

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

17 (2)

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)
aliso ve@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)
afanasiev v@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)
dvo inina@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 Shiyon	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) shiyonib@mgpu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Петряева Е. Ю., Агеева Н. С., Яшина И. А.* Сравнительный анализ развития альтернативного школьного образования в крупных городах России 10
- Федоровская М. Н., Суменкова Ю. И., Миронова А. В., Яшина И. А., Анисимова О. В.* Факторы выбора образовательной организации для детей в системе родительских стратегий (на английском языке)..... 34

Проблемы профессиональной подготовки

- Каитов А. П.* Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов..... 63
- Шагиахметова М. Н., Закирова В. Г.* Рефлексивная оценка организации педагогических практик в вузах их участниками 80

Психология

- Ахметвалиева М. Г., Иванова Э. А., Тхуго М. М.* Многомерно-функциональное исследование ответственности как интегральной характеристики личности, соответствующей критериям нового образа России 94
- Крашенинникова Н. А., Егорова Э. В., Тарарина Л. И., Кидинов А. В.* Восприятие новой лингвистической культуры в период пандемии в сознании молодежи (на английском языке) 112

Теория и практика обучения и воспитания

- Денисов Л. А., Нехорошева Е. В., Авраменко В. Г.*
Содержание примерных образовательных программ
и школьных учебников в контексте формирования
и оценки знаний обучающихся о здоровье и здоровом
образе жизни 125
- Петрусевич П. Ю.* Гуманистическая образовательная
среда как актуальный запрос времени..... 144

История педагогического и психологического образования

- Масалимова А. Р., Баянов Д. И.* Модели прошлого
и современного наставничества: точки соприкосновения
и расхождения в исторической ретроспективе 162

Специальная педагогика и специальная психология

- Амельянчик А. П., Бабиева Н. С., Серебровская О. В.,
Шабанова Л. В.* Компоненты центрально обусловленной
детерминации фонематического восприятия у детей
старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием
речи 177
- Черепанова Ю. Е., Плакса В. О., Вафина Ю. Б.*
Инновационные технологии в восстановлении речевых
функций при афазии..... 198

Требования к оформлению статей.....217

CONTENTS

Pedagogical Education

- Petryaeva E. Yu, Ageeva N. S., Yashina I. A.* A comparative study of alternative school education in big cities of Russia 10
- Fedorovskaya M. N., Sumenkova Yu. I., Mironