения проблем, сотрудничества, принятия решений. Это говорит о существовании значительного разрыва в ожиданиях и реальности в этой сфере. Косвенные указания на причину такого диссонанса содержатся в ответах учителей и музейных работников в разделе, посвященном эффективности образовательных музейных практик с точки зрения формирования образовательных результатов разного типа. Учителя склонны подменять развитие метапредметных навыков наличием интерактивности и смены деятельности во время посещения экспозиции, однако достаточно часто эти приемы могут быть направлены на развлечение посетителей или на стимулирование их эмоционального отклика. В то же самое время наблюдается и стремление к переносу ответственности у представителей этих двух групп: учителя считают определяющим фактором для развития компетенций структуру и содержание экспозиции, наличие в ней особых приемов, а музейные сотрудники — проведение подготовительного этапа учителем и обращение к элементам экспозиции.

Обращая внимание на известные и популярные формы сотрудничества между школами и музеями, можно также отметить несколько моментов. Наблюдается различие в представлении о наиболее интересных мероприятиях у представителей трех групп: в то время как учителя и родители чаще отдают предпочтение квестам и интерактивным экспозициям, музейные работники поддерживают экскурсии и тематические выставки. Это дополнительно подтверждается тем фактом, что именно музейные работники как наиболее часто практикуемые форматы отмечают такие традиционные типы кооперации, как специализированные экскурсии, уроки в музее и учебные дни в музее. Можно зафиксировать, что родители и учителя ожидают от музея более гибких, современных мероприятий, предполагающих активное вовлечение аудитории и коммуникацию с ней на протяжении всего занятия, в то время как музейные работники тяготеют к тому, чтобы поддерживать форматы, не предполагающие высокой активности посетителей. Вероятно, в связи с этим посещаемые мероприятия могут разочаровывать родителей и учителей как не соответствующие их ожиданиям.

Заключение

Таким образом, в результате проведенного опроса среди представителей трех групп были выявлены значимые различия в представлениях об образовательном потенциале музеев Москвы. Так, музейные работники ставят образовательную функцию музея ниже, чем учителя и родители, что может приводить к несоответствию ассортимента программ музея ожиданиям аудитории. Также представители музеев имеют неоправдавшиеся ожидания того, что посещение музея будет связано со школьной программой, однако в действительности учителя обращают внимание на запросы детей и их семей, что также может приводить к их итоговой неудовлетворенности от посещения выставок и иных мероприятий. В музее наблюдается недостаточная реализация потенциала по развитию метапредметных компетенций, в чем солидарны представители трех групп, однако при более подробном разборе вероятных причин этого дефицита становится явным наличие переноса ответственности за неудачи у учителей и музейных сотрудников. Также наблюдается и различие в ожидаемых формах кооперации: музейные работники поддерживают традиционные типы кооперации, в то время как учителя и родители ожидают большей интерактивности.

Несмотря на перечисленные выше противоречия, наблюдается и согласие трех опрошенных групп в представлениях по другим вопросам. Так, представители всех трех групп уверены, что школьникам интересно посещать музеи, а наибольший отклик вызывают научно-естественные и технические экспозиции. И учителя, и родители, и музейные сотрудники солидарны в оценивании высокого потенциала музеев для развития предметных компетенций, а учителя и музейные работники — для достижения личностных результатов.

Для получения более точных прикладных рекомендаций по сокращению в разрывах представлений трех групп необходимо дополнительно исследовать причины неуспешного развития метапредметных компетенций и низкой популярности интерактивных форм сотрудничества среди музейных работников. В настоящий момент по результатам исследования могут быть сформулированы несколько рекомендаций. Музейным сотрудникам необходимо осознать образовательный потенциал музеев, в то время как учителям в текущей ситуации необходимо продумывать образовательные активности до, после или во время посещения музея, которые могут способствовать развитию различных компетенций. В особенности эта рекомендация актуальна для преподавателей русского языка и литературы, так как литературные музеи пользуются наименьшей популярностью. Их посещение необходимо продумывать заранее, для органичного включения работы с текстом. Музейным работникам стоит пересмотреть формы сотрудничества в пользу более интерактивных и вовлекающих аудиторию в диалог, чтобы занятия соответствовали ее ожиданиям. Также преподаватели школ могут учитывать при методической подготовке

занятия важность включения интерактивных элементов и учета пространства для осмысления опыта посещения экспозиции, что может плодотворно сказаться на развитии метапредметных компетенций.

Список источников

1. Ng-He, C. (2015). Common Goals, Common Core: Museums and Schools Work Together. *Journal of Museum Education*, 40, 220–226. <https://doi.org/10.1179/1059865015Z.000000000098>
2. Огородникова, С. В. (2016). Проблемы музейной педагогики и пути их решения при взаимодействии со школой. *Образование личности*, 1, 85–91. URL: <http://ol-journal.ru/sites/default/files/ol-01-16.pdf#page=86>
3. Peltzer, J. (2020). Wege der Kooperation zwischen Schule, Universität, Museen und anderen außerschulischen Lernorten. *heiEducation journal*, 6, 165–176. URL: <https://dx.doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.6.24228>
4. Короткова, М. В. (2016). Музейная педагогика в свете тенденций развития исторического образования XXI века. *Наука и школа*, 2, 173–179. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-v-svete-tendentsiy-razvitiya-istoricheskogo-obrazovaniya-xxi-veka>
5. Олесина, Е. П., Полюдова, Е. Н. (2019). Взаимодействие музея и школы: новый взгляд на проблему. *Педагогика искусства*, 4, 120–128. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vzaimodeystvie-muzeya-i-shkoly-novyy-vzglyad-na-problemu>
6. Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, and Performance*. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203937525>
7. Бакиева, Д. А. (2019). Дидактические и методологические основы проектирования новой модели взаимодействия школы и музея. *Искусство и образование*, 1, 224–230. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36997219>
8. Бакиева, Д. А. (2019). Концепция открытого образования: взаимодействие системы образования и музея. *Международный научно-исследовательский журнал*, 12–2(90), 83–86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-otkrytogo-obrazovaniya-vzaimodeystvie-sistemy-obrazovaniya-i-muzeya>
9. Бакиева, Д. А. (2017). Актуальная коммуникация: типология взаимодействия в пространстве музея современного искусства. *Международный научно-исследовательский журнал*, 7–1(61), 151–153. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnaya-kommunikatsiya-tipologiya-vzaimodeystviya-v-prostranstve-muzeya-sovremennogo-iskusstva>
10. Асонова, Е. А., Киктева, К. С., Россинская, А. Н. (2018). «Право на культуру»: опыт интеграции ресурсов музеев в образовательный процесс. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 2, 63–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35055791>
11. Иванова, О. В. (2018). Модели взаимодействия образовательных организаций и музеев. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 2, 3(51), 148–160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-vzaimodeystviya-obrazovatelnyh-organizatsiy-i-muzeev>
12. Downey, St., Delamatre, J., Jones, J. (2007). Measuring the Impact of Museum-School Programs: Findings and Implications for Practice. *Journal of Museum Education*, 32, 175–187. <https://doi.org/10.1080/10598650.2007.11510567>
13. Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through

the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability*, 12(20), 8736. <https://doi.org/10.3390/su12208736>

14. Иванова, О. В. (2018). Формы взаимодействия музеев и общеобразовательных организаций в условиях информационного общества. *Ценности и смыслы*, 6, 130–142. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-vzaimodeystviya-muzeev-i-obscheobrazovatelnyh-organizatsiy-v-usloviyah-informatsionnogo-obschestva>

15. Ennes, M. (2021). Museum-based distance learning programs: Current practices and future research opportunities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 242–260. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5225>

16. Gaylord-Opalewski, K., O’Leary, L. (2019). Defining interactive virtual learning in museum education: A shared perspective. *Journal of Museum Education*, 44(3), 229–241. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1621634>

17. Ateş, A., Lane, F. J. (2020). Analysing School-Museum Relations to Improve Partnerships for Learning: A Case Study. *Education and Science*, 45, 231–246. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8017>

18. Cuenca, A., Gilbert, L. (2019). The museum internship as an analogous learning space for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 82(1), 86–95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.010>

19. Song, L., Golinkoff, R. M., Stuehling, A., Resnick, I., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Thompson, N. (2017). Parents’ and experts’ awareness of learning opportunities in children’s museum exhibits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 39–45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.006>

20. Christensen, H. D., Haldrup, M. (2019). Museum communication between enlightenment and experience. *Nordisk Museologi*, 1, 5–10. <https://doi.org/10.5617/nm.6951>

21. Skydsgaard, M. A., Møller, Andersen H., King, H. (2016). Designing Museum exhibits that facilitate visitor reflection and discussion. *Museum Management and Curatorship*, 31(1), 48–68. <https://doi.org/10.1080/09647775.2015.1117237>

22. Пустовойт, Ю. В. (2019). Классифицирование мультимедийных технологий в экспозиционно-выставочном пространстве современного музея. *Культурное наследие России*, 1, 62–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifitsirovanie-multimediynyh-tehnologiy-v-ekspozitsionno-vystavochnom-prostranstve-sovremennogo-muzeya>

23. Шевцова, А. А., Гринько, И. А. (2017). Конфликт в музейном пространстве: механика и тенденции. *Конфликтология/nota bene*, 3, 67–81. URL: https://subscriptions.nbpublish.com/library_read_article.php?id=23956

24. Белолуцкая, А. К., Криштофик И. С., Мкртчян В. А. (2022). Особенности рефлексии педагогов: связь с личностными и профессиональными ценностями ориентациями. *Образование и наука*, 24(7), 160–190. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-refleksii-pedagogov-svyaz-s-lichnostnymi-i-professionalnymi-tsennostnymi-orientatsiyami>

25. Белолуцкая, А. К. (2021) Профессиональные дефициты начинающих учителей. *Деятельностный подход в образовании*, 309–328. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47342442>

References

1. Ng-He, C. (2015). Common Goals, Common Core: Museums and Schools Work Together. *Journal of Museum Education*, 40, 220–226. <https://doi.org/10.1179/1059865015Z.00000000098>

2. Ogorodnikova, S. V. (2016). Problems of museum pedagogy and ways to solve them in cooperation with the school. *Obrazovanie lichnosti, 1*, 85–91. (In Russ.). URL: <http://ol-journal.ru/sites/default/files/ol-01-16.pdf#page=86>
3. Peltzer, J. (2020). Wege der Kooperation zwischen Schule, Universität, Museen und anderen außerschulischen Lernorten. *heiEducation journal, 6*, 165–176. URL: <https://dx.doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.6.24228>
4. Korotkova, M. V. (2016). Museum Pedagogy in the Light of Trends in the Development of Historical Education in the 21st Century. *Nauka i škola, 2*, 173–179. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-v-svete-tendentsiy-razvitiya-istoricheskogo-obrazovaniya-xxi-veka>
5. Olesina, E. P., & Polyudova, E. N. (2019). Museum-School Interaction: A New View of the Problem. *Pedagogika iskusstva, 4*, 120–128. (In Russ.). URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vzaimodeystvie-muzeya-i-shkoly-novyy-vzglyad-na-problemu>
6. Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, and Performance*. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203937525>
7. Bakieva, D. A. (2019). Didactic and methodological foundations for designing a new model of interaction between school and museum. *Iskusstvo i obrazovanie, 1*, 224–230. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36997219>
8. Bakieva, D. A. (2019). The concept of open education: the interaction of the education system and the museum. *Meždunarodnyj naučno-issledovatel'skij žurnal, 12–2(90)*, 83–86. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-otkrytogo-obrazovaniya-vzaimodeystvie-sistemy-obrazovaniya-i-muzeya>
9. Bakieva, D. A. (2017). Actual Communication: A Typology of Interaction in the Space of the Museum of Modern Art. *Meždunarodnyj naučno-issledovatel'skij žurnal, 7–1(61)*, 151–153. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnaya-kommunikatsiya-tipologiya-vzaimodeystviya-v-prostranstve-muzeya-sovremennogo-iskusstva>
10. Asonova, E. A., Kikteva, K. S., & Rossinskaya, A. N. (2018). «The right to Culture»: Experience in Integrating Museum Resources into the Educational Process. *Vestnik Moscow City Pedagogical University. Pedagogic and psychology, 2*, 63–77. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35055791>
11. Ivanova, O. V. (2018). Models of interaction between educational organizations and museums. *Otečestvennâ i zarubežnâ pedagogika, 2, 3(51)*, 148–160. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-vzaimodeystviya-obrazovatelnyh-organizatsiy-i-muzeev>
12. Downey, St., Delamatre, J., & Jones, J. (2007). Measuring the Impact of Museum-School Programs: Findings and Implications for Practice. *Journal of Museum Education, 32*, 175–187. <https://doi.org/10.1080/10598650.2007.11510567>
13. Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M., & Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability, 12(20)*, 8736. <https://doi.org/10.3390/su12208736>
14. Ivanova, O. V. (2018). Forms of interaction between museums and educational organizations in the information society. *Cennosti i smysly, 6*, 130–142. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-vzaimodeystviya-muzeev-i-obscheobrazovatelnyh-organizatsiy-v-usloviyah-informatsionnogo-obschestva>

15. Ennes, M. (2021). Museum-based distance learning programs: Current practices and future research opportunities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 242–260. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5225>
16. Gaylord-Opalewski, K., & O’Leary, L. (2019). Defining interactive virtual learning in museum education: A shared perspective. *Journal of Museum Education*, 44(3), 229–241. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1621634>
17. Ateş, A., & Lane, F. J. (2020). Analysing School-Museum Relations to Improve Partnerships for Learning: A Case Study. *Education and Science*, 45, 231–246. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8017>
18. Cuenca, A., & Gilbert, L. (2019). The museum internship as an analogous learning space for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 82(1), 86–95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.010>
19. Song, L., Golinkoff, R. M., Stuehling, A., Resnick, I., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., & Thompson, N. (2017). Parents’ and experts’ awareness of learning opportunities in children’s museum exhibits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 39–45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.006>
20. Christensen, H. D., & Haldrup, M. (2019). Museum communication between enlightenment and experience. *Nordisk Museologi*, 1, 5–10. <https://doi.org/10.5617/nm.6951>
21. Skydsgaard, M. A., Møller, Andersen H., & King, H. (2016). Designing Museum exhibits that facilitate visitor reflection and discussion. *Museum Management and Curatorship*, 31(1), 48–68. <https://doi.org/10.1080/09647775.2015.1117237>
22. Pustovoit, Yu. V. (2019). The classification of multimedia technologies in the exposition and exhibition space of a modern museum. *Kul'turnoe nasledie Rossii*, 1, 62–67. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifitsirovanie-multimediynyh-tehnologiy-v-ekspozitsionno-vystavochnom-prostranstve-sovremennogo-muzeya>
23. Shevtsova, A. A., & Grinko, I. A. (2017). Conflict in the Museum Space: Mechanics and Trends. *Conflictology/nota bene*, 3, 67–81. (In Russ.). URL: https://subscriptions.nbpublish.com/library_read_article.php?id=23956
24. Belolutsкая A. K., Krishtofik I. S., & Mkrтчyan V. A. (2022). Features of teacher’s reflection: connection with personal and professional value orientations. *Obrazovanie i nauka*, 24(7), 160–190. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-refleksii-pedagogov-svyaz-s-lichnostnymi-i-professionalnymi-tsennostnymi-orientatsiyami>
25. Belolutsкая, A. K. (2021) Professional deficits of novice teachers. *Activity approach in education*, 309–328. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47342442>

Статья поступила в редакцию: 06.09.2022;
одобрена после рецензирования: 05.11.2022;
принята к публикации: 15.12.2022.

The article was submitted: 06.09.2022;
approved after reviewing: 05.11.2022;
accepted for publication: 15.12.2022.

Информация об авторах:

Иван Александрович Гринько — доктор исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

GrinkoI@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1594-0244>

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

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

Анна Владимировна Головина — специалист лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

GolovinaAV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-1128>

Наталья Геннадьевна Жабина — эксперт лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

zhabinanatalya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0905-7524>

Григорий Геннадьевич Гурин — эксперт лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

GurinGG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4070-4905>

Information about authors:

Ivan A. Grinko — PhD of Historical Sciences, Senior Researcher, the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

GrinkoI@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1594-0244>

Tatyana V. Shcherbakova — Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

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

Anna V. Golovina — Specialist, the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

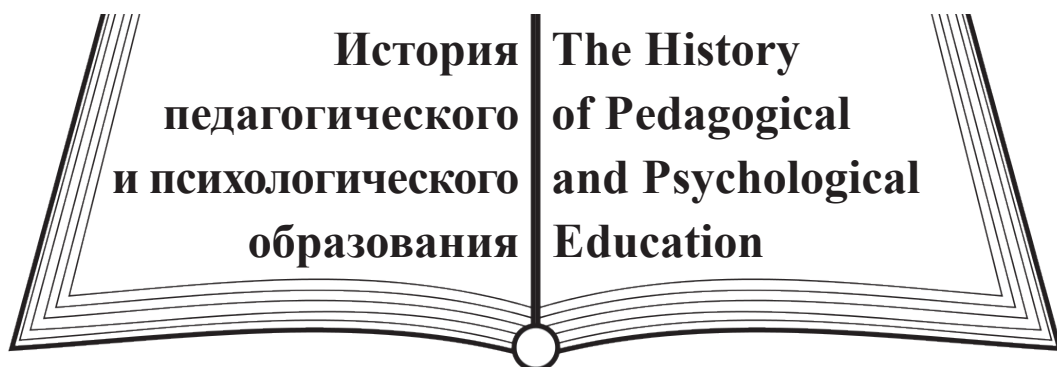
GolovinaAV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-1128>

Natalya G. Zhabina — Expert of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
zhabinanatalya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0905-7524>

Grigory G. Gurin — Expert of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
GurinGG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4070-4905>

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.



Scientific article

UDC 371.485; 376.64

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.08

THE MOSCOW ORPHANAGE AS A TOTALITARIAN EDUCATION PROJECT IN THE 18TH CENTURY¹

Alexey N. Ryzhov

Moscow City University, Moscow, Russia,

RyzhovAN@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8953-2884>

Abstract. The article is devoted to the study of the role and significance of the Moscow Orphanage in solving the problem of illegitimate children in the 19th century. The Moscow Orphanage is predominantly viewed in modern research as a form of humanistic initiative to save children abandoned by the society. But the evidence from the archival documents of the 19th century allows us to evaluate this social project in a different way. The author of this article presented an attempt to answer three research questions. First, whether buying the infants from the population and their placement in a closed institution for two decades can be attributed to the growing number of illegitimate children in Moscow, and whether this practice of buying and selling encourages an increase in this category of children? Second, whether the complete isolation of the orphanage and a lack of relevant examples for children to assess family values and understand what a family is, can be attributed to salvation of the children through ‘alleviating the burden’ for their parents, or whether we have an authoritarian project to form ‘people of the new breed’? Third, whether death of peers, constantly surrounding every child, lack of any real education, and constant hard physical labour help to the development of children’s moral ideas and faith in their own strength and abilities? Based on the study’s results and conclusions, the author concludes that the orphanage was established to implement the personal ambitions of its creator,

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

which were far from benevolent, allowing us to view the Moscow Orphanage as a very odious totalitarian project.

Keywords: history of Moscow education, education project, Moscow Orphanage, ideas of totalitarianism in education

Научная статья

УДК: 371.485; 376.64

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.08

МОСКОВСКИЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ДОМ КАК ТОТАЛИТАРНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ XVIII ВЕКА

Алексей Николаевич Рыжов

*Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
RyzhovAN@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8953-2884>*

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли и значения Московского воспитательного дома в решении проблемы незаконнорожденных детей в XIX веке. Московский воспитательный дом в современных исследованиях преимущественно рассматривается как некая гуманистическая инициатива по спасению брошенных обществом детей. Однако свидетельства архивных документов XIX века дают возможность иначе оценить данный социальный проект. Автором статьи осуществлена попытка ответить на три исследовательских вопроса. Во-первых, можно ли объяснить покупку у населения младенцев и помещение их на два десятилетия в закрытое учреждение только ростом числа незаконнорожденных детей в Москве и не стимулирует ли подобная практика купли-продажи увеличение численности такой категории детей? Во-вторых, может ли объясняться полная закрытость воспитательного дома и отсутствие у детей перед глазами примеров семейных ценностей и понимание того, что такое семья, спасением детей через «облегчение бремени» их родителям или перед нами авторитарный проект по формированию «новой породы людей»? В-третьих, могут ли постоянно окружающая каждого ребенка смерть своих сверстников, отсутствие какого-либо серьезного образования, постоянный тяжелый физический труд способствовать развитию у детей нравственных представлений и веры в свои силы и возможности? Результаты и выводы, полученные в исследовании, дают основание рассматривать воспитательный дом как средство реализации далеко не гуманных личных амбиций его создателя и позволяют представить Московский воспитательный дом как весьма одиозный тоталитарный проект.

Ключевые слова: история московского образования, образовательный проект, Московский воспитательный дом, идеи тоталитарности в образовании

Для цитирования: Рыжов, А. Н. (2023). Московский воспитательный дом как тоталитарный образовательный проект XVIII века. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 154–163. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.08>

For citation: Ryzhov, A. N. (2023). The Moscow orphanage as a totalitarian education project in the 18th century. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 154–163. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.08>

Introduction

A number of scientific and journalistic works are dedicated to the educational, social, and medical aspects of the Moscow Orphanage (Sheremetevsky, 1836; Miller, 1893; Bobrovnikov, 2004). The main idea, being in the majority of the publications, comes down to the thesis that the Moscow Orphanage is a noble undertaking of a noble patron, Ivan I. Betskoy, aimed to humanise the Moscow society and, eventually, the entire Russian society. Given the 19th century archival materials and evidences about the conditions in the Moscow Orphanage, the attitude of the Orphanage's guardians towards the children, the very highest incidence of mortality, reaching up to 90 % of the children, and lack of prospects for the survivors, the humanitarian endeavours of the author of the orphanage's project and achievement of any positive pedagogical result are called into question.

All Ivan I. Betskoy's pedagogical activities from 1763 to 1783 and random people of Russian nationality and foreign citizenship he found on ads to work in the orphanage (*Moskovskiye Vedomosti*, 1764, Feb. 17, Feb. 27), can hardly be explained by the «complexity of time», «the need to save children», saving their lives during frequent epidemics, and other theses that are present in many contemporary works (Albitsky, Baranov, & Sher, 2011; (Albitsky, 2006, 66; Artamonov, 2002, pp. 31–37).

This poses a variety of issues that must be addressed. First, whether buying the infants from the population and their placement in a closed institution for two decades can be attributed to the growing number of illegitimate children in Moscow, and whether this practice of buying and selling encourages an increase in this category of children? Second, whether the complete isolation of the orphanage and a lack of relevant examples for children to assess family values and understand what a family is, can be attributed to salvation of the children through 'alleviating the burden' for their parents, or whether we have an authoritarian project to form 'people of the new breed'? Third, whether death of peers, constantly surrounding every child, lack of any real education, and constant hard physical labour help to the development of children's moral ideas and faith in their own strength and abilities?

The primary goals of this study were to find answers to these issues. The chronological framework is linked to the period of 1764 when the Moscow Orphanage was founded and 1797 when, by decree of Emperor Paul I of Russia, the Moscow Orphanage was transferred from Ivan I. Betskoy's sole jurisdiction to the Office of the Institutions of Empress Maria.

Research methods

The issues raised in this study cannot be discussed without referring to a range of sources, which have been grouped as follows:

- periodical press, primarily «Moskovskiye Vedomosti» in 1763–1767, which featured advertisements about the Moscow Orphanage purchasing infants from the population and hiring Russian subjects and foreigners to work in the orphanage;
- analytical studies of notable Russian and international 19th-century scientists — sociologists, physicians, lawyers, and educators;
- archive sources exposing many aspects of the Moscow Orphanage's functioning, preserved in 19th-century publications, while most 18th-century documents have not remained to the present day.

Thus, the primary study approach was a theoretical and methodological examination of concepts on taking care for illegitimate children in the Moscow Orphanage given in domestic and foreign literature. The analysis results were synthesised and summarised, and key trends and conclusions on the underlying study problem were reached as a result.

Research results

The results of the research presented will be aimed primarily at illustrating the thesis stated in the article's theme and addressing the issues raised above, characterizing the early period of the Moscow Orphanage and the views on the upbringing of its founder, Ivan I. Betskoy.

The Board of Guardians of the Moscow Orphanage, on the proposal of its Main Guardian, Ivan I. Betskoy, decided to accept for money only illegitimate infants under the age of two, who could not yet speak and could not remember their earlier life, on the basis of possible homesickness of children, longing for freedom and, in some cases, verse for family members, and the prevention of taking children from orphanage to family (Krasuski, 1878, p. 40). However, children of serfs were not admitted to the orphanage if the persons who handed over the infant had given notice of this (Materials, 1868, vol. 2, p. 35). The materials of the orphanage noted: «Bystanders, men and women, may bring infants to the Orphanage, where the infants must be received immediately, without asking the person bringing them who they are, and whose infant they have brought..., and for any infant brought they will be paid two rubles for labour» (Manifesto, 1830, Vol. 16, p. 354), «for the brought infants, the promised two rubles must be paid, and for the sick, thin and others, only a small number [i.e. substantially less (notes by A.R.)]» (Materials, 1868, vol. 2, p. 45). The amount on offer can be evaluated today by comparing it to the cost of specific commodities. A pood (Russian measure of weight = 16.38 kg) of flour, for example, cost 17–20 kopecks in the 1760 s. And you could buy a cow for two rubles.

Each infant brought in was assigned a number that related to the number in the admission book, indicating that the infant had been admitted to the orphanage. All children were compelled to wear unique lead stamps with personal numbers

engraved on them, and especially underweight or sick children who were taken to the countryside were also given a bone stamp with a number so that if one was lost, the second remained and the child could be identified (Materials, 1868, p. 45). These personal numbers accompanied the children throughout their orphanage stay (Materials, 1868, vol. 2, pp. 35–36). Individual tags were initially worn around the neck and attached to the cot on which they slept, but they gradually appeared on a lead cross provided to the admitted ones. According to the Board of Guardians' archival journals, by the Board of Guardians' decision, all personal items worn by infants, including silver, crystal, and amber body crosses, were sold (Krasuski, 1878, pp. 41–42; Materials, 1868, pp. 45–46). They were replaced by identical lead crosses. Since 1790, they were additionally embossed with the child's personal number.

The Moscow Orphanage did not disdain reselling foreign goods brought to Russia by foreigners who joined the orphanage: female beads, dolls, artificial flowers, fans, scarves, snuffboxes, etc. (Moskovskiye Vedomosti, 1764a, May 18, Dec. 12). It should be noted that this type of 'activities' was really legalized, because the orphanage, which had its own jurisdiction, could engage into any contracts it wished, set up its own workshops and factories, and get a quarter of its income, including drinking establishments and gambling houses (I-ov, 1890, p. 494).

The most crucial question, the solution of which expresses the essence of every education project, is the attitude toward the child, and especially toward the most important human value of all: life. Foreign scholars of orphanage history and practise are unambiguous in their assessments and conclusions. For example, L-R. Villerme, J. E. Wappäus, A. K. Öttingen believed, that deprivation of maternal care and contact with dear ones had a deadly effect on the child's body. (Villerme, 1850; Wappäus, 1859, p. 213; Öttingen, 1874, pp. 330–331). And, based on extensive sociological research, they determined the average infant mortality rate in a family in Europe, including Russia, to be 18,85 % (Wappäus, 1859, p. 213). However, it averaged 78,5 % at the Moscow Orphanage (Table 1). In order to extend the capacity of the Moscow Orphanage, a branch in Saint Petersburg was established in 1767, which similarly had a high children mortality rate of more than 80 %. The situation was exacerbated further by excessive 'overcrowding' of children, particularly during epidemics. Such figures imply that the Orphanage was not established to handle the issue of saving the lives and health of children. As a result, the inscription on the pediment of the Moscow Orphanage cannot be taken seriously: «And we shall dwell in thee.» The association, strengthened by the fact that each child has a plate with a personal number, is with the Buchenwald concentration camp, with the Latin inscription «Suum cuique» (Each to his/her own) above the door.

When addressing the high mortality rate of children in the Moscow Orphanage, it is also crucial to remember that individuals who brought frail or sick infants were frequently refused admission, and if infants were allowed, it was only to be seen whether the infant survived the first few days. A child was only given

Table 1 / Таблица 1

Details on the mortality of children in the Moscow Orphanage (Krasuski, 1878, p. 70)

Сведения о смертности детей в Московском воспитательном доме

(Красуский, 1878, с. 70)

Details on the mortality of children in the Moscow Orphanage			
year	taken into the orphanage	children died in the orphanage	mortality rate
1764	523	424	81,07
1765	793	597	75,28
1766	742	494	66,58
1767	1,089	1,073	98,53
...
total from 1764 to 1856	367,788	288,554	78,46 %

a personal number if he or she survived those days (Krasuski, 1878, p. 41). As a result, frail and unwell children were frequently excluded from official death records, and the true mortality rate was higher than that indicated.

Catherine II was apparently informed of the high rate of children mortality in the orphanage at a certain point, and the Board of Guardians was instructed to take prompt action to remedy the problem. In this background, the Board of Guardians of the Orphanage agreed in May 1768 to transfer sick and malnourished infants to villages (I-ov, 1890, p. 498). The mortality rate in the orphanage had been cut in half by the following year. However, as contemporaries figuratively put it, «death followed the children into the village» (Ya-v, 1892, vol. 7, p. 277).

The orphanage's educational content and level of education should be reviewed. While it is true that a diverse education shapes a person's general culture, worldview, and value system, the more limited and monotonous the education, the less developed and cultured the individual is. An examination of the Moscow Orphanage's records reveals that providing children with a comprehensive education was not part of the orphanage's plans. Reading, writing, the elementary rules of maths, and the hearing of faith were all part of the curriculum. From the age of seven, the majority of the children's time was spent studying crafts and doing unpaid labour in the workshops and factories which belonged to the orphanage, including the members of the Board of Guardians (Krasuski, 1878, p. 11). After the Moscow Orphanage was entrusted to Empress Maria Feodorovna's Chancellery in 1797, the reforms began. In particular, the Empress wrote to the Board of Guardians: «To make the education of the children of the orphanage as useful to them and to the state as possible, I believe it is necessary to gradually reform it and to pay attention to the education of students in the sciences, extending it to a greater number of subjects than at present and improving them in the initial information, which they are now taught, so that they can acquire knowledge

in surgery, medicine, and pharmacy sciences over time» (Tarapugin, 1878, p. 15). The orphanage's education curriculum was gradually expanded, and by 1826, it was comparable to that of a gymnasium.

Controversial issues

The extent to which the Moscow Orphanage, and orphanages in general, contributed to reduce the number of illegitimate children is a controversial issue to consider. As previously stated, when infants were admitted to the orphanage, no information was required about the infant's birth conditions, who the parents were, or how the infant ended up with the individuals who brought him or her in, who preserved privacy. Officially, this policy was implemented by the organisers of the Moscow Orphanage to address the issue of illegitimate, or as they said «dishonourable» infants. The legal researcher and educational historian A. S. Okolsky's study of orphanages based on 19th-century archive material made an important addition to the study of this topic (Okolsky, 1889, pp. 393–423). After examining the experiences of foreign and Russian (Moscow and Saint Petersburg) orphanages, the author comes to the very categorical, yet reasonable conclusion that accepting and, in fact, purchasing infants from the population not only does not reduce the level of extramarital sex and the birth of illegitimate children, but also strongly encourages this negative trend (Okolsky, 1889, pp. 400–401). Furthermore, the author finds that orphanages, where children are often given to by well-off parents, contribute to a decline in marriages, an increase in cohabitation, and an increase in illegitimate children (Okolsky, 1889, p. 401). Simultaneously, around the end of the 18th century, a good notion evolved in certain European nations with a significant number of orphanages (France, Belgium, Austria) to substitute orphan care with monetary rewards for mothers who were unable to raise their children owing to extreme poverty or other reasons (Legouve, 1869, p. 264). However, this concept was developed neither in Europe nor Russia at the time. It wasn't until 1882 that the Russian Empire's government began to use this measure as an alternative to orphanages.

It is only natural that when the job of educating children in closed institutions is left to random individuals, primarily foreigners, for whom it is merely a means of income, they frequently demonstrate the worst human behaviours. Catherine II received information about irregularities in the Moscow Orphanage again in 1779, and an audit was conducted. Aside from food theft and the personal enrichment of a number of officers, it was found that children were forced to work hard in the house's workshops and the products they manufactured were sold for next to nothing (Veselova, 2004). The case of Karl Knipper, warder of the Saint Petersburg branch of the Moscow Orphanage and, at the same time, head of the «Free Russian Theatre» with its young actors and actresses, was the most striking reflection of the orphanage officers' severe moral decay: «The Board of Guardians broke the contract and removed all the pupils from him for the following reasons:

Knipper did not pay the due wages to the pupils, he fed and heated the building so badly that the pupils had to endure terrible cold and even, as was mentioned in the documents [Chancellery of the Board of Guardians of the Moscow Orphanage (Notes by A. R.)], Knipper traded in the pupils and accustomed them to live a debauched life» (Tarapygin, 1878, p. 7). Following the termination of the contract, all of the underage girls returned to the orphanage. Another painful irony develops in connection with Ivan I. Betskoy's directives: «Children over the age of two and four months should not be admitted to the orphanage in order not to give a bad example for the pupils' tender hearts» (Materials, 1868, vol. 2, p. 35). Such instructions made by Ivan I. Betskoy confirm the position that the Orphanage was not intended to be a serious education and moral development centre, as the organiser assumed that a three-year-old child might already have a negative influence on infants.

Conclusion

Thus, the Moscow Orphanage under the tutelage of Ivan I. Betskoy (1763–1783) represented the realisation of a fairly unpleasant and disputable author's idea, which aroused many legitimate problems even at the stage of its realisation. So, let's summarise the viewpoint expressed in the article.

It seems that the foundations of the Orphanage include: buying children from the population and encouraging the trade in illegitimate children through this; isolating children from society and their dearest for two decades; separate upbringing in early childhood without examples of family values in front of them; depriving them of their own names and issuing personal numbers; lack of education; being forced to work physically in factories and workshops owned by private individuals who profited from it; a hungry non-alternative childhood and very high incidence of mortality, cases of organized child prostitution; and other grounds were aimed at social and moral corruption of the society, and the project led by Ivan I. Betskoy had a pronounced totalitarian character. At the same time, there were various techniques to dealing with the aforementioned issues. For example, it was suggested at the end of the 18th century that the government offer an allowance to mothers who were unable to raise their children due to extreme poverty or other reasons. This act, which did not go into effect until 1882, was meant to gradually reduce the number of illegitimate children entrusted to the state, resulting in the closure of orphanages.

References

1. Sheremetevsky, P. V. (1836). *History of the foundation and opening of the Moscow Orphanage*. M.: Printing house of N. Stepanov. (In Russ.).
2. Miller, N. F. (1893). *Out of the past of the Moscow Orphanage. An overview of its activities during the first 30 years of Ivan I. Betskoy*. M.: Printing House of A. I. Mamontov. (In Russ.).

3. Bobrovnikov, V. G. (2004). Russia's orphanages (1764–1917). *KLIO*, 1(24), 114–118. (In Russ.).
4. *Moskovskiy Vedomosti. Additions* (1764). 17 and 27 February. (In Russ.).
5. Albitsky, V. Yu., Baranov, A. A., & Sher, S. A. (2011). *The Moscow Orphanage as the Russian Empire's centre for children's health care*. Moscow: The Union of Pediatricians of Russia. (In Russ.). URL: <http://www.spr-journal.ru/sc5/wa-data/public/site/files/Imperatorskiy.pdf>
6. Albitsky, V. Yu. (2006). 'Factory of angels'. *Meditsinskaya gazeta*, 66, 1 September. (In Russ.). URL: http://www.rusmedserv.com/medgazeta/2006g/66/article_3691.html
7. Artamonov, M. D. (2002). The Moscow Orphanage. *Moskovskiy zhurnal. The History of the Russian State*, 8, 31–37. (In Russ.).
8. *A brief historical essay on the Moscow Orphanage* (originated by V. Krasuski) (1878). M.: Printing house B. Ya. Berbey. (In Russ.).
9. *Materials for the History of the Moscow Orphanage* (Issue 2) (1968). M.: Printing house T. Ris. (In Russ.).
10. Manifesto for the establishment of the Moscow Orphanage. (1830). *Collection of Laws of the Russian Empire. First Collection. Vol. 16*. SPb.: Printing house of the Second Department of H. I. M. Own Chancery. (In Russ.).
11. *Moskovskiy Vedomosti. Additions* (1764a). 18 May, 10 December. (In Russ.).
12. I-ov, A. (1890). The orphanages in Russia. *Vestnik Evropy*, 6. (In Russ.).
13. Villerme, L-R. (1850). *Sur les cités ouvrières*. Paris.
14. Wappäus, J. E. (1859). *Allgemeine Bevölkerungsstatistik. Vol. 1*. Leipzig.
15. Öttingen, von A. K. (1874). *Die moralstatistik in ihrer bedeutung für eine christliche sociaethik*. Erlangen.
16. Ya-v, A. (1892) The Orphanage. *The Brockhaus and Efron Encyclopaedic Dictionary, VII*. SPb. (In Russ.).
17. *Materials for the history of the Saint Petersburg Orphanage* (originated by F. A. Tarapugin) (1878). Saint Petersburg: Printing house of R. Golike. (In Russ.).
18. Okolsky, A. S. (1889). The Orphanages. *The legal bulletin*, 1.3. (In Russ.).
19. Legouve, E. (1869). *Histoire morale des femmes*. Paris: Librairie Académique Didier.
20. Veselova, A. Yu. (2004). The Russian orphanage and the concept of upbringing by Ivan I. Betskoy. *Otechestvennye zapiski*, 3(18). (In Russ.). URL: <http://strana-oz.ru/2004/3>

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шереметевский, П. В. (1836). *История основания и открытия Императорского Московского воспитательного дома*. М.: тип. Н. Степанова.
2. Миллер, Н. Ф. (1893). *Из прошлого Московского воспитательного дома. Очерк деятельности его за первое 30-летие в период управления И. И. Бецкого*. М.: Типография А. И. Мамонтова.
3. Бобровников, В. Г. (2004). Воспитательные дома России (1764–1917 гг.). *КЛИО*, 1(24), 114–118.
4. *Московские ведомости. Прибавления* (1764). 17 и 27 февраля.
5. Альбицкий, В. Ю., Баранов, А. А., Шер, С. А. (2011). *Императорский Московский воспитательный дом как центр охраны здоровья детей в Российской империи*. Москва: Союз педиатров России. URL: <http://www.spr-journal.ru/sc5/wa-data/public/site/files/Imperatorskiy.pdf>
6. Альбицкий, В. Ю. (2006). «Фабрика ангелов». *Медицинская газета*, 66, 1 сентября. URL: http://www.rusmedserv.com/medgazeta/2006g/66/article_3691.html

7. Артамонов, М. Д. (2002). Московский Воспитательный дом. *Московский журнал. История Государства Российского*. 8, 31–37.
8. *Краткий исторический очерк Императорского Московского воспитательного дома* (сост. В. Красуский) (1878). М.: Тип. Б. Я. Бэрбей.
9. *Материалы для истории Московского воспитательного дома* (вып. 2) (1868). М.: Тип. Т. Рис.
10. Манифест об учреждении в Москве Воспитательного дома. (1830). *Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое. Т. 16*. СПб.: Тип. 2-го Отделения Собств. Е.И.В. канцелярии.
11. *Московские ведомости. Прибавления* (1764а). 18 мая, 10 декабря.
12. И-ов, А. (1890). Воспитательные дома в России. *Вестник Европы*, 6.
13. Villerme, L-R. (1850). *Sur les cités ouvrières*. Paris.
14. Wappäus, J. E. (1859). *Allgemeine Bevölkerungsstatistik. Vol. 1*. Leipzig.
15. Öttingen, von A. K. (1874). *Die moralstatistik in ihrer bedeutung für eine christliche sociaethik*. Erlangen.
16. Я-в, А. (1892) Воспитательный дом. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона, VII*. СПб.
17. *Материалы для истории Санкт-Петербургского Воспитательного дома* (сост. Ф. А. Тарапыгин) (1878). СПб.: тип. Р. Голике.
18. Окольский, А. С. (1889). Воспитательные дома. *Юридический вестник*, 1.3.
19. Legouve, E. (1869). *Histoire morale des femmes*. Paris: Librairie Académique Didier.
20. Веселова, А. Ю. (2004). Воспитательный дом в России и концепция воспитания И. И. Бецкого. *Отечественные записки*, 3(18). URL: <http://strana-oz.ru/2004/3>

Статья поступила в редакцию: 04.11.2022;
одобрена после рецензирования: 09.12.2022;
принята к публикации: 15.12.2022.

The article was submitted: 04.09.2022;
approved after reviewing: 09.12.2022;
accepted for publication: 15.12.2022.

Information about author:

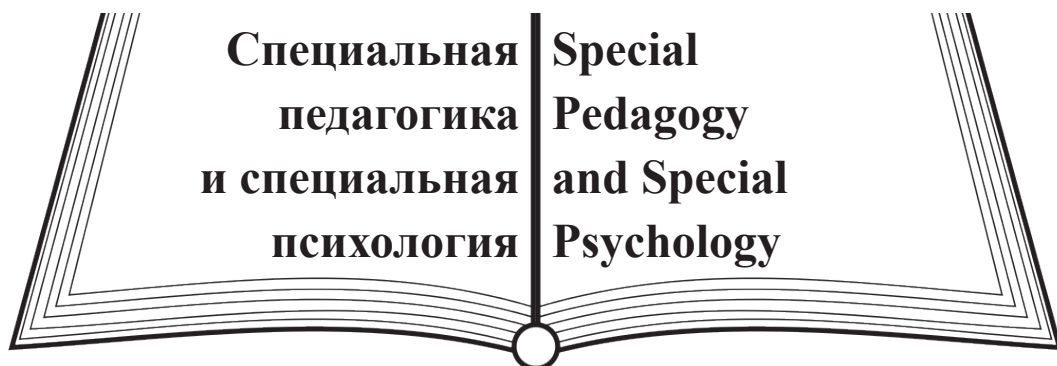
Alexey N. Ryzhov — Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
RyzhovAN@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8953-2884>

Информация об авторах:

Алексей Николаевич Рыжов — доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
RyzhovAN@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8953-2884>

The author declare no conflicts of interests.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.



Аналитическая статья

УДК 159.9.07

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.09

**ВСЕРОССИЙСКИЙ СЕТЕВОЙ КОНКУРС
СТУДЕНЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗАВТРА»
С УЧАСТИЕМ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ:
ОПЫТ И ДОСТИЖЕНИЯ**

Ирина Николаевна Гудкова¹ ✉,
Василий Николаевич Феофанов² ✉

¹ Кохомская КШИ, Кохма, Россия,
irinagoodk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3641-6043>

² Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия,
v-feofanov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2994-5107>

Аннотация. В данной статье анализируются некоторые аспекты организации, а также первые результаты проведения ежегодного Всероссийского сетевого конкурса студенческих проектов «Профессиональное завтра» с участием студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В статье представлена основная информация о конкурсе, его организаторах, участниках и победителях с 2018 года по настоящее время. Ведущим методом в исследовании является первичный анализ положений о конкурсе с 2018 года по настоящее время, а также статистических отчетов, представленных по итогам ежегодного конкурса его операторами. Опираясь на сделанные в результате исследования выводы авторами статьи предложены рекомендации для организаторов конкурса по улучшению его проведения в будущем.

Ключевые слова: высшее образование, инклюзивное образование, студенты с инвалидностью, студенты с ограниченными возможностями здоровья

Analytic article

UDC 159.9.07

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.09

ALL-RUSSIAN NETWORK COMPETITION OF STUDENT PROJECTS “PROFESSIONAL TOMORROW” WITH THE PARTICIPATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES: EXPERIENCE AND ACHIEVEMENTS

Irina N. Gudkova¹ ✉,

Vasily N. Feofanov² ✉

¹ Kohoskaya KSHI, Kohma, Russia,
irinagoodk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3641-6043>

² Russian State Social University, Moscow, Russia,
v-feofanov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2994-5107>

Abstract: This article analyzes some aspects of the organization and first results of the annual All-Russian network competition of student projects “Professional Tomorrow” with the participation of students with disabilities. The article provides basic information about the competition, its organizers, participants and winners from 2018 to the present. The leading method in the study was the primary analysis of the regulations on the competition from 2018 to the present, as well as statistical reports submitted by its operators following the results of the annual competition. Based on the conclusions made as a result of the study, the authors of the article proposed some recommendations for the organizers of the competition to improve its conduct in the future.

Keywords: high education, inclusive education, students with disabilities, Professional tomorrow competition

Для цитирования: Гудкова, И. Н., Феофанов, В. Н. (2023). Всероссийский сетевой конкурс студенческих проектов «Профессиональное завтра» с участием студентов с инвалидностью: опыт и достижения. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 164–185. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.09>

For citation: Gudkova, I. N., & Feofanov, V. N. (2023). All-Russian network competition of student projects “Professional Tomorrow” with the participation of students with disabilities: experience and achievements. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 164–185. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.09>

Введение

Молодые люди с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и инвалидностью в силу своих физических и психических особенностей гораздо менее активно участвуют в общественной жизни, чем их сверстники, которые не имеют ограничений по здоровью. Причинами низкой активности могут являться внутриличностные барьеры (усталость, боль, отсутствие мотивации), организационные (неадаптированные программы, экономические причины), а также безынициативность и отсутствие поддержки

со стороны друзей и семьи (Úbeda-Colomer, 2019, с. 278–286). Им также сложнее поступить в университет и получить высшее образование, по сравнению с другими группами абитуриентов (Villouta, 2022). Ресурсы, которые мы черпаем из отношений с другими людьми, так называемый социальный капитал, особенно важны для людей с ОВЗ и инвалидностью. И именно эта категория студентов имеет ограниченный социальный капитал, им необходимо предоставить возможность для создания и поддержания различных социальных связей с другими людьми (Hoyle, 2022). Для этого проводятся специальные мероприятия. Например, привлечение людей с ОВЗ и инвалидностью к спортивным или профессиональным соревнованиям позволяет развивать их компетенции, дает им веру в собственные силы и поддержку, чувство принадлежности к группе сверстников и помогает весело провести время (Carroll, 2021).

Участие студентов с ОВЗ и инвалидностью в различных конкурсах профессионального мастерства — это один из эффективных методов включения данной категории студентов в активную социальную жизнь, повышения у них мотивации к трудоустройству, а также содействия их трудоустройству в дальнейшем (Чижикова, 2018, с. 86–89). Исследователи считают, что конкурсы профессионального мастерства могут быть не только эффективным инструментом профориентации студентов с ОВЗ и инвалидностью, но также и площадкой для начала их трудовой деятельности и карьеры (Мануйлова, 2019, с. 186–189).

«Абилимпикс» — это международное движение конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью. Оно реализует инклюзивный, субъектно-деятельностный, персонализированный подходы в обучении студентов с особыми потребностями. Эти подходы нужны, чтобы исключить дискриминацию и обеспечить равное отношение ко всем обучающимся, учитывая индивидуальную образовательную траекторию каждого. На первое место выходит ценность каждого человека, независимо от состояния его здоровья (Тютюева, 2020, с. 162–169).

Движение «Абилимпикс» зародилось в Японии для того, чтобы люди с ОВЗ и инвалидностью могли развивать свои профессиональные навыки и компетенции, чтобы они были социально и экономически активны. Основная задача движения — это помощь людям с ОВЗ и инвалидностью в трудоустройстве (Бикбулатова, 2017, с. 81–87). Россия присоединилась к нему в 2014 году. Исследования показывают, что профессиональная деятельность лиц с ОВЗ хотя и поощряется, но ее реализация затруднена во многих странах законодательством, барьерами со стороны работодателей и отсутствием финансовой поддержки (Woynarowska, 2021, 354–362). Но в Японии благодаря движению «Абилимпикс» многие из этих проблем были решены. В 1972 году была проведена первая олимпиада «Абилимпикс» и организаторы конкурса достигли сразу двух целей — смогли привлечь к проблеме трудоустройства людей с инвалидностью внимание государства и работодателей, а также, что наиболее важно,

смогли повысить мотивацию людей с ОВЗ и инвалидностью к трудоустройству и трудовой деятельности (Бикбулатова, 2018, с. 104–112). Сейчас в Японии уровень занятости людей с ОВЗ и инвалидностью выше, чем во многих других развитых странах — членах Международной организации экономического сотрудничества и развития (Мелконян, 2015). Мы думаем, опыт Японии и конкурса «Абилимпикс» в частности, может быть хорошим примером для того, чтобы приводить на соответствующий уровень трудоустройство людей с ОВЗ и инвалидностью в нашей стране. Комиссия при Президенте РФ по делам инвалидов оценивает чемпионат «Абилимпикс» как наиболее эффективное средство профориентации и трудоустройства людей с ОВЗ (Зайцева, 2018, с. 72–76). Подобные конкурсы также повышают профессиональную мотивацию студентов с ОВЗ.

Важно подчеркнуть, что подобных конкурсов становится все больше. Ежегодно с 2018 года при поддержке Министерства науки и высшего образования России как альтернатива конкурсу «Абилимпикс» проводится Всероссийский сетевой конкурс студенческих проектов «Профессиональное завтра» с участием студентов с инвалидностью. Организатором конкурса является сеть ресурсных учебно-методических центров (РУМЦ) по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, организованная на базе 21 университета. Всего в сети участвуют 564 вуза-партнера из 83 регионов России. РУМЦ комплексно осуществляют развитие системы инклюзивного высшего образования в России, участвуют в разработке современных подходов и технологий к профориентации и обучению, а также содействуют трудоустройству студентов с ОВЗ и инвалидностью. Ведь получение профессии и дальнейшее трудоустройство позволяет данной категории людей полноценно участвовать в жизни общества и самореализоваться в профессиональной и социальной деятельности (Мануйлова, 2017, с. 89–95).

Конкурс «Профессиональное завтра» является одной из форм профориентации. Как известно, существуют активные и пассивные формы профориентационной работы. «Именно активные методы являются наиболее мотивирующим средством к соответствующей деятельности, в нашем случае — профориентационной» (Краснов, 2021, с. 101–105). Здесь студенты могут применить на практике свои знания и навыки, погрузиться в свою будущую профессиональную деятельность. Конкурс был создан с целью поддержки и помощи в развитии потенциала студентов с ОВЗ и инвалидностью, формирования у них компетенций в изучаемой ими профессиональной области и развития у них устойчивой мотивации к трудовой деятельности. Исследователи подчеркивают, что различные, особенно профессиональные конкурсы для студентов с ОВЗ и инвалидностью — это не просто мероприятие, а комплексная работа как преподавателей, так и различных социальных партнеров по организованному сопровождению профессионального обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Иногда профессиональные конкурсы — это целый путь для студента с ОВЗ от профориентации до трудоустройства. От качества

организации конкурсов и мотивации участников зависит их интеграция в общество и успешность на рынке труда (Чешко, 2018, с. 32–38.).

В конкурсе «Профессиональное завтра» могут участвовать студенты, обучающиеся по программам высшего образования, участие может быть индивидуальным или коллективным. Численность команды не должна превышать трех человек при обязательном включении в состав команды не менее одного студента с ОВЗ или инвалидностью. Такой формат формирования команд направлен также на развитие инклюзивности и толерантности по отношению к людям с особенностями развития. Во время работы в составе инклюзивной группы участники также учатся выстраивать межличностные отношения, решать конфликтные ситуации, а также слушать и уметь понимать друг друга (Гутерман, 2021, с. 62–66).

В состав организационного комитета и экспертной комиссии конкурса каждый год входят представители Министерства науки и высшего образования РФ, а также представители различных высших учебных заведений и сотрудники РУМЦов.

Проведение конкурса направлено на:

- формирование у обучающихся компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных);
- повышение профессиональной самооценки у обучающихся;
- отбор лучших проектов студентов или студенческих групп с целью их дальнейшего развития и реализации;
- нивелирование психологических барьеров у работодателей в отношении обучающихся и выпускников с ОВЗ и инвалидностью.

По мнению сотрудников Тюменского государственного университета, конкурс развивает академическую мобильность студентов с инвалидностью и ОВЗ: «Целенаправленное развитие академической мобильности студентов с инвалидностью способствует высокому уровню самореализации в профессии и успешному трудоустройству данной категории обучающихся» (Огороднова, 2019, с. 83–87).

Ежегодно конкурс широко освещается в СМИ, и это способствует уменьшению стигмы вокруг инвалидности. Движение за права людей с инвалидностью стремится к развитию положительного образа инвалидности в глазах общества, в том числе и через СМИ, подобные мероприятия и конкурсы также этому способствуют (Williams, 2022, с. 429–435).

Исследователи подчеркивают, что подобные массовые мероприятия с участием людей с ОВЗ и инвалидностью наравне с людьми без ограничений по здоровью могут быть направлены на повышение осведомленности обществом опыта и повседневной жизни людей с ОВЗ и инвалидностью (Rochette, 2022, с. 416–425).

Задачи конкурса:

- формирование интереса и расширение кругозора студентов с ОВЗ и инвалидностью в сфере их профессиональной деятельности;

- стимулирование их к профессиональному развитию и трудоустройству по выбранному направлению подготовки/специальности;
- повышение роли работодателей в обеспечении качественной подготовки квалифицированных специалистов.

В разные годы проведения конкурса были такие номинации, как:

1. Эссе «Почему я ценный и полезный работник: 10 аргументов». В нем необходимо описать свои личностные и профессиональные качества как будущего специалиста, профессиональные достижения, перспективы дальнейшего развития и трудоустройства.

2. Профессиональный стартап молодежи. Это проект, в котором нужно предложить решение проблемы трудоустройства выпускников вуза, в том числе выпускников с ОВЗ и инвалидностью.

3. Исследовательская работа. На конкурс предоставляется статья с описанием исследования, посвященного изучению особенностей и проблем профессиональной ориентации инвалидов и трудоустройства выпускников вуза, в том числе выпускников с ОВЗ и инвалидностью.

4. Мое полезное изобретение. Для участия в конкурсе нужно предоставить изобретения, позволяющие обеспечить независимый образ жизни инвалидам и лицам с ОВЗ в различных сферах (образование, занятость, спорт, досуг и т. д.).

5. Социальная реклама. Проект представляется в формате видеоролика, буклета, плаката, проекта проведения акции, флешмоба, плана мероприятия. Содержание социальной рекламы должно быть посвящено теме трудоустройства выпускников вузов, в том числе выпускников с ОВЗ и инвалидностью.

6. Социальный проект. В рамках номинации поддерживаются авторские разработки, которые позволяют принятие людей с ОВЗ и инвалидностью, формируют адекватные представления о возможностях таких людей, разрушают мифы о них, формируют адекватные способы коммуникации людей друг с другом, организуют инклюзивные пространства, развивают инклюзивное добровольчество.

В 2022 году Всероссийский сетевой конкурс студенческих проектов «Профессиональное завтра» отмечает свой первый юбилей. Оператором юбилейного, 5-го конкурса является РУМЦ Тюменского государственного университета (ТюмГУ). 12 апреля 2022 года сотрудники РУМЦ ТюмГУ провели вебинар, посвященный открытию юбилейного конкурса. Конкурс традиционно проходил в два этапа, но условия конкурса организаторы изменили. Согласно новым правилам, в конкурсе с индивидуальными проектами могли участвовать все студенты вне зависимости от наличия или отсутствия у них ОВЗ или инвалидности. Данное нововведение сделало конкурс «Профессиональное завтра» по-настоящему инклюзивным, включая в активную общественную жизнь всех студентов в равной степени. Это также формировало положительное отношение к участникам с ОВЗ и инвалидностью, ведь конкурсы профессионального

мастерства в первую очередь были созданы для того, чтобы оценивать теоретические знания, профессиональные компетенции и навыки участников вне зависимости от состояния их здоровья (Гареева, 2019, с. 317–320).

Первый юбилей во многом подвел итог определенного этапа развития конкурса. Поэтому возникает необходимость анализа основной информации о конкурсе, его организаторах, участниках и победителях с 2018 года по настоящее время.

Методологические основания исследования

Для достижения основной цели исследования мы использовали описательный и сравнительный методы. Ведущим методом в исследовании данной проблемы являлся первичный анализ положений о Всероссийском сетевом конкурсе студенческих проектов «Профессиональное завтра» с участием студентов с инвалидностью с 2018 года по настоящее время, а также статистических отчетов, представленных по итогам ежегодного конкурса его операторами. Сравнительный метод позволил определить общие и различные идеи пяти положений.

Результаты исследования

Операторы Всероссийского сетевого конкурса «Профессиональное завтра» каждый год меняются. Так, в 2018 году площадкой и организатором первого конкурса был Южный федеральный университет (ЮФУ) (г. Ростов-на-Дону). Конкурс проводился в два этапа: заочный (отбор конкурсных работ проходил с 10 октября по 10 ноября 2018 года) и очный (участники защищали свои проекты и выполняли конкурсные задания 5–7 декабря 2018 года). Очный этап длился три дня и проходил на базе РУМЦ ЮФУ в Ростове-на-Дону.

В 2019 году местом проведения второго конкурса стал РУМЦ Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ). Конкурс проводился в два этапа: заочный (отбор конкурсных работ проходил со 2 сентября по 20 октября 2019 года) и очный (участники представляли свои проекты 12–14 ноября 2019 года). Для оценивания была создана конкурсная комиссия, в которую вошли более 70 экспертов (представители разных вузов, общественных организаций инвалидов, представители бизнеса), каждый проект оценивался двумя экспертами. В заочном этапе конкурса приняли участие 404 студента, в том числе 286 участников с ОВЗ и инвалидностью из 75 вузов России. В пяти номинациях был представлен 281 проект. В очный этап конкурса прошли 73 проекта из 43 вузов. 112 участников стали

победителями заочного этапа и были приглашены на очный этап, который длился три дня и проходил на базе РУМЦ МГППУ в Москве. Во время проведения конкурса участники не только получили ценные советы от экспертов конкурса, но и смогли посетить интерактивные площадки мастер-классов представителей Уральского университета и работодателей. Победителем или призером конкурса стал 41 участник (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Список победителей и призеров II Всероссийского сетевого конкурса
«Профессиональное завтра» 2019 года

The list of the winners II Competition «Professional tomorrow» 2019

Город	Вуз	Количество победителей	Место
Волгоград	Волгоградский государственный социально-педагогический университет	1	III
Екатеринбург	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина	2	I
Красноярск	Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева	3	I
Москва	Московский государственный психолого-педагогический университет	3	II
	Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)	1	III
	Российский государственный социальный университет	2	III
Мурманск	Мурманский государственный технический университет	1	II
Новосибирск	Новосибирский государственный технический университет	1	I
		2	II
Омск	Омский государственный педагогический университет	4	I
Республика Башкортостан, г. Сибай	Башкирский государственный университет — Сибайский институт (филиал) Башкирского государственного университета	1	I
Республика Удмуртия, г. Глазов	Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко	3	III
Санкт-Петербург	Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина	3	III
	Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет	3	III
Таганрог	Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета	1	I

Город	Вуз	Количество победителей	Место
Тула	Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого	3	II
Тюмень	Тюменский государственный университет	1	II
Челябинск	Челябинский государственный университет	1	II
	Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет	2	III
Череповец	Череповецкий государственный университет	1	I
		1	III

По итогам конкурса «Профессиональное завтра» 2019 года сотрудниками МГППУ было предложено изменить систему подсчета баллов в заочном этапе и подсчитывать баллы по среднему показателю — сумма баллов двух экспертов делится пополам. В первом конкурсе, проводившемся на базе РУМЦ ЮФУ, подсчитывалась общая сумма баллов двух экспертов.

В 2020 году III Всероссийский сетевой конкурс студенческих проектов «Профессиональное завтра» проводился на базе РУМЦ Государственного университета управления (ГУУ) (Москва). В 2020 году в связи с распространением новой коронавирусной инфекции конкурс проводился в дистанционном формате, чтобы не подвергать опасности здоровье участников и экспертов конкурса. В таком формате проведения были как преимущества, так и ограничения. Плюс в том, что благодаря дистанционному формату в конкурсе смогли принять участие огромное количество студентов из самых разных уголков нашей страны — 547 участников, из них 361 студент с ОВЗ и инвалидностью из 155 вузов России 115 городов. Это на 146 участников и на 75 студентов с ОВЗ и инвалидностью больше (соответственно), чем в 2019 году. Минус же был в отсутствии живого формата общения, а также в невозможности провести мастер-классы для участников.

Конкурс проводился традиционно в два этапа: заочный (отбор конкурсных работ проходил с 20 октября по 25 ноября 2020 года) и очный (презентация участниками своих проектов проходила 15–17 декабря 2020 года). Всего в пяти номинациях было представлено 460 конкурсных работ. В очный этап конкурса прошли 374 работы от 510 участников. Очный этап длился три дня и проходил в дистанционном онлайн-формате в системе Teams и в YouTube. Для процедур открытия и закрытия конкурса и работы секций было создано 44 онлайн-площадки. Все участники были разделены на 15 подсекций с учетом разницы в часовых поясах, а также для организации сопровождения работы подсекций сурдопереводчиками.

Победителями или призерами конкурса стали 54 участника (табл. 2). Нововведением этого года стало то, что конкурсная комиссия решила наградить участников специальными дипломами, а также порекомендовала опубликовать некоторые эссе в сборнике лучших работ конкурса. Помимо дипломов и ценных призов для победителей, участникам были выданы сертификаты и специальные дипломы.

Таблица 2 / Table 2

Список победителей и призеров III Всероссийского сетевого конкурса
«Профессиональное завтра» 2020 года

The list of the winners of the III All-Russian network competition
«Professional Tomorrow» 2020

Город	Вуз	Количество победителей	Место
Алтайский край, Барнаул	Алтайский государственный университет	1	III
Алтайский край, Рубцовск	Рубцовский институт (филиал) Алтайского государственного университета	1	II
Воронеж	Воронежский государственный педагогический университет	3	II
Киров	Вятский государственный университет	6	II
Краснодар	Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина	1	I
Курск	Курский государственный университет	3	III
Москва	Государственный университет управления	2	I
Нижний Новгород	Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова	2	II
Пенза	Пензенский государственный технологический университет	1	III
Республика Башкортостан, г. Сибай	Сибайский институт (филиал) Башкирского государственного университета	1	I
Республика Башкортостан, г. Уфа	Уфимский государственный авиационный технический университет	1	I
Республика Татарстан, г. Казань	Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма	3	III
Республика Тыва, г. Кызыл	Тувинский государственный университет	1	I
Республика Удмуртия, г. Глазов	Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко	3	II
Рязань	Рязанский государственный агротехнологический университет имени П. А. Костычева	1	II
Санкт-Петербург	Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина	1	II
	Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта	3	II

Город	Вуз	Количество победителей	Место
	Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова	1	I
	Северо-Западный институт управления — филиал РАНХиГС при Президенте Российской Федерации	1	III
Ставропольский край, г. Пятигорск	Северо-Западный институт управления — филиал РАНХиГС при Президенте Российской Федерации	1	I
	Пятигорский государственный университет	1	III
Ставропольский край, г. Ставрополь	Северо-Кавказский федеральный университет	2	III
Сургут	Сургутский государственный педагогический университет	2	III
Тара	Тарский филиал Омского государственного аграрного университета имени П. А. Столыпина	1	III
Тюмень	Тюменский государственный университет	3	I
Ульяновск	Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева	1	III
Хабаровск	Тихоокеанский государственный университет	3	I
Шахты	Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты	3	I
	Ростовской области	1	III

По итогам конкурса «Профессиональное завтра» его оргкомитетом были предложены следующие изменения (Краснов, 2021, с. 101–105):

- «заочный этап заменить на региональный тур и поручить каждому РУМЦ отбирать лучшие работы для участия в очном этапе;
- провести корректировку критериев оценки проектных работ;
- провести ревизию, корректировку и расширение номинаций Конкурса, прежде всего, номинации «Эссе — Почему я ценный и полезный работник: 10 аргументов»;
- сформировать пул компетентных экспертов, в том числе путем разработки и реализации курса повышения квалификации экспертов конкурса».

В 2021 году IV Всероссийский сетевой конкурс студенческих проектов «Профессиональное завтра» проводился на базе РУМЦ Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского (КФУ) (Республика Крым, г. Ялта). В 2021 году в конкурсе принимали участие студенты из 183 вузов России 108 городов (всего 571 участник), из которых 298 с ОВЗ и инвалидностью. По сравнению с 2020 годом это на 24 участника больше и на 63 студента с ОВЗ и инвалидностью меньше. Выше мы уже писали о том, что в 2020 году количество участников с ОВЗ и инвалидностью заметно выросло, потому что

конкурс проводился в дистанционном формате. Студенты смогли участвовать в нем независимо от наличия у них ограничений по здоровью. Например, такой формат был удобен для студентов, ограниченных в возможностях передвижения. В 2021 году количество участников с особенностями здоровья вновь сократилось. Возможно, это связано с тем, что в 2021 году дистанционный формат очного этапа конкурса был введен поздно и не все участники были готовы к очной защите своих проектов. Конкурс традиционно проводился в два этапа: заочный (отбор конкурсных работ с 1 сентября по 2 октября 2021 года) и очный (презентация участниками своих проектов 25–27 октября 2021 года). В номинациях в этом году произошли изменения: их было 4, а не 5. От номинации «Эссе “Почему я ценный и полезный работник: 10 аргументов”» организаторы конкурса решили отказаться. Всего были представлены 344 конкурсные работы (это на 116 работ меньше, чем в 2020 году). В очный этап конкурса прошли 177 работ. Очный этап длился три дня и проходил на базе РУМЦ КФУ в Ялте (Республика Крым). Конкурсанты могли выбирать формат участия в очном этапе конкурса: очное или присутствие в онлайн-формате. Все участники были разделены на 7 подсекций. Победителями или призерами конкурса стали 45 участников (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

*Список победителей и призеров IV Всероссийского сетевого конкурса
«Профессиональное завтра» 2021 года
The list of the winners of the IV All-Russian network competition
«Professional Tomorrow» 2021*

Город	Вуз	Количество победителей	Место
Киров	Вятский государственный университет	4	III
		2	I
Москва	Государственный университет управления	3	III
	Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана	3	II
	Московский гуманитарный экономический университет	2	III
	Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма	1	I
Нижний Новгород	Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина	1	I
Новосибирск	Новосибирский государственный педагогический университет	3	I
	Новосибирский государственный технический университет	4	II

Город	Вуз	Количество победителей	Место
Омск	Омский государственный педагогический университет	3	I
Республика Башкортостан, г. Уфа	Уфимский государственный авиационный технический университет	1	I
Республика Бурятия, г. Улан-Удэ	Бурятская государственная сельскохозяйственная академия имени В. Р. Филиппова	1	II
Республика Крым, г. Ялта	Гуманитарно-педагогическая академия имени В. И. Вернадского — филиал Крымского федерального университета	2 1	II III
Республика Хакасия, г. Абакан	Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова	1	III
Санкт-Петербург	Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена	1	I
Ставропольский край, г. Ставрополь	Северо-Кавказский федеральный университет	2	II
Ставропольский край, г. Пятигорск	Пятигорский государственный университет	2	III
Хабаровск	Дальневосточный институт управления — филиал РАНХиГС при Президенте Российской Федерации	1	II
Челябинск	Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет	1	II
Череповец	Череповецкий государственный университет	3	III
Шадринск	Шадринский государственный педагогический университет	2	III
Ярославль	Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского	1	II

Изменения численного состава участников конкурса «Профессиональное завтра» с 2019 по 2021 год представлены на рисунке 1.

Диаграмма на рисунке 1 показывает, что количество участников конкурса растет с каждым годом, но при этом количество участников с ОВЗ нестабильно.

По словам студентов с ОВЗ и инвалидностью, которые становились призерами конкурса, самым главным достижением для них были не победа и призы, а атмосфера конкурса, нетворкинг и общение со своими единомышленниками, а также повышение уверенности в себе в результате проделанной работы и осознание собственной значимости (Бурова, 2021, с. 234–237).

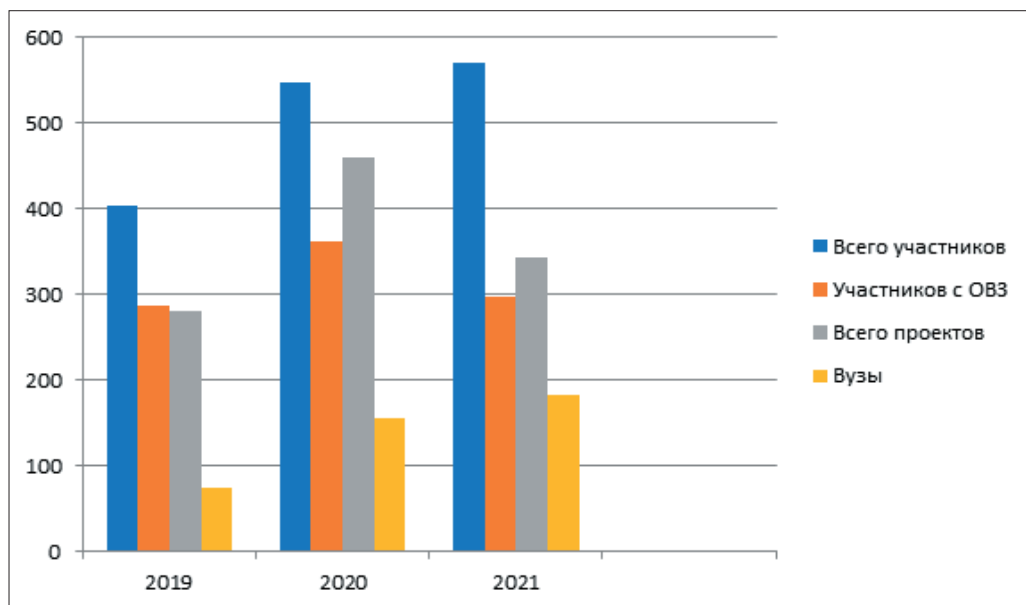


Рис. 1. Динамика количества участников Всероссийского сетевого конкурса студенческих проектов «Профессиональное завтра»

Fig. 1. The development in the number of competitors of the annual All-Russian network competition of student projects "Professional Tomorrow"

Каждый год в конкурсе принимали участие студенты и эксперты из Российского государственного социального университета. Так, в 2020 и 2021 годах в конкурсе принимала участие студентка направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» И. Н. Гудкова. В 2020 году она была участником в номинации «Эссе “Почему я ценный и полезный работник: 10 аргументов”». Это был очень интересный и познавательный опыт для нее, который позволил проанализировать в формате эссе профессиональные компетенции и личностные качества, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности. На очном этапе она получила ценные и вдохновляющие комментарии на свою работу от экспертов конкурса. Несмотря на онлайн-формат и большое количество участников, эксперты были вовлечены в работу и никого не оставили без внимания. И. Н. Гудкова получила диплом за ораторское мастерство, а также ее работа была рекомендована для публикации в сборнике лучших работ конкурса.

В 2021 году И. Н. Гудкова также принимала участие в конкурсе «Профессиональное завтра», но только уже в номинации «Исследовательская работа». На конкурс была отправлена статья с описанием собственного исследования в сфере трудоустройства студентов с ОВЗ и инвалидностью. Необходимо сказать, что данный формат работы как нельзя лучше соответствует формированию компетенций, заявленных в положении конкурса: она проявила свои общекультурные и социально-личностные качества, применила накопленные за годы

учебы в университете знания и умения, соответствующие профессиональной области. Кроме того, конкурс помог ей лучше представить свою будущую деятельность как специалиста в области специальной психологии, поэтому исследование получило дальнейшее развитие в ее выпускной квалификационной работе, которая была защищена на оценку «отлично» в 2022 году. Конкурс помог студентке повысить самооценку, потому что она увидела, что ее работа важна и может принести пользу.

Дискуссионные вопросы

По результатам собственного участия в двух из четырех конкурсов можно дать следующие рекомендации организаторам.

1. Необходимо привлекать к конкурсу более компетентных экспертов, которые понимают специфику общения со студентами с ОВЗ и инвалидностью либо проводить специальные тренинги непосредственно перед конкурсом. К сожалению, личный опыт показал, что не все эксперты могли достаточно корректно общаться с конкурсантами. Обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью из-за особенностей развития могут остро реагировать на стрессовые ситуации, такие, например, как выступление-презентация на конкурсе. Они могут быть очень восприимчивы к мнению преподавателей или экспертов конкурса, поэтому давать оценку выступлениям нужно в более корректной, дружелюбной форме. Еще рекомендуется дослушивать выступление до конца и стараться не перебивать, иначе снова возникает ситуация стресса и участник с ОВЗ или инвалидностью может растеряться, замкнуться в себе и будет испытывать сложности в дальнейшем при участии в подобных публичных мероприятиях. Поэтому следует избегать критических оценок, давать возможность высказаться участнику и поддерживать его, по возможности хвалить (Мануйлова, 2017, с. 40–53).

2. Требуется более гибкая система оценивания, которая не только отражает результаты самой работы, но и учитывает физические и психические особенности конкурсантов и сложности, с которыми они столкнулись в процессе работы.

3. Необходимо учитывать сколько усилий конкурсант(ы) вложил(и) в свою работу: делал(и) он(и) ее самостоятельно, с чьей-то помощью, были ли у него (у них) какие-то наработки или работа была выполнена полностью с нуля.

4. Учитывая, что конкурс в первую очередь создавался для людей с ОВЗ и инвалидностью, важно активно привлекать к участию в конкурсе именно эту категорию студентов и создавать для них все доступные условия. Опыт третьего конкурса 2020 года показал, что дистанционный формат является более удобным для студентов с ОВЗ и инвалидностью (что видно по росту количества участников), поэтому в будущем организаторам, возможно, следует придерживаться очно-дистанционного формата конкурса.

5. В положении конкурса есть пункт: «нивелирование психологических барьеров у работодателей в отношении обучающихся и выпускников с инвалидностью и ОВЗ». Считаю, в работе конкурса он отражен недостаточно. В рамках конкурса можно проводить совместные тренинги или мастер-классы для потенциальных работодателей и конкурсантов. Например, организовать тренинг «Как пройти/провести собеседование» и пригласить на него потенциальных работодателей и конкурсантов. В проведении этого тренинга будет отражена одна из целей конкурса и также представлена его практическая польза как для работодателя (он будет знать и сформирует навыки проведения собеседования при приеме на работу человека с ОВЗ и инвалидностью), так и для студентов — участников конкурса (они как будущие соискатели смогут порепетировать интервью с потенциальным работодателем и будут знать все тонкости и нюансы его проведения).

Заключение

Множество исследований показывают, что для успешной социализации и интеграции в общество людей с ОВЗ и инвалидностью необходимо развивать их более сильные стороны и качества. Этому способствуют конкурсы профессионального мастерства, а также занятия спортом или параспортом (Aitchison, 2022; Allan, 2018, с. 170–178).

Конкурс «Профессиональное завтра» помогает как студентам с ОВЗ и инвалидностью, так и студентам без ограничений по здоровью активно включиться в общественную жизнь студенческого сообщества, повысить свои профессиональные компетенции и навыки, сформировать и адекватно оценить свои профессиональные ожидания и реальные возможности. А самое важное, конкурс позволяет им наравне со всеми участвовать в профессиональной деятельности в различных областях. Студенты не только получают полезные профессиональные навыки, но и учатся взаимодействовать друг с другом, налаживая социальные связи. В 2022 году организаторы сделали конкурс «Профессиональное завтра» по-настоящему инклюзивным, дав возможность принять участие в нем всем студентам, независимо от наличия или отсутствия у них ограничений по здоровью.

Результаты многих исследований показывают, что студенты с ОВЗ и инвалидностью, обучающиеся в вузах, должны приложить значительно больше усилий, чем их сверстники без ограничений по здоровью, чтобы окончить высшее образование и получить полноценную, престижную работу (Goodall, 2022). Такие конкурсы, как «Профессиональное завтра», помогают студентам этой группы получить шанс на то, чтобы потенциальные работодатели заметили их разработки и проекты и предложили им престижную работу.

Немаловажен конкурс и для самих работодателей, ведь на этой площадке они могут увидеть и оценить навыки и компетенции студентов с ОВЗ.

Подводя итоги, необходимо сказать, что значение конкурса «Профессиональное завтра» для его многочисленных участников, имеющих инвалидность или ОВЗ, сложно переоценить. Ежегодное проведение конкурса дает его участникам ощущение причастности к сообществу талантливых и целеустремленных студентов, дарит мотивацию двигаться к чему-то большему, открывает дорогу в профессию и помогает увидеть свои сильные и слабые стороны.

Список источников

1. Úbeda-Colomer, J., Devís-Devís, J., Sit, C. H. P. (2019). Barriers to physical activity in university students with disabilities: Differences by sociodemographic variables. *Disability and Health Journal*, 12(2), 278–286. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2018.11.005>
2. Villouta, E. V., Villarreal, E. T. (2022). University access policies for persons with disabilities: Lessons from two Chilean universities. *International Journal of Educational Development*, 91, art. 102577. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102577>
3. Hoyle, J. N., Laditka, J. N., Laditka, S. B. (2022). “Eventually I’m gonna need people”: Social capital among college students with developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 127, art. 104270. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104270>
4. Carroll, P., Witten, K., Duff, C. (2021). “How can we make it work for you?” Enabling sporting assemblages for disabled young people. *Social Science & Medicine*, 288, art. 113213. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113213>
5. Чижикова, Е. О. (2018). Государственная политика в сфере проведения конкурсов профессионального мастерства. *Коррекционная педагогика: теория и практика*, 3, 86–89. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37779235_78989694.pdf
6. Мануйлова, В. В., Титова, О. В. (2019). Комплексный механизм вовлечения лиц с интеллектуальными нарушениями в конкурсное движение профессионального мастерства. *Проблемы современного педагогического образования*, 62(1), 186–189. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37032602_19471261.pdf
7. Тютюева, И. А., Филютина, Т. Н., Костылева, А. С. (2020). Реализация методологических подходов при подготовке студентов с ОВЗ к профессиональным конкурсам. *Педагогическое образование в России*, 5, 162–169. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44220442_42057778.pdf
8. Бикбулатова, А. А., Починок Н. Б. (2017). Конкурсы профессионального мастерства для людей с инвалидностью как механизм профориентации и содействия трудоустройству людей с инвалидностью и ОВЗ. *Психологическая наука и образование*, 1, 81–87. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220110>
9. Woynarowska, A. (2021). The employment policy and vocational activity support system for people with intellectual disabilities in Poland. *Alter, European Journal of Disability Research*, 15(4), 354–362. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.12.003>
10. Бикбулатова, А. А., Петрова, Е. А., Картошкин, С. А., Морозова, И. Г. (2018). Национальный чемпионат конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс» как механизм профессионального становления обучающихся с инвалидностью. *Гуманитарные науки*, 2(42), 104–112. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35141810_36541268.pdf

11. Мелконян, И. Г., Мизинова, А. Е. (2015). Трудоустройство людей с ограниченными возможностями. *Сайт Ассоциации японоведов*. Дата публикации: 06.07.2015. URL: http://www.japanstudies.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=707
12. Зайцева, Т. М., Кадышева, О. С. (2018). Чемпионат по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс» как форма профориентационной работы. *Инновационное развитие профессионального образования*, 4, 72–76. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36784986_53612649.pdf
13. Мануйлова, В. В. (2017). Актуальные вопросы организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 4(42), 89–95. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30764147_20973641.pdf
14. Краснов, Е. В., Митрофанова, Е. А. Гришаева, С. А. (2021). Всероссийский сетевой конкурс студенческих проектов (работ) «Профессиональное завтра» как элемент формирования интереса студентов с инвалидностью и лиц с ОВЗ к будущей профессии (итоги 2020 года). *Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика*. Сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции, Ялта, 20–22 мая 2021 г. (с. 101–105). Симферополь: Ариал. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46583816>
15. Чешко, С. Л. (2018). Конкурсы профмастерства для людей с инвалидностью — эффективный инструмент мотивации к трудовой деятельности. *Профессиональное образование и рынок труда*, 4, 32–38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36693960>
16. Гутерман, Л. А., Родина, М. А., Еремкина, Я. А. (2021). Конкурсные проекты как инструмент развития профессиональных интересов и устремлений. *Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика*. Сборник статей по материалам V Международной научно-практической конференции, Ялта, 20–22 мая 2021 г. (с. 62–66). Симферополь: Ариал. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46583795>
17. Огороднова, О. В., Дмитракова, В. В. (2019). Конкурс «Профессиональное завтра» как ресурс развития академической мобильности студентов с инвалидностью. *Качество жизни детей и молодых людей с инвалидностью: между видением и реальностью*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Тюмень, 1 ноября 2019 г. (с. 83–87). Тюмень: Тюменский государственный университет. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42939101>
18. Williams, B. W. (2022). Disability Rights Movement. *Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict*, 2, 429–435. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-820195-4.00249-1>
19. Rochette, A., Roberge-Dao, J., Roche, L., Kehayia, E., Ménard, L., Robin, J.-P., Sauvé, M., Shikako-Thomas, K., St-Onge, M., Swaine, B., Thomas A., Vallée-Dumas, C., Fougeyrollas, P. (2022). Advancing social inclusion of people with disabilities through awareness and training activities: A collaborative process between community partners and researchers. *Patient Education and Counseling*, 105(2), 416–425. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2021.05.032>
20. Гареева, И. А., Курякина, О. (2019). Движение «Абилимпикс» как эффективный инструмент мотивации к трудовой деятельности выпускников. *Проблемы высшего образования*, 1, 317–320. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_38503394_81487710.pdf
21. Бурова, И. В., Шурыгина, О. В. (2021). Конкурсы профессионального мастерства как средство повышения самооценки у студентов с ОВЗ и инвалидностью

в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н. А. Добролюбова. *Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы*. Материалы XII Всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием), Тамбов, 08–14 декабря 2021 года (с. 234–237). Тамбов: Державинский. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47476404&pff=1>

22. Мануйлова, В. В., Гусейнова, А. А. (2017). Инновации в системе профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями: конкурсы профессионального мастерства. *Коррекционная педагогика: теория и практика*, 2(72), 40–53. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29436963_28475930.pdf

23. Aitchison, B., Rushton, A. B., Martin, P., Barr, M., Soundy, A., Heneghan, N. R. (2022). The experiences and perceived health benefits of individuals with a disability participating in sport: A systematic review and narrative synthesis. *Disability and Health Journal*, 15(1), art. 101164. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101164>

24. Allan, V., Smith, B., Côté, J., Martin Ginis, K. A., Latimer-Cheung, A. E. (2018). Narratives of participation among individuals with physical disabilities: A life-course analysis of athletes' experiences and development in parasport. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 170–178. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.10.004>

25. Goodall, G., Mjøen, O. M., Witsø, A. E., Horghagen, S., Kvam L. (2022). Barriers and Facilitators in the Transition From Higher Education to Employment for Students With Disabilities: A Rapid Systematic Review. *Frontiers in Education*, 7, art. 882066. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.882066>

References

1. Úbeda-Colomer, J., Devís-Devís, J., & Sit, C. H. P. (2019). Barriers to physical activity in university students with disabilities: Differences by sociodemographic variables. *Disability and Health Journal*, 12(2), 278–286. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2018.11.005>

2. Villouta, E. V., & Villarreal, E. T. (2022). University access policies for persons with disabilities: Lessons from two Chilean universities. *International Journal of Educational Development*, 91, art. 102577. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102577>

3. Hoyle, J. N., Laditka, J. N., & Laditka, S. B. (2022). “Eventually I’m gonna need people”: Social capital among college students with developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 127, art. 104270. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104270>

4. Carroll, P., Witten, K., & Duff, C. (2021). “How can we make it work for you?” Enabling sporting assemblages for disabled young people. *Social Science & Medicine*, 288, art. 113213. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113213>

5. Chizhikova, E. O. (2018). State policy in the field of professional skills competitions. *Correctional Pedagogy: theory and practice*, 3, 86–89. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37779235_78989694.pdf

6. Manuylova, V. V., & Titova, O. V. (2019). A comprehensive mechanism for involving people with intellectual disabilities in a competitive movement of professional skills. *Problems of modern pedagogical education*, 62(1), 186–189. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37032602_19471261.pdf

7. Tyutyueva, I. A., Filyutina, T. N., & Kostyleva, A. S. (2020). Implementation of methodical approaches in preparing students with disabilities for professional competitions. *Pedagogical education in Russia*, 5, 162–169. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44220442_42057778.pdf

8. Bikbulatova, A. A., & Pochinok, N. B. (2017). Professional skills competitions for people with disabilities as a mechanism for career guidance and promotion of employment in people with special needs. *Psychological science and education, 1*, 81–87. (In Russ.).
9. Woynarowska, A. (2021). The employment policy and vocational activity support system for people with intellectual disabilities in Poland. *Alter, European Journal of Disability Research, 15*(4), 354–362. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.12.003>
10. Bikbulatova, A. A., Petrova, Y. A., Kartoshkin, S. A., & Morozova, I. G. (2018). National championship of professional skills for people with disabilities «Abilympics» as a mechanism for professional development of students with disabilities. *Humanitarian sciences, 2*(42), 104–112. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35141810_36541268.pdf
11. Melkonyan, I. G., & Mizinova, A. E. (2015). Employment of people with disabilities. *Website of the Association of Japanese Studies*. Date of publication: 06.07.2015. (In Russ.). URL: http://www.japanstudies.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=707
12. Zaytseva, T. M. (2018). Championship on professional mastery among disabled people and persons with disabilities “Abilimpiks” as a form of career guidance work. *Innovative development of vocational education, 4*, 72–76. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36784986_53612649.pdf
13. Manuylova, V. V. (2017). Topical issues of the organization of vocational guidance of persons with disabilities and limited health opportunities. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 4*(42), 89–95. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30764147_20973641.pdf
14. Krasnov, E. V., Mitrofanova, E. A., & Grishaeva, S. A. (2021). All-Russian network competition of students projects (works) «Professional Tomorrow» as an element of developing interest in students with disability for their future profession (the results of 2020). *Social and pedagogical support for people with disabilities: theory and practice*. Collection of articles on the materials of the V International Scientific and Practical Conference, Yalta, 2021, May 20–22 (pp. 101–105). Simferopol: Arial. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46583816>
15. Cheshko, S. L. (2018). Competitions of professional skills for people with disability is effective tool to motivate them for employment. *Vocational education and labour market, 4*, 32–38. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36693960>
16. Guterman, L. A., Rodina M. A., & Eremkina Ya. A. (2021). Competitions as an instrument in development of professional interests and aspirations. *Social and pedagogical assistance for people with disabilities: theory and practice*. Collection of articles on the materials of the V International Scientific and Practical Conference, Yalta, 2021, May 20–22 (pp. 62–66). Simferopol: Arial. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46583795>
17. Ogorodnova, O. V., & Dmitrakova, V. V. (2019). Competition «Professional Tomorrow» as a resource for the development of academic mobility for students with disability. *The quality of life of children and young adults with disability: between vision and reality*. All-Russian scientific-practical conference, Tyumen, 2019, November 1th (pp. 83–87). Tyumen: Tyumen State University. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42939101>
18. Williams, B. W. (2022). Disability Rights Movement. *Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict, 2*, 429–435.

19. Rochette, A., Roberge-Dao, J., Roche, L., Kehayia, E., Ménard, L., Robin, J.-P., Sauvé, M., Shikako-Thomas, K., St-Onge, M., Swaine, B., Thomas A., Vallée-Dumas, C., & Fougeyrollas, P. (2022). Advancing social inclusion of people with disabilities through awareness and training activities: A collaborative process between community partners and researchers. *Patient Education and Counseling*, 105(2), 416–425.
20. Gareeva, I. A., & Kuryakina, O. (2019). The movement “Abilympics” as an effective tool for motivating graduates to work. *Problems of a higher education*, 1, 317–320. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_38503394_81487710.pdf
21. Burova, I. V., & Shurygina, O. V. (2021). Competitions of professional skills as an instrument for boosting the self-esteem of the students with disabilities of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Linguistics University of Nizhny Novgorod». *Professor of high school: traditions, problems and perspectives*. Collection of articles on the materials of the XII All-Russian scientific and practical Internet-conference (with international participants), Tambov, 2021, December 08–14 (pp. 234–237). Tambov: Derjavinskiy. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47476404&pf=1>
22. Manuylova V. V., & Guseynova, A. A. (2017). Innovations in the system of professional education of people with disabilities: competitions of professional skills. *Correctional pedagogy: theory and practice*, 2(72), 40–53. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29436963_28475930.pdf
23. Aitchison, B., Rushton, A. B., Martin, P., Barr, M., Soundy, A., & Heneghan, N. R. (2022). The experiences and perceived health benefits of individuals with a disability participating in sport: A systematic review and narrative synthesis. *Disability and Health Journal*, 15(1), art. 101164. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101164>
24. Allan, V., Smith, B., Côté, J., Martin Ginis, K. A., & Latimer-Cheung, A. E. (2018). Narratives of participation among individuals with physical disabilities: A life-course analysis of athletes’ experiences and development in parasport. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 170–178. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.10.004>
25. Goodall, G., Mjøen, O. M., Witsø, A. E., Horghagen, S., & Kvam L. (2022). Barriers and Facilitators in the Transition From Higher Education to Employment for Students With Disabilities: A Rapid Systematic Review. *Frontiers in Education*, 7, art. 882066. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.882066>

Статья поступила в редакцию: 21.09.2022;
одобрена после рецензирования: 05.12.2022;
принята к публикации: 15.12.2022.

The article was submitted: 21.09.2022;
approved after reviewing: 05.12.2022;
accepted for publication: 15.12.2022.

Информация об авторах:

Ирина Николаевна Гудкова — педагог-психолог Кохомской КШИ, Иваново, Россия,

irinagoodk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3641-6043>

Василий Николаевич Феофанов — кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный социальный университет, Москва, Россия,

v-feofanov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2994-5107>

Information about authors:

Irina N. Gudkova — educational psychologist at the special-needs school (Kohma), Ivanovo, Russia,

irinagoodk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3641-6043>

Vasiliy N. Feofanov — PhD in Psychology, associate professor, Russian State Social University, Moscow, Russia,

v-feofanov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2994-5107>

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 376.37

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.10

СПЕЦИФИКА СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Елена Анатольевна Екжанова¹ ✉,
Алёна Александровна Селенкова²

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ekjanovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7669-8757>

² Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия,
abramovskih.alena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6075-0960>

Аннотация. В статье представлено исследование по проблеме применения информационно-коммуникационных технологий в процессе логопедической коррекции нарушений смысловой стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Имеющиеся несоответствия между запросом социума в улучшении качества образования дошкольников с данной речевой патологией, практической необходимостью применения новых технологий и нечеткостью критериев их использования в коррекционно-педагогическом процессе обуславливают актуальность изучения указанной проблемы. В связи с этим целью настоящей статьи является раскрытие специфики специальных образовательных условий при формировании лексико-грамматического строя и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях использования ИКТ-технологий. Ведущими методами исследования являлись методы анкетирования, наблюдения и беседы. Выборка исследования включала 96 детей с общим недоразвитием речи (II, III и IV уровень) в возрасте 5–7 лет. В статье раскрываются особенности состояния смысловой стороны речи у детей данной категории; выявляются группы дошкольников, имеющих индивидуально-дифференцированные особенности в усвоении содержания коррекционно-образовательного процесса посредством информационно-коммуникационных технологий; определяются специальные образовательные условия, реализуемые посредством ИКТ-технологий. Обосновывается, что информационно-коммуникационные технологии предоставляют возможность ребенку с общим недоразвитием речи реализовать свой потенциал при различных индивидуально-типологических особенностях. Представленные в статье материалы позволяют сделать вывод о том, что независимо от уровня речевого недоразвития дети с данной речевой патологией в различной степени воспринимают стимуляцию ИКТ-технологиями, проявляя определенную активность. Поэтому специальные образовательные условия, реализуемые посредством информационно-коммуникационных технологий, должны учитывать персональные

особенности каждого ребенка, обуславливая вариативность коррекционно-педагогического процесса.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, специальные образовательные условия, информационно-коммуникационные технологии, лексико-грамматический строй речи, связная речь

Research article

UDC 376.37

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.10

THE SPECIFICS OF SPECIAL EDUCATIONAL CONDITIONS IN THE FORMATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURE AND COHERENT SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH ONR IN THE PROCESS OF USING ICT-TECHNOLOGIES

*Elena A. Ekzhanova*¹ ✉,
*Alyona A. Selenkova*²

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia,
ekzhanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7669-8757>*

² *South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk, Russia,
abramovskih.alena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6075-0960>*

Abstract. The article presents a study on the problem of the use of information and communication technologies in the process of speech therapy correction of violations of the semantic side of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment. The existing inconsistencies between the demand of society to improve the quality of education of preschoolers with this speech pathology, the practical need for the use of new technologies and the vagueness of criteria for their use in the correctional and pedagogical process determine the relevance of studying this problem. In this regard, the purpose of this article is to reveal the specifics of special educational conditions in the formation of lexical and grammatical structure and coherent speech in preschoolers with general speech underdevelopment in the conditions of using ICT-technologies. The leading research methods were the methods of questioning, observation and conversation. The study sample included 96 children with general speech underdevelopment (level II, III and IV) aged 5–7 years. The article reveals the peculiarities of the state of the semantic side of speech in children of this category; groups of preschoolers with individually differentiated features in the assimilation of the content of the correctional and educational process through information and communication technologies are identified; special educational conditions implemented through ICT-technologies are determined. It is proved that information and communication technologies provide an opportunity for a child with a general underdevelopment of speech to realize his potential with various individual typological features. The materials presented in the article allow us to conclude that, regardless of the level of speech underdevelopment, children with this speech pathology perceive stimulation by ICT-technologies to varying degrees, showing a certain activity. Therefore, special educational conditions implemented through information

and communication technologies should take into account the personal characteristics of each child, determining the variability of the correctional and pedagogical process.

Keywords: general underdevelopment of speech, senior preschoolers, special educational conditions, information and communication technologies, lexical and grammatical structure of speech, coherent speech.

Для цитирования: Екжанова, Е. А., Селенкова, А. А. (2023). Специфика специальных образовательных условий при формировании лексико-грамматического строя и связной речи у дошкольников с ОНР в процессе использования ИКТ-технологий. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 186–205. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.10>

For citation: Ekzhanova, E. A., & Selenkova, A. A. (2023). The specifics of special educational conditions in the formation of lexical and grammatical structure and coherent speech in preschoolers with ONR in the process of using ICT-technologies. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 186–205. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.10>

Введение

Информатизация в современном мире достигла сферы специального образования, и теперь данный раздел работы является одним из приоритетных направлений модернизации образовательной системы на уровне государства. При этом одной из наиболее важных задач этой работы является определение специфических психолого-педагогических условий использования информационно-коммуникационных технологий (далее по тексту — ИКТ) в работе с детьми, относящимся к разным нозологическим группам, в том числе и с общим недоразвитием речи (далее — ОНР), поскольку только учет общих и специальных потребностей этих детей позволит найти реально действующие подходы, методы и приемы, отвечающие данным условиям и обладающие широким арсеналом дидактических возможностей (Дендев, 2013; Захарова, 2008; Никольская, 2011).

ИКТ-технологии определяются как сложная система, охватывающая значительный круг научных и технологических сфер деятельности, актуальное техническое оснащение и интегрированная практически во все области жизнедеятельности современного социума, включая дошкольное образование, с целью оптимизации работы специалистов и обеспечения эффективности образовательно-воспитательного процесса (Грибан, 2012; Роберт, 2010; Сафонова, 2011).

Как отмечают многие исследователи (Гаркуша, Черлина и Манина, 2004; Екжанова и Селенкова, 2021; Коджаспирова и Петров, 2007; Новоселова и Петку, 1997), прерогативами применения ИКТ-технологий в коррекционно-педагогической практике дошкольных образовательных учреждений являются:

– реализация содержания коррекционно-образовательного процесса в игровой форме;

- расширение вариантов выбора предъявляемой информации;
- моделирование опытов и сложных процессов и явлений;
- перекодировка абстрактной информации и мобильных процессов с возможностью их визуализации;
- стимуляция полисенсорного воздействия, способствующего формированию действенных компенсаторных систем;
- реализация индивидуального подхода в процессе коррекционно-развивающей работы;
- осуществление рефлексии;
- развитие стойкой мотивации;
- формирование осознанных познавательных интересов;
- развитие способности к самоконтролю;
- организация партнерских отношений между ребенком и логопедом.

Актуальность использования информационно-коммуникационных технологий на уровне дошкольного образования определяется потребностью социума в улучшении качества воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), включая и дошкольников с общим недоразвитием речи.

В контексте психолого-педагогических исследований ОНР характеризуется сложным симптомокомплексом фонетико-фонематических нарушений, ограниченным развитием смысловой стороны речи, различных по уровню выраженности и тяжести проявления. Специфика овладения смысловой стороной речи у дошкольников с ОНР состоит в ограниченности словарного запаса, несформированности сигнификативной составляющей значения слова и преобладании денотативного компонента над лексико-семантическим. Характерна дефицитарность процессов словоизменения и словообразования, фрагментарность и аграмматичность синтаксических конструкций (Жукова и Мастюкова, 2011; Лалалева и Серебрякова, 1999; Левина и др., 2013; Приходько, Мануйлова и Гусейнова, 2021; Филичева, Чиркина и Туманова, 2016; Шашкина, Зернова и Зимина, 2014; Wiesinger, 2009; Kauschke, 2008).

Кроме того, многочисленные исследования указывают на особенности продуктивной, игровой и учебной деятельности, замедленный темп восприятия информации, ослабление мотивационной потребности в вербальной коммуникации и нестойкость познавательных интересов. Имеют место признаки общей незрелости эмоционально-волевой сферы, недостаточная регуляция произвольных действий, трудности формирования самоконтроля и саморегуляции (Волковская и Левченко, 2020; Левченко и Дубровина, 2016; Лалаева и Шаховская, 2011; Шипицына, 2016).

Данные проявления обусловлены сочетанием стойкого речевого недоразвития с аномальностью развития психических процессов, детерминированных резидуальными отклонениями органического характера в центральной нервной системе детей с ОНР.

Описанные нарушения указывают на сложную структуру дефекта, обуславливают определенные трудности в освоении образовательной программы, препятствуют полноценной коммуникации и ограничивают возможности социальной адаптации (Жукова и Мастюкова, 2011; Филичева, Чиркина и Туманова, 2016; Pinstock, 2017; Ptok, 2009; Hartmann, 2004).

Следовательно, сложный симптомокомплекс нарушений смысловой стороны речи в структуре ОНР диктует необходимость своевременного выявления данной патологии, а также обуславливает поиск путей и средств оптимизации и повышения эффективности процесса логопедической работы в области коррекции нарушений лексико-грамматического строя и связной речи. Это позволит предупредить вторичные отклонения и снизить риск социальной дезадаптации детей с ОНР при их поступлении в общеобразовательную школу.

Методы исследования

С целью реализации данной задачи нами проведено экспериментальное исследование. В эксперименте участвовали дети с ОНР (II, III, IV уровни) в возрасте 5–7 лет. Мы произвольно сформировали две группы: контрольную (далее — КГ) и экспериментальную (далее — ЭГ) общей численностью 96 человек (по 48 детей в каждой). Группы были разделены для выявления эффективности использования информационно-коммуникативных технологий в процессе коррекционно-педагогической работы, поскольку в одной группе ИКТ использовались, а в другой нет.

Основными методами исследования являлись: анкетирование, индивидуальные беседы, наблюдение и статистические методы (качественно-количественный анализ; методы математической статистики для обработки экспериментальных данных (*t*-критерий Стьюдента).

Результаты исследования

Сначала мы глубоко изучили особенности испытуемых исследуемого контингента.

Проанализировав анамнестические данные, мы выяснили, что у преобладающей части дошкольников с ОНР экспериментальной (91,67 %; 44 ребенка) и контрольной (87,5 %; 42 ребенка) групп ранний период развития отличается специфичностью, что обусловлено действием различных неблагоприятных факторов (биологических и/или социально-психологических). Основными из них являются возраст родителей (от 36 лет и старше), соматическое состояние матери в гестационный период, резус-конфликт, несовместимость крови матери и плода по групповой принадлежности, гестозы первой и/или второй

половины беременности, вредные привычки (в частности, табакокурение), хирургические роды, перенесенные ребенком заболевания, педагогическая запущенность и дефекты речи окружающих.

На основе анализа анкетных данных нами было установлено, что у дошкольников экспериментальной и контрольной групп в раннем периоде речевого развития наблюдалось позднее появление гуления и/или лепета. Первые слова появились в более поздние сроки (в возрасте 1 г. 2 мес. – 1,5 лет, в отдельных случаях — к 2 годам), словарный запас накапливался медленно. Фразовая речь появлялась в возрасте 2 лет 2 мес. – 3 года (в некоторых случаях к 3,5 годам). В качестве замены речи некоторые дети достаточно активно использовали жесты. Непонимание их со стороны близких взрослых вызывало у детей бурные эмоциональные реакции.

Итак, обобщив и систематизировав анамнестические сведения, мы пришли к выводу, что для дошкольников с ОНР характерно нарушение раннего речевого онтогенеза. Это обусловлено различными неблагоприятными экзогенными и эндогенными факторами, действующими в пренатальный, натальный или постнатальный периоды развития ребенка.

Далее нами было проведено диагностическое обследование состояния словарного запаса (номинативного, предикативного и атрибутивного), грамматического строя (словоизменения и словообразования) и связной речи (умения составлять предложение, рассказ и пересказ).

По результатам диагностического обследования проведен качественно-количественный анализ, показавший значительную вариативность развития указанных структур речевой системы (см. рис. 1).

Представленный на рисунке 1 график наглядно иллюстрирует специфику лексико-грамматического строя речи и связных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Она выражается в недостаточности глагольного словаря, ограниченном употреблении качественных прилагательных, неточном употреблении существительных, предикатов. Имеют место несформированность обобщающих понятий, смешение глаголов, сходных по значению, трудности при подборе наречий, синонимов и антонимов.

Нарушение грамматических закономерностей проявляется в многочисленных ошибках формоизменения существительных, смешении падежных окончаний, неправильном употреблении родовых флексий существительных и количественных числительных, числовых окончаний существительных. Наблюдается ошибочное употребление предложно-падежных конструкций. Имеют место многочисленные ошибки формообразования существительных, притяжательных и относительных прилагательных, глаголов, образованных префиксальным способом.

Связная речь характеризуется недостаточностью и однотипностью употребляемых языковых средств, нарушением связи слов в предложении

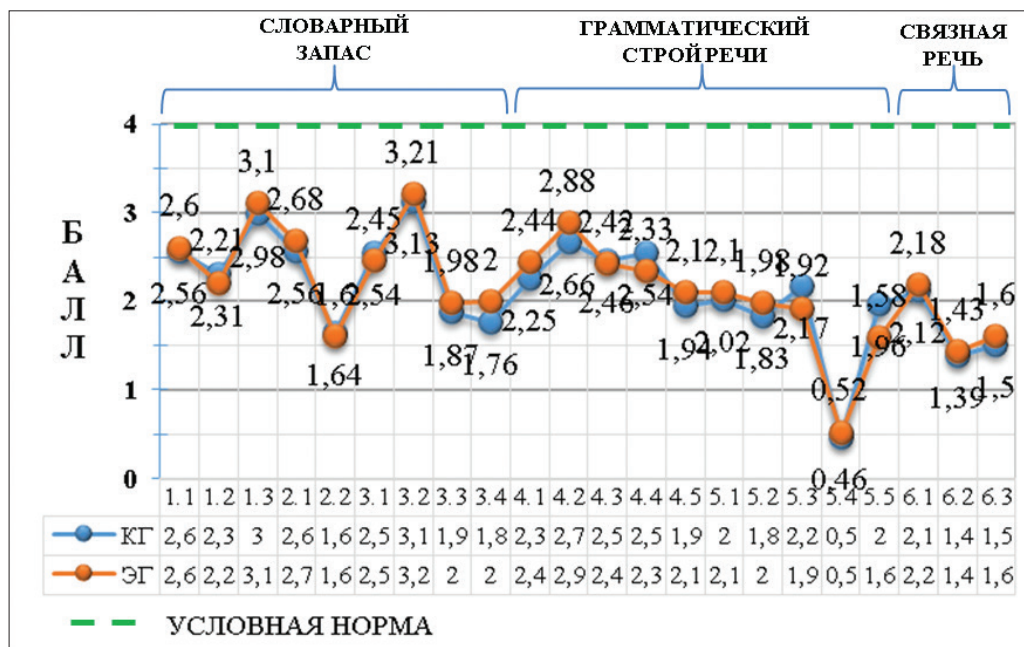


Рис. 1. Соотношение средних показателей сформированности словарного запаса, грамматического строя и связной речи у дошкольников с ОНР

Fig. 1. The ratio of the average indicators of the formation of vocabulary, grammatical structure and coherent speech in preschoolers with ONR

Диагностические параметры:

- 1.1 — название конкретных существительных;
- 1.2 — группировка существительных по обобщающему признаку;
- 1.3 — название существительных, обозначающих части тела человека, животного;
- 2.1 — название глаголов;
- 2.2 — название сходных по значению глаголов;
- 3.1 — подбор слов-синонимов;
- 3.2 — подбор слов-антонимов;
- 3.3 — подбор качественных прилагательных;
- 3.4 — подбор наречий;
- 4.1 — изменение существительных по числам;
- 4.2 — изменение существительных по падежам;
- 4.3 — употребление предложно-падежных конструкций с предлогами;
- 4.4 — согласование прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода;
- 4.5 — согласование количественных числительных с существительными;
- 5.1 — образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением;
- 5.2 — образование названий детенышей животных;
- 5.3 — образование относительных прилагательных;
- 5.4 — образование притяжательных прилагательных;
- 5.5 — образование глаголов префиксальным способом;
- 6.1 — составление предложений по картинке;
- 6.2 — составление рассказа по сюжетной картине / серии сюжетных картин;
- 6.3 — составление пересказа.

и между фразами, экспрессивным аграмматизмом. Кроме того, наблюдаются нечеткость передачи содержания высказывания, смысловые искажения, выпадение семантических фрагментов, ошибочное воспроизведение причинно-обусловленных связей, незаконченность рассказа и/или пересказа.

Полученные количественные данные каждого из исследуемых компонентов смысловой стороны речи были подвергнуты статической обработке с помощью *t*-критерия Стьюдента. Анализ статистической значимости имеющихся различий средних значений общего балла в экспериментальной и контрольной группах установил, что статистически достоверные различия в состоянии исследуемых компонентов речевой системы у дошкольников обеих групп отсутствуют.

Результаты констатирующего этапа исследования легли в основу проектирования содержания логопедической работы по коррекции нарушений лексико-грамматического строя и связной речи у старших дошкольников с ОНР посредством использования ИКТ-технологий. Разработка содержания логопедической коррекции осуществлялась с учетом Примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников ТНР под редакцией Л. В. Лопатиной (2014), методических рекомендаций Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной (2016) и индивидуального коррекционно-развивающего маршрута.

Реализация разработанного содержания логопедической коррекции осуществлялась на протяжении двух последовательных этапов: подготовительного и основного.

Основная цель подготовительного этапа заключается в формировании мотивационной готовности ребенка с ОНР к участию в коррекционно-образовательном процессе с использованием ИКТ и формировании базисных умений и навыков, способствующих освоению содержания обучения. Содержательным ядром второго является использование ИКТ в качестве средства активизации и расширения словарного запаса, формирования навыков дифференцированного использования в речи различных грамматических форм слова, словообразовательных моделей и синтаксических структур. Данные составляющие являются необходимой предпосылкой развития связной речи, что предполагает осознание и формирование самоконтроля у дошкольников с ОНР.

В качестве основы экспериментального обучения выступил комплекс авторских мультимедийных занятий. Данный комплекс предусматривает возможность взаимодействия ребенка с интерактивным цифровым образовательным контентом и возможность трансляции содержания коррекционно-образовательного процесса для группы детей. Использование мультимедийных средств ИКТ осуществлялось нами вариативно и комбинировалось в зависимости от задач логопедической коррекции. На подгрупповых логопедических занятиях использовались авторские мультимедийные презентации, созданные

на платформе PowerPoint. На индивидуальных — мультимедийные обучающие программы (рис. 2).



Рис. 2. Формы организации логопедической коррекции нарушений лексико-грамматического строя и связной речи у старших дошкольников с ОНР

Fig. 2. Forms of organization of speech therapy correction of violations of lexical and grammatical structure and coherent speech in older preschoolers with ONR

Реакция детей на стимуляцию ИКТ-технологиями, наблюдаемая нами в процессе формирующего эксперимента, позволила условно выделить четыре группы дошкольников с ОНР, имеющих индивидуально-дифференцированные особенности в усвоении ИКТ.

Необходимо отметить, что отношение ребенка с ОНР к конкретной группе находится вне строгой зависимости от уровня его речевого развития (см. табл. 1).

Данные, представленные в таблице 1, достаточно информативно характеризуют особенности усвоения содержания коррекционно-образовательного процесса посредством ИКТ детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Таблица 1 / Table 1

Специфика усвоения содержания коррекционно-образовательного процесса посредством ИКТ детьми старшего дошкольного возраста с ОНР
Specifics of assimilation of the content of the correctional and educational process through ICT by older preschool children with ONR

Группа	Индивидуально-типологические особенности детей	Особенности усвоения содержания коррекционно-образовательного посредством ИКТ
Группа I	Пассивность, замкнутость, малоподвижность, медленная переключаемость, ровный эмоциональный фон, выдержанность, старательность	<ul style="list-style-type: none"> – Адаптация к процессу компьютеризированного обучения, как правило, занимает непродолжительное время. – Продуктивность работы в большинстве случаев сохраняется на протяжении всего времени работы ребенка с компьютером. – При выполнении заданий требуется в основном стимулирующая помощь со стороны учителя-логопеда. – В процессе работы ребенка с компьютером в большинстве случаев достаточно вербальных инструкций педагога
Группа II	Тревожность, неуверенность, замкнутость, пассивность, малоподвижность, ранимость, нерешительность, малоконтактность, эмоциональная лабильность	<ul style="list-style-type: none"> – Адаптация к процессу компьютеризированного обучения занимает достаточно пролонгированное время. – Продуктивность работы с компьютером ниже, чем у детей первой группы. Это обусловлено нагрузкой сенсорных систем, приводящей к повышенной истощаемости психических процессов. – На протяжении всего времени работы с компьютером или значительной его части ребенку требуется обучающая, реже — стимулирующая помощь учителя-логопеда. – При взаимодействии ребенка с компьютером в большинстве случаев вербальных инструкций педагога недостаточно. Часто используется прием объединенных действий

Группа	Индивидуально-типологические особенности детей	Особенности усвоения содержания коррекционно-образовательного посредством ИКТ
Группа III	Контактность, беспокойство, гиперактивность, быстрая возбудимость, нетерпеливость, отвлекаемость, двигательная расторможенность, импульсивность, обидчивость, эмоциональная неустойчивость	<ul style="list-style-type: none"> – Достаточно быстрая адаптация к процессу компьютеризированного обучения. – Использование ИКТ рекомендуется в течение непродолжительного времени (3–4 минуты), поскольку большая продолжительность работы с компьютером способствует гиперактивизации, рассредоточению внимания, провоцирует двигательное беспокойство. Следовательно, снижается эффективность учебного эпизода. – В процессе работы с компьютером дети нуждаются в уточняющей помощи со стороны учителя-логопеда. – При выполнении заданий дети проявляют самостоятельность. Неудачи вызывают у них бурные эмоциональные реакции
Группа IV	Активность, контактность, подвижность, инициативность, быстрая переключаемость, эмоциональная устойчивость, старательность, работоспособность	<ul style="list-style-type: none"> – Быстрая, легкая адаптация к процессу компьютеризированного обучения. – Достаточно высокая продуктивность работы сохраняется на протяжении всего времени работы ребенка с компьютером. – При выполнении заданий требуется уточняющая, реже — стимулирующая помощь учителя-логопеда. – При взаимодействии ребенка с компьютером достаточным является наличие вербальных инструкций педагога

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-педагогическом процессе позволило нам выделить специальные образовательные условия, реализуемые посредством ИКТ:

1. Сопровождение коррекционно-образовательного процесса компьютерными средствами обучения должно осуществляться на индивидуально-дифференцированной основе. То есть внедрение ИКТ-технологий в систему дидактических средств дошкольных образовательных учреждений предполагает учет персональных особенностей каждого ребенка с ОНР, обуславливая вариативность коррекционно-педагогического процесса.

2. Введение дошкольников в систему коррекционно-развивающего обучения посредством ИКТ предполагает определенное время адаптации конкретного ребенка к процессу компьютеризированного обучения.

3. Вариативная продолжительность работы, учитывающая возможность отдельного ребенка сохранять продуктивность работы за компьютером.

4. Особенности сотрудничества учителя-логопеда с обучаемым, отражающие согласование действий ребенка на уровне слухо-зрительно-моторной координации.

5. Особенности сопровождения ребенка на протяжении всего времени его работы с компьютером, предполагающие определенное количество вербальных инструкций учителя-логопеда, сочетающихся с выполнением действий за компьютером.

В своей основе данные образовательные условия отражают специфику применения ИКТ-технологий в логопедической практике дошкольных образовательных учреждений.

С целью определения эффективности реализованного в рамках данных образовательных условий содержания логопедической коррекции посредством ИКТ мы провели контрольное исследование, аналитический обзор результатов которого представлен на рисунке 3. Диагностические параметры те же, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Как видно на рисунке 3, дети из экспериментальной группы показали статистически достоверное улучшение показателей развития лексико-грамматического строя речи и связных высказываний.

Итоговый сопоставительный анализ содержания ответов детей исследуемой категории позволил нам выявить специфические различия в состоянии лексико-грамматического строя речи и связных высказываний у дошкольников ЭГ и КГ. Это проявляется в следующем:

1. Соответствующий возрастной норме объем пассивного и активного словаря; самостоятельное, безошибочное выполнение предъявляемых заданий отмечены нами у 77,08 % дошкольников (37 чел.) экспериментальной и лишь у 58,33 % детей (28 чел.) контрольной групп.

Достаточный объем словаря, наличие единичных ошибок при выполнении предлагаемых заданий, исправляемых самостоятельно или посредством уточняющих вопросов, выявлены у 18,75 % детей (9 чел.) ЭГ и у 29,17 % дошкольников (14 чел.) КГ.

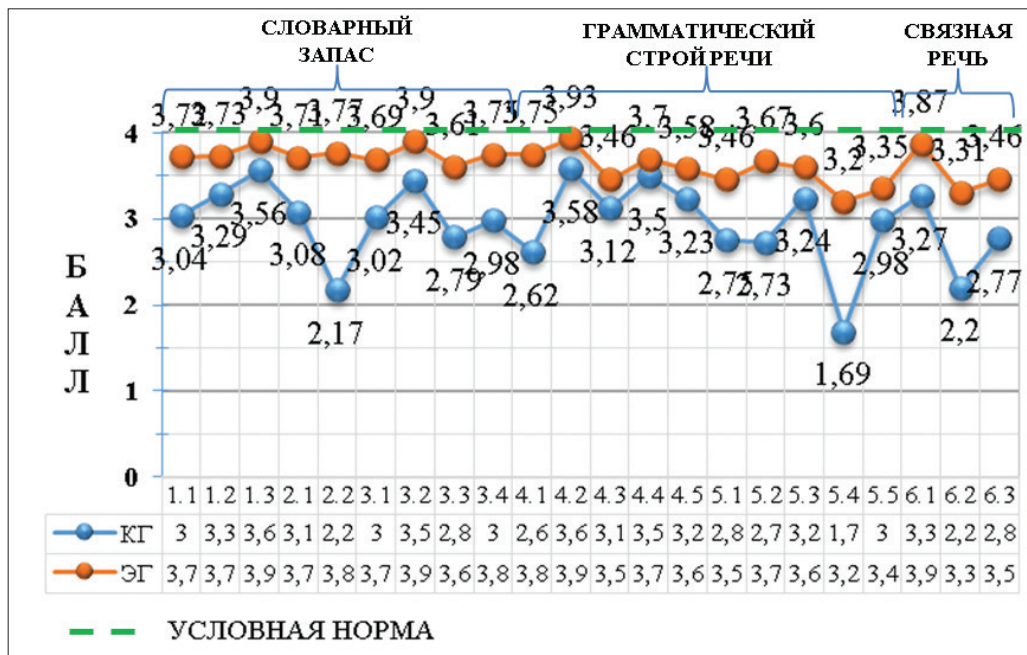


Рис. 3. Соотношение средних показателей сформированности словарного запаса, грамматического строя и связной речи у дошкольников с ОНР на контрольном этапе исследования

Fig. 3. The ratio of the average indicators of the formation of vocabulary, grammatical structure and coherent speech in preschoolers with ONR at the control stage of the study

Множественные ошибки при выполнении диагностических тестов даже в случае стимулирующей или обучающей помощи педагога наблюдались у 12,5 % детей (6 чел.) контрольной группы, что в 3 раза превышает аналогичный показатель в ЭГ (4,17 %; 2 чел.). При качественном анализе обращают на себя внимание замена обобщающих понятий близкими по значению терминами или словами конкретного значения; замещение предикатов и названий частей тела человека/животных семантически близкими словами, антонимов — словами, принадлежащими к той же семантической категории, что и слово-стимул.

2. Сформированность грамматического строя речи в соответствии с возрастными нормативами, правильное самостоятельное выполнение диагностических тестов имели место у 77,08 % (37 чел.) детей ЭГ, что превышает аналогичный показатель в КГ, составляющий 58,33 % (28 чел.).

Отдельные случаи ошибочного выполнения дошкольниками заданий, исправленные самостоятельно или посредством уточняющих вопросов, в ЭГ отмечены у 16,67 % (8 чел.), в КГ — у 27,08 % (13 чел.).

Множественные ошибки в заданиях на словообразование и словоизменение при условии обучающей или стимулирующей помощи и наличие аграмматизмов в ЭГ составили лишь 6,25 % (3 чел.). В контрольной группе

многочисленные ошибки сохраняются у 12,5 % детей (6 чел.). Качественный анализ содержания речевой продукции детей показывает неверное употребление родовых окончаний существительных и количественных числительных, замену сложных предлогов простыми, ошибочное образование существительных с уменьшительно-ласкательным значением, относительных и притяжательных прилагательных, глаголов, образованных префиксальным способом.

3. Самостоятельное составление предложения, адекватно отражающего смысл изображенного на картинке и правильно сформированного с точки зрения грамматики; инициативное составление рассказа соответственно изображенному сюжету, имеющего все смысловые звенья, правильно установленные временные и причинно-следственные связи, оформленного грамматически верно с адекватным использованием лексических средств; свободный пересказ без нарушения лексико-грамматических норм, полностью передающий содержание текста, с соблюдением связности и последовательности изложения были доступны для 70,83 % (34 чел.) дошкольников ЭГ. В КГ дети с данным показателем составили 54,17 % (26 чел.).

Составление распространенного предложения, верно отражающего смысл изображенного на картинке, построенного грамматически правильно, при наличии самокоррекции или стимулирующей помощи; самостоятельный рассказ, составленный без аграмматизмов, с незначительным нарушением плавности, недостаточной развернутостью и единичными случаями поиска слов; пересказ, построенный с формальной помощью педагога, с соблюдением основных грамматических норм, некоторыми элементами нарушения согласованности текста, отдельными явлениями поиска слов отмечены нами у 22,91 % (11 чел.) детей ЭГ и у 33,33 % (16 чел.) детей КГ.

Употребление простых нераспространенных предложений, составленных с грамматическими ошибками, при наличии обучающей помощи; выстраивание рассказа посредством наводящих вопросов и подсказок, с неадекватным использованием лексических средств, значительным искажением сюжета и незавершенностью изложения; составление пересказа по вопросам с существенным сокращением текста, нарушением связности и деформацией смысла высказывания, неадекватным подбором лексических единиц и наличием аграмматизмов в ЭГ зафиксирован только у 6,25 % детей (3 чел.). В КГ данный показатель был отмечен у 12,5 % (6 чел.) дошкольников.

Таким образом, сравнительный анализ и обобщение результатов контрольного исследования подтверждают значимо лучшие показатели состояния словарного запаса, грамматического строя и связной речи у детей ЭГ в сравнении с детьми КГ. Это позволяет утверждать, что представленное нами содержание логопедической коррекции нарушений данных компонентов смысловой стороны речи, реализуемое посредством ИКТ, значительно более эффективно в сопоставлении с традиционной формой коррекционно-развивающей работы.

Достоверность результатов сопоставительного контрольного исследования подтверждают данные статистического анализа с использованием *t*-критерия

Стьюдента. Было установлено, что имеющиеся различия средних значений общего балла в экспериментальной и контрольной группах достоверны на уровне высокой статистической значимости $< 0,05$.

Дискуссионные вопросы

Формирование лексико-грамматического строя и связной речи в структуре ОНР — длительный и сложный процесс, требующий планомерной коррекционно-образовательной работы, основанной на сохранных видах восприятия.

При этом стоит отметить, что наибольшая эффективность коррекционно-развивающей работы достигается за счет создания специальных образовательных условий, учитывающих индивидуально-типологические особенности детей с ОНР. А использование в коррекционно-образовательном процессе ИКТ способствует успешной реализации данных условий. Поскольку в процессе активных практических действий с цифровым образовательным контентом происходит усвоение содержательных сторон и свойств, систематизация и обобщение представлений об изучаемых объектах и явлениях. Это способствует осознанию ребенком способов действий, посредством которых решаются игровые задачи; развивается способность к вероятностному прогнозированию. В результате активизируются психические процессы, возникает мощный познавательный мотив, что способствует формированию навыков переноса и создает условия для перехода от наглядно-действенного уровня мышления к абстрактному. Это является значимой интеллектуальной основой деятельности ребенка-дошкольника.

Указанные аспекты отражают специфику применения ИКТ-технологий в логопедической практике дошкольных образовательных учреждений, поскольку данные технологии предоставляют возможность ребенку реализовать свой потенциал при различных индивидуально-типологических особенностях. Это содействует формированию умений и навыков, находящихся в зоне ближайшего развития ребенка, способствуя достижению целевых ориентиров коррекционно-развивающей работы.

Заключение

Резюмируя вышесказанное, отметим, что независимо от уровня речевого недоразвития дети с ОНР по-разному воспринимают стимуляцию ИКТ-технологиями, проявляя различную активность. Поэтому специальные образовательные условия, реализуемые посредством ИКТ, должны не просто быть статичными, а учитывать персональные особенности ребенка, обуславливая гибкость и вариативность коррекционно-педагогической работы. Другими словами,

информационно-коммуникационные технологии вносят уникальный вклад в особые образовательные условия, которые влияют на успешное усвоение ребенком содержания коррекционно-образовательного процесса, способствуя достижению целевых ориентиров дошкольного образования. Настоящее указывает на важность и целесообразность использования ИКТ в логопедической деятельности дошкольных образовательных учреждений.

Список источников

1. Дендев, Б. (2013). *Информационные и коммуникационные технологии в образовании*. М.: Институт по информационным технологиям в образовании ЮНЕСКО. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663410484>
2. Захарова, И. Г. (2010). *Информационные технологии в образовании*. М.: Академия. URL: https://fileskachat.com/file/65302_28025149f54c608a4f928b0cf851643d.html
3. Никольская, И. А. (2011). *Информационные технологии в специальном образовании*. М.: Академия. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663411741>
4. Грибан, О. Н. (2012). Компьютерные технологии как условие качественной профессиональной подготовки студентов вузов. *Педагогическое образование в России*, 1, 113–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17762427>
5. Роберт, И. В. (2010). *Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования*. М.: ИИО РАО. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663410739>
6. Сафонова, О. А. (2011). *Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении*. М.: Академия. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663411120>
7. Гаркуша Ю. Ф., Черлина Н. А., Манина Е. В. (2004). Новые информационные технологии в логопедической работе. *Логопед*, 2, 22–29. URL: https://gendocs.ru/v16490/логопед_2004_02
8. Екжанова Е. А., Селенкова А. А. (2021). Практический аспект использования информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. *Специальное образование: научно-методический журнал*, 3(63), 103–114. https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_08
9. Коджаспирова, Г. М., Петров, К. В. (2007). *Технические средства обучения и методика их использования*. М.: Академия. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663411876>
10. Новоселова, С. Л., Петку, Г. П. (1997). *Компьютерный мир дошкольника*. М.: Новая школа. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663412154>
11. Волковская, Т. Н., Левченко, И. Ю. (2020). *Логопсихология*. М.: Юрайт. URL: <https://avidreaders.ru/read-book/logopsihologiya-uchebnik-dlya-vuzov.html>
12. Жукова, Н. С., Мастюкова, Е. М., Филичева, Т. Б. (2011). *Преодоление общего недоразвития речи у детей*. Екатеринбург: Литур. URL: <https://rudocs.exdat.com/docs2/index-576444.html11>
13. Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В. (1999). *Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)*. СПб.: СОЮЗ. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663413399>

14. Левина, Р. Е. (2013). *Основы теории и практики логопедии*. М.: Альянс. URL: https://vk.com/wall-161141613_2939
15. Приходько, О. Г., Мануйлова, В. В., Гусейнова, А. А. (2021). *Дошкольная дефектология в схемах и в таблицах*. М.: МГПУ. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44846677>
16. Филичева, Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В. (2016). *Коррекция нарушений речи: программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи*. М.: Просвещение. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663414577>
17. Шашкина, Г. Р., Зернова, Л. П., Зимина, И. А. (2014). *Логопедическая работа с дошкольниками*. М.: Академия. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663414417>
18. Wiesinger, Ju. (2009). *Morphologische und Morphosyntaktische Auffälligkeiten bei Spezifischer Sprachentwicklungsstörung in verschiedenen Sprachen*: Diplomarbeit angestrebter akademischer Grad Mag. phil. Wien. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Morphologische-und-morphosyntaktische-bei-in-Wiesinger/4b19881caf691a850e-deb9652f47880a8f638146>
19. Kauschke, Ch. (2008). Frühe lexikalische Verzögerung als Indikator für SSES? Neue Befunde zur Entwicklung von Late Talkern. *Spektrum Patholinguistik*, 1, 19–38. URL: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/1721/file/beitrag_02.pdf
20. Левченко, И. Ю., Дубровина, Т. И. (2016). *Дети с общим недоразвитием речи: Развитие памяти*. М.: Национальный книжный центр. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663414127>
21. Лалаева, Р. И., Шаховская, С. Н. (2011). Логопатопсихология. М.: ВЛАДОС. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663414042&tld=ru>
22. Шипицына, Л. М. (2016). *Специальная психология*. М.: Юрайт. URL: https://vk.com/wall-149842484_3421
23. Pinstock, E. (2017). Sprachentwicklungsverzögerung – Elternfragebögen als Möglichkeit der Früherkennung. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 10, 1–9. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663407182&tld=ru&lang=de&name=Pinstock_2017_Sprachentwicklungsverzögerung.pdf
24. Ptok, M. (2009). Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern. In: Bitzer Eva M., Walter U., Lingner H., Schwartz F-W. *Kindergesundheit stärken. Vorschläge zur Optimierung von Prävention und Versorgung*. Springer Medizin Verlag Heidelberg, 100–107. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-88047-9_12?error=cookies_not_supported&code=6a249ac8-613c-4d4e-bdf8-c32f04f2aa27
25. Hartmann, E. (2014). Sprachentwicklungsstörungen und soziale Fehlentwicklung. *SAL-Bulletin*, 14, 1–17. URL: http://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/114_Sprachentwicklungsstörungen%20und%20soziale%20Fehlentwicklung_Hartmann.pdf
26. Баряева, Л. Б., Волосовец, Т. В., Гаврилушкина, О. П., Голубева, Г. Г. и др. (2014). *Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи*. СПб. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1668323349&tld=ru&lang=ru&name=obrazovat_prog_do_dlya_doshkolnikov_s_tyajelymi_narusheniyami_rechi_lopatina.pdf

References

1. Dendev, B. (2013). *Information and communication technologies in education*. M.: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. (In Russ.). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663410484>
2. Zaharova, I. G. (2010). *Information technologies in education*. M.: Academy. (In Russ.). URL: https://fileskachat.com/file/65302_28025149f54c608a4f928b0cf851643d.html
3. Nikol'skaya, I. A. (2011). *Information technologies in special education*. M.: Academy. (In Russ.). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663411741>
4. Griban, O. N. (2012). Computer technologies as a condition for high-quality professional training of university students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, 1*, 113–116. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17762427>
5. Robert, I. V. (2010). *Modern information technologies in education: didactic problems; prospects of use*. M.: IIO RAO. (In Russ.). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663410739>
6. Safonova, O. A. (2011). *Quality management of education in a preschool educational institution*. M.: Publishing Center "Academy". (In Russ.). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663411120>
7. Garkusha YU. F., CHERlina N. A., & Manina E. V. (2004). New information technologies in speech therapy work. *Logoped, 2*, 22–29. (In Russ.). URL: https://gendocs.ru/v16490/логопед_2004_02
8. Ekzhanova E. A., & Selenkova A. A. (2021). Practical aspect of the use of information and communication technologies in speech therapy work with older preschool children with severe speech disorders. *Special'noe obrazovanie, 3(63)*, 103–114. (In Russ.). https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_08
9. Kodzhaspirova, G. M., & Petrov, K. V. (2007). *Technical means of training and methods of their use*. M.: Academy. (In Russ.). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663411876>
10. Novoselova, S. L., & Petku, G. P. (1997). *The computer world of a preschooler*. M.: New School. (In Russ.). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663412154>
11. Volkovskaya, T. N., & Levchenko, I. YU. (2020). *Logopsychology*. M.: Yurayt. (In Russ.). URL: <https://avidreaders.ru/read-book/logopsihologiya-uchebnik-dlya-vuzov.html>
12. ZHukova, N. S., Mastjukova, E. M., & Filicheva, T. B. (2011). *Overcoming the general underdevelopment of speech in children*. Yekaterinburg: Litur. (In Russ.). URL: <https://rudocs.exdat.com/docs2/index-576444.html11>
13. Lalaeva, R. I., & Serebryakova, N. V. (1999). *Correction of general speech underdevelopment in preschoolers (formation of vocabulary and grammatical structure)*. SPb.: SOYUZ. (In Russ.). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663413399>
14. Levina, R. E. (2013). *Fundamentals of the theory and practice of speech therapy*. M.: Alliance. (In Russ.). URL: https://vk.com/wall-161141613_2939
15. Prihod'ko, O. G., Manujlova, & V. V., Gusejnova, A. A. (2021). *Preschool defectology in diagrams and tables*. M.: MGPU. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44846677>
16. Filicheva, T. B., CHirkina G. V., & Tumanova T. V. (2016). *Correction of speech disorders: programs of preschool educational institutions of compensatory type for children with speech disorders*. Moscow: Enlightenment. (In Russ.). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663414577>

17. SHashkina, G. R., Zernova, L. P., & Zimina, I. A. (2014). *Speech therapy work with preschoolers*. M.: Academy. (In Russ.). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663414417>
18. Wiesinger, Ju. (2009). *Morphological and morphosyntactic abnormalities in specific speech development disorder in different languages: Diploma thesis aspired academic degree Mag. Phil.* Vienna. (In Germ.) URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Morphologische-und-morphosyntaktische-bei-in-Wiesinger/4b19881caf691a850edeb9652f47880a8f638146>
19. Kauschke, Ch. (2008). Early lexical delay as an indicator of SSES? New findings on the development of late talkers. *Spektrum Patholinguistik, 1*, 19–38. (In Germ.) URL: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/1721/file/beitrag_02.pdf
20. Levchenko, I. YU., & Dubrovina, T. I. (2016). *Children with general speech underdevelopment: Memory development*. M.: National Book Center. (In Russ.). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663414127>
21. Lalaeva, R. I., & SHahovskaya, S. N. (2011). *Logopathopsychology*. M.: VLADOS. (In Russ.). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663414042&tld=ru>
22. SHipicyna, L. M. (2016). *Special psychology*. M.: Yurayt. (In Russ.). URL: https://vk.com/wall-149842484_3421
23. Pinstock, E. (2017). Language development delay — parental questionnaires as a way of early detection. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 10*, 1–9. (In Germ.). URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663407182&tld=ru&lang=de&name=Pinstock_2017_Sprachentwicklungsverzögerung.pdf
24. Ptok, M. (2009). Speech development disorders in children. In: Bitzer Eva M., Walter U., Lingner H., Schwartz F-W. Strengthening children's health. Suggestions for optimizing prevention and care. *Springer Medizin Verlag Heidelberg*, 100–107. (In Germ.). URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-88047-9_12?error=cookies_not_supported&code=6a249ac8-613c-4d4e-bdf8-c32f04f2aa27
25. Hartmann, E. (2014). Speech development disorders and social maldevelopment. *SAL-Bulletin, 14*, 1–17. (In Germ.). URL: http://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/114_Sprachentwicklungsstörungen%20und%20soziale%20Fehlentwicklung_Hartmann.pdf
26. Baryaeva, L. B., Volosovec, T. V., Gavrilushkina, O. P., Golubeva, G. G. i dr. (2014). An approximate adapted basic educational program for preschoolers with severe speech disorders. SPb. (In Russ.). URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1668323349&tld=ru&lang=ru&name=obrazovat_prog_do_dlya_doshkolnikov_s_tyajelymi_narusheniyami_rechi_lopatina.pdf

Статья поступила в редакцию: 22.10.2022;
одобрена после рецензирования: 10.12.2022;
принята к публикации: 15.12.2022.

The article was submitted: 22.10.2022;
approved after reviewing: 10.12.2022;
accepted for publication: 15.12.2022.

Информация об авторах:

Екжанова Елена Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

ekjanovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7669-8757>

Селенкова Алёна Александровна — преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия,

abramovskih.alena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6075-0960>

Information about authors:

Elena A. Ekzhanova — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Speech Therapy, Moscow City University, Moscow, Russia,

ekjanovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7669-8757>

Alyona A. Selenkova — Lecturer of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Russia, Chelyabinsk,

abramovskih.alena@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6075-0960>

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 159.922.76-056.36

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.11

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ К РАЗНЫМ СТОРОНАМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Фатихова Лидия Фаварисовна

*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия,
lidiajune@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>*

Аннотация. Актуальность проблемы исследования определяется значимостью изучения родительского отношения как механизма, оказывающего большое влияние на становление личности ребенка. Особую значимость она приобретает тогда, когда речь идет о детях с нарушениями интеллектуального развития (умственной отсталостью), на социализацию которых оказывают большое влияние родители (особенно матери). В статье представлено сравнение результатов исследования отношения матерей к ребенку и жизни в семье в зависимости от возраста детей и сохранности (несохранности) их интеллекта. Исследования родительского отношения к различным сторонам семейной жизни проводятся в психологической науке как в отношении семей, воспитывающих детей без нарушений психического развития, так и семей детей с нарушениями развития, в том числе и интеллектуального. В качестве метода исследования выступил опросник PARI, целью которого является выявление отношения родителей (матерей) к разным сторонам семейной жизни. Выборка исследования включала 135 матерей детей без нарушений интеллектуального развития и 148 матерей детей с нарушениями интеллектуального развития. Проведенное исследование выявило особенности родительского отношения матерей детей с нарушениями интеллектуального развития в процессе сопоставления полученных данных с результатами исследования родительского отношения матерей детей без нарушений интеллекта. Кроме того, сравнительный анализ показал статистически значимые различия родительского отношения внутри групп матерей детей с сохранным и нарушенным интеллектом, дифференцированным по признаку возраста детей — младший школьный, подростковый и юношеский. Выявленные различия позволяют говорить о значимости факторов «Нарушение интеллекта» и «Возраст» на показатели отношения матерей к своей роли в семье и к своему ребенку, особенностях его воспитания и необходимости учитывать влияние этих факторов при планировании работы с семьями детей с интеллектуальными нарушениями по вопросам их воспитания, социализации и адаптации.

Ключевые слова: родительское отношение, матери, младшие школьники, подростки, лица юношеского возраста, дети с сохранным интеллектом, дети с интеллектуальными нарушениями

Research article

UDC 159.922.76-056.36

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.1.11

**PARENTAL ATTITUDE OF MOTHERS
OF CHILDREN WITH UNIMPAIRED AND IMPAIRED
INTELLECT TO DIFFERENT ASPECTS OF FAMILY LIFE****Lidiya F. Fatikhova***Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla, Ufa, Russia,
lidiajune@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>*

Abstract. The relevance of the research issue due to the importance of studying parental attitudes as a mechanism that has a major influence on the formation of a child's personality. It is particularly important for children with mental development disorder (developmental disability), whose parents (especially their mothers) have a great impact on their socialization. This article compares the results of a study of mothers' attitudes towards their children and life in the family, depending on the age of the children and if they have mental development disorder or not. Parental attitudes towards different aspects of family life are explored in psychological science both in relation to families raising children without mental development problems and families raising children with mental development problems, including mental development disorders. The research method was the PARI questionnaire. It aims to identify parents' (mothers') attitudes towards different aspects of family life. The survey sample consisted of 135 mothers of children without mental development disorder and 148 mothers of children with mental development disorder. The conducted study reveals features of the parental attitudes of mothers of children with mental development disorder by comparing the findings with those of mothers of children without mental development disorder. Moreover, a comparative analysis showed statistically significant differences in parental attitudes within the groups of mothers of children with and without mental development disorders differentiated by the age of the children: primary school children, teenagers and adolescents. The revealed differences allow us to speak about how Mental Development Disorder and Age factors are important for indicators of mothers' attitude towards their role in the family and attitudes towards their child and the specifics of their upbringing. It allows us to speak about the need to consider the impact of these factors when planning work with families of children with mental development disorder on their upbringing and social adaptation.

Keywords: parental attitude, mothers, primary school children, teenagers, adolescents, children with unimpaired intellect, children with mental development disorder

Для цитирования: Фатихова, Л. Ф. (2023). Родительское отношение матерей детей с сохранным и нарушенным интеллектом к разным сторонам семейной жизни. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 206–222. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.11>

For citation: Fatikhova, L. F. (2023). Parental attitude of mothers of children with unimpaired and impaired intellect to different aspects of family life. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 206–222. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.11>

Введение

Исследования родителей, в том числе матерей, их родительского отношения и его влияния на формирование личности ребенка достаточно распространены в психологической науке (Василенко, Сергуничева, 2019; Екимова, Вецель, Розенова, 2022; Ермолаева, Смирнова, 2020; Новикова, Реан, 2021; Реан, Коновалов, 2020; Kruzhkova et al., 2018 и др.). Проводятся такие исследования и в отношении родителей детей с нарушениями развития (Авдеева, 2019; Валитова, 2021; Коваль, 2020; Galasyuk, Mitina, 2018; Galasyuk et al., 2019; Галасюк, Митина, 2021; Molchanova, Chekanova, 2018 и др.), в том числе и детей с интеллектуальными нарушениями (Григина, Рудзинская, 2016; Реан, Баранов, Махмутова, 2016; Сафонова, Карабанова, 2020; Razenkova, Odinokova, Ayvazyan, 2018 и др.).

Исследования родительского отношения к детям проводились в отношении разных групп детей с ограниченными возможностями здоровья — с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Дубровина, Набойченко, 2018; Тимофеева, 2011), речи (Коваль, 2020; Темникова, 2016), зрения (Бондаренко, 2010), слуха (Волкова, Хлыстова, 2013; Molchanova, Chekanova, 2018), расстройств аутистического спектра (Плешкова, Татаренко, Севрюгин, 2021), сложными нарушениями развития (Высотина, 2011).

В рамках нашей темы нас интересовали исследования, касающиеся семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями.

М. В. Сафонова и Т. Р. Карабанова в процессе своего исследования пришли к выводу, что у родителей детей с интеллектуальными нарушениями преобладают авторитарный, психосоматический и невротический типы личности, для которых ситуация рождения и воспитания ребенка с особенностями является травмирующей (Сафонова, Карабанова, 2020).

Изучение детско-родительских отношений позволило Е. С. Григиной и Т. Ф. Рудзинской прийти к выводу о том, что в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, преобладает деструктивный тип родительских отношений — авторитарная гиперсоциализация, проявляющаяся в жестком контроле родителей за поведением и деятельностью ребенка, а в межличностных отношениях преобладает стремление родителей к инфантилизации своего ребенка, признание его неуспешным и неадаптированным к жизни (Григина, Рудзинская, 2016).

Т. Н. Бразгун и В. В. Ткачева в процессе изучения межличностных отношений в семьях ребенка с синдромом Дауна выявили отсутствие «гармоничной структуры межличностных отношений в семье и о нарушении ее функционирования, что затрудняет адаптацию всех членов семьи к имеющимся трудностям, препятствует реализации целей и задач каждого члена семьи» (Бразгун, Ткачева, 2018, с. 36).

В психологической науке предпринимались исследования личностных особенностей матерей и их отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Так, было установлено, что отношение матери к своему ребенку сказывается на его психическом развитии уже на первом году жизни: в случае наличия высокого уровня родительской отзывчивости ребенок имеет соответствующие возрасту уровни когнитивного и социально-эмоционального развития, в случае же недостаточного уровня отзывчивости ребенок, напротив, развивается с отставанием от нормативных показателей (Galasyuk et al., 2019). Родительская отзывчивость по-разному проявляется по отношению к типично и атипично развивающимся детям и в период от года до 3 лет. Родители детей с атипичным развитием (интеллектуальными нарушениями, расстройствами аутистического спектра) в большей степени, чем родители детей с типичным развитием, проявляют стремление к доминированию и характеризуются большей апатией (Галасюк, Митина, 2021).

Влияние матери на неблагополучие развития ребенка отмечает и Н. Н. Авдеева, которая на основе сравнения взаимодействия матерей с детьми с нормальным и задержанным речевым развитием выявила, что у 60 % диад матерей и детей с задержкой речевого развития наблюдается дисгармоничность делового и межличностного общения, дистанцирование как матери от ребенка, так и ребенка от матери, отсутствие согласованности в совместных действиях, негативизм и другие отрицательные особенности взаимодействия (Авдеева, 2019).

Эмоциональную сторону взаимодействия матери с ребенком-дошкольником, имеющим интеллектуальные нарушения, изучали А. А. Реан, А. А. Баранов и Р. К. Махмутова. Ими были выявлены низкая чувствительность матери к состоянию своего ребенка, непонимание причин его поведения, неспособность сопереживать ему в трудных жизненных ситуациях, а также наличие у нее скрытого раздражения и недовольства. Это, по мнению авторов, создает негативный эмоциональный фон, проявляющийся в эмоциональном отвержении ребенка, снижает эмоциональный контакт матери с ребенком и приводит к нечувствительности матери к потребностям ребенка (Реан, Баранов, Махмутова, 2016).

Сравнительное исследование отношения к детям у матерей, воспитывающих детей младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным интеллектом, проведенное Н. В. Стёпиной и Т. Н. Картуковой, показало, что отношение матерей к детям с нарушениями интеллектуального развития «отличается более высоким уровнем протекции и снижением требований к ребенку по сравнению с материнским отношением к детям с нормативным развитием», однако достаточно противоречиво, т. к. характеризуется стремлением «ограничить детей от негативных внешних воздействий и стремление компенсировать им трудности в развитии посредством других благ сочетается с пониманием, что дети должны быть самостоятельными, автономными от родителей, так как без этого невозможна успешная социализация» (Стёпина, Картукова, 2021, с. 220).

На общении ребенка с синдромом Дауна положительно сказывается характер коммуникативного поведения матери, а именно: продолжение общения даже в условиях поступления противоречивых сигналов со стороны ребенка, эмоциональная поддержка взаимодействия с ребенком и т. п. (Razenkova, Odinokova, Auvazyan, 2018).

Г. В. Пятакова, И. И. Мамайчук и В. В. Умнов выявили, что матери детей с детским церебральным параличом тревожно реагируют на болезнь ребенка. Адекватно воспринимая состояние своего ребенка и ситуацию восстановительного лечения, они часто переживают беспомощность в связи с осознанием неподвластности их контролю реабилитационного процесса и тяжести состояния своего ребенка. Все это может отрицательно сказаться на адаптационных возможностях ребенка и вызывать у него поведенческие проблемы (Пятакова, Мамайчук, Умнов, 2018).

Материалы и методы исследования

Одними из наиболее популярных методов, применяемых в современных исследованиях детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, являются методика исследования родительского отношения А. Я. Варга и В. В. Столина, (Арамачева, Бадрутдинова, Груздева, 2020; Бразгун, Ткачева, 2018; Гринина, Рудзинская, 2016), опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е. И. Захаровой (Авдеева, 2019; Реан, Баранов, Махмутова, 2016; Сафонова, Карабанова, 2020; Стёпина, Картукова, 2021; Molchanova, Chekanova, 2018), «Анализ семейных отношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса (Стёпина, Картукова, 2021) и др.

В нашем исследовании использовалась методика PARI (parental attitude research instrument) Е. Шеффер и Р. Белла в адаптации Т. В. Нещерет (Карелин, 2007). Ее целью является выявление отношения родителей (матерей) к разным сторонам семейной жизни. В исследовании приняли участие 135 матерей детей без нарушений интеллектуального развития (49 матерей младших школьников, 41 мать подростков, 45 матерей лиц юношеского возраста) и 148 матерей детей с нарушениями интеллектуального развития (45 матерей младших школьников, 51 мать подростков и 52 матери лиц юношеского возраста). Согласие матерей на проведение исследования было получено на родительских собраниях, организованных в массовой общеобразовательной школе, в которой обучаются дети без нарушений интеллекта, и в коррекционных школах г. Уфы, в которых обучаются дети с легкой умственной отсталостью.

Мы предположили, что особенности отношения матерей к семейной роли и к ребенку зависят от наличия/отсутствия нарушений интеллекта и от возраста их детей.

Результаты исследования

Статистический анализ данных проводился в программе SPSS v. 17 посредством дисперсионного анализа (ANOVA).

В таблицах 1–3 приведены результаты сравнения родительского отношения матерей детей младшего школьного, подросткового и юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом к разным сторонам семейной жизни; независимой переменной в данном случае является «Нарушение интеллекта», а зависимыми переменными — характеристики отношения матерей к семейной роли и к ребенку.

Согласно данным дисперсионного анализа, у матерей детей младшего школьного возраста выявлены различия родительского отношения в зависимости от того, каких детей они воспитывают — детей с сохранным или детей с нарушенным интеллектом (табл. 1). Так, различия выявлены по шкалам «Отношение к семейной роли», «Излишняя концентрация на ребенке» и «Отношение родителей к ребенку (интегральный показатель)» на высоком ($p < 0,01$) и очень высоком уровне ($p < 0,001$): матери, воспитывающие детей с нарушениями интеллектуального развития, в сравнении с матерями, воспитывающими детей без таких нарушений, более склонны ограничивать свою жизнь рамками семьи и заботами о ней, ощущать свое самопожертвование семье.

Таблица 1 / Table 1

Сравнение средних значений параметров родительского отношения матерей младших школьников с сохранным и нарушенным интеллектом к разным сторонам семейной жизни (дисперсионный анализ ANOVA)

What Do Mothers of Primary Schoolers with Impaired and Unimpaired Intellect Think about Different Family Life Aspects: Comparison of Average Values Parameters (ANOVA Analysis of Variance)

Параметры	Родители младших школьников с сохранным интеллектом ($n = 49$)	Родители младших школьников с нарушенным интеллектом ($n = 45$)	Статистики F -критерия	
	Среднее	Среднее	F	p -value
Отношение к семейной роли	98,81	108,48	11,85	0,001
Оптимальный эмоциональный контакт	60,65	62,61	2,39	0,13
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	34,29	35,55	1,02	0,31
Излишняя концентрация на ребенке	100,41	108,82	10,57	0,002

Примечание. Здесь и далее полужирным шрифтом выделены статистически значимые различия.

Различия по такой шкале, как «Излишняя концентрация на ребенке», говорят о том, что для матерей младших школьников с нарушенным интеллектом более, чем для матерей детей с сохранным интеллектом, характерны чрезмерная забота о ребенке, установление отношений зависимости ребенка от матери, создание безопасности для своего ребенка, подавление его агрессивности.

Сравним показатели родительского отношения в выборке родителей, воспитывающих подростков с сохранным и нарушенным интеллектом (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Сравнение средних значений параметров родительского отношения матерей подростков с сохранным и нарушенным интеллектом к разным сторонам семейной жизни (дисперсионный анализ ANOVA)
What Do Mothers of Teenagers with Impaired and Unimpaired Intellect Think about Different Family Life Aspects: Comparison of Average Values Parameters (ANOVA Analysis of Variance)

Параметры	Родители подростков с сохранным интеллектом (n = 41)	Родители подростков с нарушенным интеллектом (n = 51)	Статистики F-критерия	
	Среднее	Среднее	F	p-value
Отношение к семейной роли	99,17	124,22	72,73	0,001
Оптимальный эмоциональный контакт	62,07	66,76	11,18	0,001
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	33,29	40,27	25,37	0,001
Излишняя концентрация на ребенке	96,76	123,69	59,09	0,001

Сравнение данных изучения родительского отношения в группах матерей подростков с сохранным и нарушенным интеллектом показало, что матери этих групп различаются по всем измеренным показателям, причем эти различия находятся в зоне очень высокой значимости ($p < 0,001$). Различия по шкале «Отношение к семейной роли» говорят о том, что для матерей детей с нарушенным интеллектом более характерна доминантная роль в семье, низкая оценка роли мужа в семейной жизни, ограниченность интересов заботами исключительно о семье. Матери подростков с нарушенным интеллектом более, чем матери подростков без нарушений интеллекта, вступают в партнерские отношения со своим ребенком, стремятся развивать активность ребенка (шкала «Оптимальный эмоциональный контакт»). В то же время для них в большей степени, чем для матерей детей с сохранным интеллектом свойственно эмоционально дистанцироваться от ребенка и проявлять раздражительность,

излишнюю строгость, вплоть до уклонения от контакта с ребенком (шкала «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком»). Все это у матерей этой группы сочетается с излишней концентрацией на своем ребенке — они более склонны к установлению отношений зависимости с ребенком, преодолению его сопротивления и подавлению его воли, агрессивности и в то же время созданию условий безопасности.

Приведем сравнение показателей родительского отношения в выборке родителей лиц юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Сравнение средних значений параметров родительского отношения матерей лиц юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом к разным сторонам семейной жизни (дисперсионный анализ ANOVA)

What Do Mothers of Young Adults with Impaired and Unimpaired Intellect Think about Different Family Life Aspects: Comparison of Average Values Parameters (ANOVA Analysis of Variance)

Параметры	Родители лиц юношеского возраста с сохранным интеллектом (<i>n</i> = 45)	Родители лиц юношеского возраста с нарушенным интеллектом (<i>n</i> = 52)	Статистики <i>F</i> -критерия	
	Среднее	Среднее	<i>F</i>	<i>p</i> -value
Отношение к семейной роли	99,49	116,58	29,96	0,001
Оптимальный эмоциональный контакт	63,56	65,88	3,22	0,08
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	31,53	38,83	30,44	0,001
Излишняя концентрация на ребенке	99,07	115,06	16,53	0,001

В группах родителей лиц юношеского возраста обнаружены почти те же различия, что и в группах родителей подростков ($p < 0,001$) с той лишь разницей, что отношение матерей юношей и девушек с сохранным интеллектом не отличается от такого отношения матерей лиц с нарушенным интеллектом по такому показателю, как «Оптимальный эмоциональный контакт», то есть матери обеих групп одинаково склонны к построению партнерских отношений со своими детьми, равным отношениям с ними и развитию их активности.

В таблице 4 приведены результаты сравнения родительского отношения матерей детей с сохранным интеллектом к разным сторонам семейной жизни в зависимости от их возраста, зависимыми переменными, как и в предыдущих случаях, являются особенности родительского отношения.

Таблица 4 / Table 4

Сравнение средних значений параметров родительского отношения матерей лиц разного возраста с сохранным интеллектом к разным сторонам семейной жизни (дисперсионный анализ ANOVA)

What Do Mothers of Various Aged Children with Unimpaired Intellect Think about Different Family Life Aspects: Comparison of Average Values Parameters (ANOVA Analysis of Variance)

Параметры	Родители младших школьников с сохранным интеллектом ($n = 49$)	Родители подростков с сохранным интеллектом ($n = 41$)	Родители лиц юношеского возраста с сохранным интеллектом ($n = 45$)	Статистики F -критерия	
	Среднее	Среднее	Среднее	F	p -value
Отношение к семейной роли	98,82	99,17	99,49	0,003	0,969
Оптимальный эмоциональный контакт	60,65	62,07	63,56	2,98	0,05
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	34,29	33,29	31,53	2,79	0,06
Излишняя концентрация на ребенке	100,41	96,76	99,07	0,71	0,49

Итак, у матерей, воспитывающих детей с сохранным интеллектом, не выявлено различие лишь по одному измеренному показателю — «Оптимальный эмоциональный контакт» ($p < 0,05$). При этом наиболее высокий показатель по данному показателю обнаружен у матерей юношей и девушек, а наименьший — у матерей младших школьников, то есть к старшему школьному возрасту матери лиц юношеского возраста достигают более высокого уровня партнерских отношений со своими детьми и более склонны к развитию их активности, чем в подростковом, и тем более в младшем школьном возрасте. По всем остальным показателям уровень отношения к своей семейной роли и к ребенку у матерей, воспитывающих детей без нарушений интеллекта, в связи с возрастом их детей не различается.

Иная картина наблюдается при сравнении родительского отношения матерей детей с нарушенным интеллектом в зависимости от их возраста (табл. 5). Здесь выявлены возрастные различия по всем измеренным показателям. При этом различия по показателю «Отношение к семейной роли» указывают на то, что наиболее ограничены рамками своей семьи матери подростков, а наименее — матери младших школьников ($p < 0,001$), более склонны к партнерским отношениям и развитию активности своего ребенка те же матери подростков, а наименее — матери младших школьников ($p < 0,01$). Та же тенденция обнаружена и при сравнении этих групп по показателям

Таблица 5 / Table 5

Сравнение средних значений параметров родительского отношения матерей лиц разного возраста с нарушенным интеллектом к разным сторонам семейной жизни (дисперсионный анализ ANOVA)

What Do Mothers of Various Aged Children with Impaired Intellect Think about Different Family Life Aspects: Comparison of Average Values Parameters (ANOVA Analysis of Variance)

Параметры	Родители младших школьников с нарушенным интеллектом ($n = 45$)	Родители подростков с нарушенным интеллектом ($n = 51$)	Родители лиц юношеского возраста с нарушенным интеллектом ($n = 52$)	Статистики F -критерия	
	Среднее	Среднее	Среднее	F	p-value
Отношение к семейной роли	108,48	124,22	116,58	12,28	0,001
Оптимальный эмоциональный контакт	62,61	66,76	65,88	4,62	0,01
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	35,54	40,27	38,83	5,68	0,004
Излишняя концентрация на ребенке	108,82	123,69	115,06	8,21	0,001

«Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» ($p < 0,004$) и «Излишняя концентрация на ребенке» ($p < 0,001$).

Дискуссионные вопросы

Отношение родителей к детям с интеллектуальными нарушениями изучались такими исследователями, как Т. Н. Бразгун и В. В. Ткачева, Е. С. Гринина и Т. Ф. Рудзинская (Бразгун, Ткачева, 2018; Гринина, Рудзинская, 2016) и др. При этом материнское отношение было предметом изучения Н. В. Стёпиной и Т. Н. Картуковой, Ю. А. Разенковой, Г. Ю. Одиноковой и Е. В. Айвазян (Стёпина, Картукова, 2021; Razenkova, Odinkova, Ayvazyan, 2018) и др. Все указанные исследования касаются родительского отношения к детям, но практически не освещают вопросы отношения родителей (матерей) к своей семейной роли. Этот пробел частично восполнен в результате проведенного нами исследования. Используемый с этой целью опросник PARI позволил выявить, что факторы «Нарушение интеллекта» и «Возраст» детей являются значимыми в отношении матерей к своей роли в семье: у матерей детей с интеллектуальными нарушениями всех трех изученных возрастных групп

(младшего школьного, подросткового и юношеского) показатели ограниченности интересов рамками семьи, доминирование и в то же время зависимость и несамостоятельность выше, чем у матерей детей с сохранным интеллектом.

В проведенном нами исследовании получены данные о более высокой концентрации на ребенке у матерей детей с нарушенным интеллектом в сравнении с матерями детей без нарушений интеллектуального развития. Такой тип отношения предполагает чрезмерную заботу о ребенке, преодоление его сопротивления и подавление воли, что в целом согласуется с данными указанных выше исследований, в которых зафиксирована склонность родителей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями, к авторитарному типу родительского отношения и инфантилизации ребенка (Григина, Рудзинская, 2016; Сафонова, Карабанова, 2020).

В нашем исследовании также получены новые данные о том, что не только наличие/отсутствие интеллектуальных нарушений у детей, но и их возраст является значимым фактором в проявлениях родительского отношения к детям. Так, в отличие от матерей детей с сохранным интеллектом, у которых возраст не определяет отношение к ребенку, кроме параметра «Оптимальный эмоциональный контакт», у матерей детей с нарушенным интеллектом эти различия проявляются по всем изученным параметрам родительского отношения, при этом наибольшая их выраженность отмечается у матерей детей подросткового возраста в сравнении с матерями детей младшего школьного и юношеского возраста. Отмечается противоречие в материнском отношении к детям с нарушенным интеллектом: у группы матерей детей с интеллектуальными нарушениями показатели по двум параметрам, которые характеризуются различным отношением к ребенку, — «Оптимальный эмоциональный контакт» и «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» — выше, чем у группы матерей детей с сохранным интеллектом. Первое выражается в предпочтении партнерских отношений с ребенком и развитии его активности, а второе — в раздражительности, суровости, излишней строгости и уклонении от контакта с ребенком.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд выводов.

1. Результаты изучения отношения матерей детей младшего школьного, подросткового и юношеского возраста к семейной жизни показали, что наличие/отсутствие нарушений интеллектуального развития является значимым фактором, определяющим различия в особенностях отношения матерей к своей семейной роли и к своему ребенку. У матерей младших школьников эти различия проявляются по 2 показателям из 4 изученных («Отношение к семейной роли» и «Излишняя концентрация на ребенке»), у матерей

подростков по всем 4 параметрам («Отношение к семейной роли», «Оптимальный эмоциональный контакт», «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» и «Излишняя концентрация на ребенке»), а у матерей лиц юношеского возраста — по 3 из 4 («Отношение к семейной роли», «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» и «Излишняя концентрация на ребенке»).

2. Результаты изучения родительского отношения матерей детей с сохраненным интеллектом в зависимости от их возраста показали, что различия выявлены только по одному изученному показателю — «Оптимальный эмоциональный контакт», при этом наиболее высокие показатели обнаружены в группе матерей лиц юношеского возраста. В группе же матерей детей с нарушенным интеллектом количество различий гораздо больше: обнаружены различия по всем 4 изученным показателям; при этом наиболее высокие средние значения по этим показателям обнаружены в группе матерей подростков, а наименее низкие — в группе матерей младших школьников. При этом отмечается противоречивость в отношении матерей к детям с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, гипотеза о том, что различия в отношении матерей к семейной роли и ребенку определяются сохранностью/нарушением интеллектуального развития и возрастом их детей, получила свое подтверждение.

Список источников

1. Василенко, В. Е., Сергуничева, Н. А. (2019). Семейные предикторы интерперсональной эмоциональной компетентности старших дошкольников. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(4), 29–48. <https://doi.org/10.17759/cpp.20192704>
2. Екимова, В. И., Вецель, А. Н., Розенова, М. И. (2022). Влияние детско-родительских отношений на социометрический статус старшеклассника в группе сверстников. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 113–123. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180111>
3. Ермолаева, М. В., Смирнова, О. В. (2020). Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков. *Психологическая наука и образование*, 25(1), 51–62. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250105>
4. Новикова, М. А., Реан, А. А. (2021). Особенности материнского отношения в связи с формированием ценностных ориентаций современных подростков. *Социальная психология и общество*, 12(2), 148–165. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120209>
5. Реан, А. А., Коновалов, И. А. (2020). Индикаторы детско-родительских отношений в контексте различных социально-демографических показателей. *Интеграция образования*, 24(3), 433–452. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.100.024.202003.433-452>
6. Kruzhkova O. V., Vorobyeva I. V., Zhdanova N. E., Ljovkina A. O. (2018). Adolescent Vandalism: the Role of the Parent-Child Relationship in the Development of Destructive Behavior. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(3), 168–182. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0312>
7. Авдеева, Н. Н. (2019). Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития. *Психологическая наука и образование*, 24(2), 19–28. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240202>

8. Валитова, И. Е. (2021). Представления матерей о неврологических заболеваниях раннего возраста в структуре отношения к болезни ребенка. *Клиническая и специальная психология*, 10(2), 47–62. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100204>
9. Коваль, О. А. (2020). Связь психологического развития дошкольников, имеющих речевую патологию, и уровня развития эмоционального интеллекта родителей. *Клиническая и специальная психология*, 9(1), 142–168. <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090108>
10. Galasyuk, I. N., Mitina, O. V. (2018). Parental Attitude in Families with a Special Child. *Psychological Science and Education*, 23(4), 102–111. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230410>
11. Galasyuk, I. N., Lavrova, M. A., Suleymanova, E. V., Kiselev, S. Y. (2019). Parent Responsiveness and its Role in Neurocognitive and Socioemotional Development of One-Year-Old Preterm Infant. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(3), 86–104. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0307>
12. Галасюк, И. Н., Митина, О. В. (2021). Детско-родительское взаимодействие в период раннего детства: сравнительный анализ профилей родительской отзывчивости в диадах с типично и атипично развивающимися детьми. *Консультативная психология и психотерапия*, 29(2), 119–144. <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290206>
13. Molchanova, L. N., Chekanova, A. V. (2018). Development of Parental Competence Through Psychological and Pedagogical Support for Families in the Upbringing of Hearing-Impaired Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(4), 223–237. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0415>
14. Гринина, Е. С., Рудзинская, Т. Ф. (2016). Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 5(2), 163–168. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26374214>
15. Реан, А. А., Баранов, А. А., Махмутова, Р. К. (2016). Оптимизация внутри-семейного эмоционального взаимодействия в диаде мать – ребенок дошкольного возраста с нарушением интеллекта. *Национальный психологический журнал*, 24(4), 108–114. <https://doi.org/10.11621/npj.2016.0413>
16. Сафонова, М. В., Карабанова, Т. Р. (2020). Особенности построения детско-родительских отношений в семьях с родителями разного психологического типа, воспитывающих ребенка с нарушением интеллекта. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, 52(2), 167–182. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-210>
17. Razenkova, Yu. A., Odnokova, G. Yu., Ayvazyan, E. B. (2018). Maternal Communicative Behavior as a Factor in the Development of Communication in Children with Down Syndrome. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(3), 111–127. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0308>
18. Дубровина, Н. А., Набойченко, Е. С. (2018). Оптимизация личностного потенциала родителей как аспект сопровождения семей с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Образование и наука*, 20(8), 129–147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-8-129-147>
19. Тимофеева, И. В. (2011). Особенности родительско-детских отношений в семьях, имеющих детей с детским церебральным параличом с позиции теории

семейных систем. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 139, 59–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15790936>

20. Темникова, Е. Ю. (2016). Развитие детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с общим недоразвитием речи. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, 37(3), 115–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27124870>

21. Бондаренко, М. П. (2010). Советы тифлопедагогу по взаимодействию с семьей, воспитывающей ребенка с нарушением зрения. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, 3, 41–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15126448>

22. Волкова, В. М., Хлыстова, Е. В. (2013). Взаимосвязь стиля семейного воспитания и проявлений тревожности у детей подросткового возраста с нарушением слуха. *Специальное образование*, 1, 33–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18904192>

23. Плешкова, Н. Л., Татаренко, О. В., Севрюгин, Д. В. (2021). Особенности детско-родительского взаимодействия и характеристик поведения у детей с расстройствами аутистического спектра. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 11(2), 162–178. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.204>

24. Высотина, Т. Н. (2011). Личностные особенности родителей, воспитывающих детей со сложными нарушениями развития. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, 2, 122–127. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16557875>

25. Арамачева, Л. В., Бадрутдинова Е. Р., Груздева О. В. (2020). Исследование особенностей материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, 4(54), 108–117. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-247>

26. Бразгун, Т. Н., Ткачева, В. В. (2018). Семья ребенка с синдромом Дауна сквозь призму изучения особенностей межличностных отношений. *Клиническая и специальная психология*, 7(1), 28–39. <https://doi.org/10.17759/psyclin.2018070103>

27. Стёпина, Н. В., Картукова, Т. Н. (2021). Материнское отношение к детям с нарушениями в развитии. *Проблемы современного педагогического образования*, 73(2), 220–224. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48082005>

28. Пятакова, Г. В., Мамайчук, И. И., Умнов, В. В. (2018). Психологические защитные механизмы у детей с ДЦП в контексте материнского отношения к болезни ребенка. *Ортопедия, травматология и восстановительная хирургия детского возраста*, 5(3), 58–67. <https://doi.org/10.17816/PTORS5358-67>

29. Карелин, А. А. (2007). *Большая энциклопедия психологических тестов*. М.: Эксмо.

References

1. Vasilenko, V. E., & Sergunicheva, N. A. (2019). Family predictors of interpersonal emotional competence in older preschool children. *Counseling psychology and psychotherapy*, 27(4), 29–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.20192704>

2. Ekimova, V. I., Vetsel, A. N., & Rozenova, M. I. (2022). Influence of parent-child relationships on the sociometric status of a high school student in a peer group. *Cultural-historical psychology*, 18(1), 113–123. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180111>

3. Ermolaeva, M. V., & Smirnova, O. V. (2020). Peculiarities of parental communication as a factor in the psychological well-being of teenagers. *Psychological science and education*, 25(1), 51–62. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250105>

4. Novikova, M. A., & Rean, A. A. (2021). Peculiarities of mother's attitudes in relation to the formation of value orientations of modern teenagers. *Social psychology and society*, 12(2), 148–165. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2021120209>
5. Rean, A. A., & Konovalov, I. A. (2020). Indicators of child-parent relationships in the context of different socio-demographic indicators. *Integration of education*, 24(3), 433–452. (In Russ.). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.100.024.202003.433-452>
6. Kruzhkova O. V., Vorobyeva I. V., Zhdanova N. E., & Ljovkina A. O. (2018). Adolescent Vandalism: the Role of the Parent-Child Relationship in the Development of Destructive Behavior. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(3), 168–182. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0312>
7. Avdeeva, N. N. (2019). Interaction between mother and young child with delay in speech development. *Psychological science and education*, 24(2), 19–28. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240202>
8. Valitova, I. E. (2021). Mothers' perceptions of early childhood neurological disorders in the structure of attitudes towards their child's illness. *Clinical psychology and special education*, 10(2), 47–62. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100204>
9. Koval, O. A. (2020). Relation between the psychological development of preschoolers with speech pathology and the level of emotional intelligence of their parents. *Clinical psychology and special education*, 9(1), 142–168. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090108>
10. Galasyuk, I. N., & Mitina, O. V. (2018). Parental Attitude in Families with a Special Child. *Psychological Science and Education*, 23(4), 102–111. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230410>
11. Galasyuk, I. N., Lavrova, M. A., Suleymanova, E. V., & Kiselev, S. Y. (2019). Parent Responsiveness and its Role in Neurocognitive and Socioemotional Development of One-Year-Old Preterm Infant. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(3), 86–104. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0307>
12. Galasyuk, I. N., & Mitina, O. V. (2021). Child-parent interaction during early childhood: a comparative analysis of parental responsiveness profiles in dyads with typically and atypically developing children. *Counseling psychology and psychotherapy*, 29(2), 119–144. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290206>
13. Molchanova L. N., & Chekanova A. V. (2018). Development of Parental Competence Through Psychological and Pedagogical Support for Families in the Upbringing of Hearing-Impaired Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(4), 223–237. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0415>
14. Grinina, E. S., & Rudzinskaya, T. F. (2016). Peculiarities of child-parent relationships in families raising a child with disabilities. *Izvestiya of saratov university. New series. Series: educational acmeology. Developmental psychology*, 5(2), 163–168. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26374214>
15. Rean, A. A., Baranov, A. A., & Makhmutova, R. K. (2016). Optimising intrafamilial emotional interaction in the mother-child dyad of a pre-school child with a mental development disorder. *National psychological journal*, 24(4), 108–114. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2016.0413>
16. Safonova, M. V., & Karabanova, T. R. (2020). Peculiarities of building child-parent relationships in families with parents of different psychological types raising a child with a mental development disorder. *Bulletin of Krasnoyarsk state pedagogical university*

named after V. P. Astafyev, 52(2), 167–182. (In Russ.). <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-210>

17. Razenkova, Yu. A., Odinkova, G. Yu., & Ayvazyan, E. B. (2018). Maternal Communicative Behavior as a Factor in the Development of Communication in Children with Down Syndrome. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(3), 111–127. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0308>

18. Dubovina, N. A., & Naboychenko, E. S. (2018). Optimising the personal potential of parents as an aspect of support for families with children with muscle-skeleton disorders. *Education and science journal*, 20(8), 129–147. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-8-129-147>

19. Timofeeva, I. V. (2011). Peculiarities of parent-child relationships in families with children with cerebral palsy from the perspective of family systems theory. *Izvestia: Herzen university journal of humanities & sciences*, 139,

20. Temnikova, E. Yu. (2016). Developing child-parent relationships in families with children with general speech impairment. *Bulletin of Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astafyev*, 37(3), 115–119. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27124870>

21. Bondarenko, M. P. (2010). Tips for a visual impairment specialist to interact visually impaired child's family. *Education and upbringing of children with disabilities*, 3, 41–48. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15126448>

22. Volkova, V. M., & Khlystova, E. V. (2013). Relationship between family education style and anxiety in teenager hearing-impaired children. *Special education*, 1, 33–39. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18904192>

23. Pleshkova, N. L., Tatarenko, O. V., & Sevryugin, D. V. (2021). Peculiarities of child-parent interaction and behavioural characteristics in children with autism spectrum disorders. *Vestnik of Saint Petersburg university. Psychology*, 11(2), 162–178. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.204>

24. Vysotina, T. N. (2011). Personal characteristics of parents raising children with complex developmental disorders. *Vestnik of saint petersburg university. Sociology*, 2, 122–127. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16557875>

25. Aramacheva, L. V., Badrutdinova E. R., & Gruzdeva O. V. (2020). Researching Peculiarities of Mother's Attitude to Their Pre-School Children with Severe Speech Impairments. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev*, 4(54), 108–117. (In Russ.). <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-247>

26. Brazgun, T. N., & Tkacheva, V. V. (2018). The family of a child with Down syndrome through a study of interpersonal relationships. *Clinical psychology and special education*, 7(1), 28–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyclin.2018070103>

27. Stepina, N. V., & Kartukova, T. N. (2021). Mother's attitude towards children with mental development disorders. *Problems of modern teacher education*, 73(2), 220–224. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48082005>

28. Pyatakova, G. V., Mamaichuk, I. I., & Umnov, V. V. (2018). Psychological defence mechanisms in children with cerebral palsy in the context of mother's attitudes towards the child's illness. *Pediatric traumatology, orthopaedics and reconstructive surgery*, 5(3), 58–67. (In Russ.). <https://doi.org/10.17816/PTORS5358-67>

29. Karelin, A. A. (2007). *Big encyclopedia of psychological tests*. M.: Eksmo. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 26.07.2022; The article was submitted: 26.07.2022;
одобрена после рецензирования: 06.12.2022; approved after reviewing: 06.12.2022;
принята к публикации: 15.12.2022. accepted for publication: 15.12.2022.

Информация об авторе:

Лидия Фаварисовна Фатихова — кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия, lidiajune@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>

Information about author:

Lidiya F. Fatikhova — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla, Ufa, Russia, lidiajune@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться следующими требованиями:

ТЕХНИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЬИ (требования разработаны в соответствии с ГОСТ Р 7.0.7–2021 «Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление»):

◇ объем статьи — от 20 000 до 40 000 знаков с пробелами, включая рисунки, таблицы и графики, но без учета списка литературы (*не менее 20 000 и не более 40 000*);

◇ поля — по 2,5 справа, слева, сверху, снизу;

◇ шрифт — 14, Times New Roman;

◇ интервал — полуторный;

◇ красные строки — 1,25 (выставляются автоматически);

◇ для связи затекстовых библиографических ссылок с текстом документа используются отсылки, которые приводятся в тексте документа в круглых скобках с указанием идентифицирующих сведений, например: (ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17); (ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17–25) (обратите внимание, что указывается только ФАМИЛИЯ автора (авторов), без инициалов);

◇ рисунки, схемы, таблицы и графики должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения; нумеруются в порядке упоминания их в тексте. На все изображения, представленные в статье, должны быть ссылки. Надписи и подписи к иллюстративному материалу выполняются 12 кеглем, приводят на языке текста статьи и повторяют на английском языке. Отдельно предоставляются рисунки в формате jpeg, не менее 300 dpi точек на дюйм;

◇ в верхнем левом углу указывается тип статьи (обзорная; научно-теоретическая; научно-практическая; аналитическая; научно-публицистическая; научно-исследовательская);

◇ далее указывается классификационный индекс Универсальной десятичной классификации (УДК) (www.teacode.com/online/udc/);

◇ далее — заглавие статьи на русском языке (выравнивание по центру, кегль шрифта — 14, буквы заглавные, выделение жирным шрифтом). В конце заглавия статьи точка не ставится;

◇ имя, отчество и фамилия (полностью) авторов (выравнивание по левому краю, кегль шрифта — 14, выделение жирным шрифтом, курсивом);

◇ информация о месте работы (учебы) автора(ов), электронные адреса, ORCID (Open Researcher and ContributorID) (www.orcid.org) авторов указывается после имен авторов на разных строках и связывается с именами с помощью надстрочных цифровых обозначений — ¹ (выравнивание по левому краю, кегль шрифта — 14, выделение жирным шрифтом, курсивом).

◇ заголовки должны быть оформлены следующим образом:

– первый уровень: прямой, жирный шрифт, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;

– второй уровень: курсив, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;

– третий уровень: прямой, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела.

◇ перечень затекстовых библиографических ссылок, озаглавленный **Список источников** (кегль шрифта — 14, выравнивание по ширине страницы). Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.05–2008 «Библиографическая ссылка» и строится в порядке цитирования источников в тексте статьи;

◇ список источников на английском языке, озаглавленный **References** в соответствии со стилем APA (7th edition) (apastyle.apa.org). В *References* необходимо полностью повторить список литературы к русскоязычной части, независимо от того, имеется в нем иностранная литература или нет. Последовательность источников в *References* должна полностью совпадать с русскоязычным списком источников.

Важно: данные по каждому русскоязычному источнику предоставляются с транслитерацией фамилии(й) авторов; в соответствии с оригинальным переводом метаданных статьи на английский язык (Ф. И. О. авторов и названия статьи); названием журнала, зарегистрированном в ISSN-реестре (portal.issn.org) на английском языке (если таковое имеется).

В список источников включаются только **научно-исследовательские работы (научные статьи, монографии, книги)**, в том числе не менее 50 % зарубежных, с указанием DOI или URL национального архива для всех источников. Ссылки на **другие виды источников** (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций и др.) оформляются внутри текста статьи **подстрочными ссылками** (в соответствии с ГОСТ Р 7.05–2008 «Библиографическая ссылка»).

СТРУКТУРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ В ЖУРНАЛЕ

Материал статьи должен отвечать требованиям оригинальности: не менее 75 % — для обзорных (аналитических) рукописей; не менее 85 % — для эмпирических.

Тип статьи
УДК

ЗАГЛАВИЕ СТАТЬИ

Имя Отчество Фамилия автора

Место работы, город, страна, электронный адрес, <https://orcid.org/>

Аннотация.

Ключевые слова:

Благодарности:

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробные сведения о требованиях к оформлению рукописи можно найти на официальном сайте журнала: redpsyjournal.mgpu.ru

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология» обращаться к заместителю главного редактора *Светлане Николаевне Вачковой* (e-mail: svachkova@mgpu.ru).

REQUIREMENTS TO THE ARTICLE

Submitted in the «MCU JOURNAL OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY»

TECHNICAL REQUIREMENTS TO ARTICLES' FORMATTING (the requirements are developed in accordance with GOST R 7.0.7–2021 «Articles in journals and collections. Publishing formatting»):

◇ the volume of an article should be from 20 000 to 40 000 characters with spaces, including figures, tables and graphs, and excluding the list of references;

◇ the margins: the right, left, top and bottom margins should be 2,5 c;

◇ the font should be 14 pt, Times New Roman;

◇ the spacing should be 1,5 cm;

◇ the indent should be 1,25 cm set automatically;

◇ citations in the text must be interconnected with the reference list by putting in the text the references in round brackets stating the corresponding information, for example: (Last name of author(s), year of publishing, p. 17), (Last name of author(s), year of publishing, p. 17–25) (please note that SURNAME of the author (authors) is indicated, without initials);

◇ figures, diagrams, tables and graphs must be created in graphic editors supporting vector and bitmap images and numbered in the article depending on the order of their appearance in the text. All images presented in the article must be referred to in the text. Inscriptions and captions to the illustrative material are made with 12 pins, are given in the language of the text of the article and are repeated in English. The images in jpeg must be submitted separately. The image resolution must be not less than 300 dpi;

◇ in the upper left corner indicate the type of article (review; scientific-theoretical; scientific-practical; analytical; scientific-journalistic; research);

◇ the title of the article in Russian (center alignment, font 14 pt, uppercase letters, semi-bold). There is no dot at the end of the article title;

◇ full name of the authors (left alignment, font size 14, bold, italics);

◇ information about the place of work (study) of the author(s), email addresses, ORCID (Open Researcher and Contributor) (www.orcid.org) of the authors are indicated after the authors' names on different lines and associated with the names using superscript numeric designations — 1 (left alignment, font size 14, bold, italics);

◇ the titles of the sections must be formatted in the following way:

– first level: ordinary font (not italic), semi-bold, first letter upper-cased, the text following below without spacing;

-
- second level: italic font, first letter upper-cased, the text following below without spacing;
 - third level: ordinary font (not italic), first letter upper-cased, the text following below without spacing;
- ◇ the reference list in English to the article must be titled *References* according to the APA style (7th edition) (apastyle.apa.org). The *References* section must contain all the references from the reference list in Russian regardless whether it actually contains any international literature. The sequence of authors in *References* section must completely coincide with the Russian-language reference list.

Important: The reference list includes only **research works (scientific articles, monographs, books)**, including at least 50 % foreign, indicating the DOI or URL of the national archive for all sources. The references **to other types of sources** (archives, legal documents, journalistic articles, reference information, textbooks, dictionaries, dissertation abstracts, etc.) must be included in the text as footnotes.

TITLE OF ARTICLE

First, Middle, Last name

Place of work, city, country, e-mail, <https://orcid.org/>

Abstract.

Keywords:

Acknowledgments:

Full explanations of these are given on the journal's official website: pedpsyjournal.mgpu.ru

Contacts for submission of the manuscript: Deputy Editor — *Svetlana N. Vachkova* (svachkova@mgpu.ru).

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Педагогика и психология»

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

2023, 17 (1)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
ПИ № ФС77-82090 от 12 октября 2021 г.

Главный редактор:

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО ***А. И. Савенков***

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. 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/

Подписано в печать: 22.03.2023 г.

Формат: 70 × 108 1/16. Бумага: офсетная.

Объем: 14,25 печ. л. Тираж: 1000 экз.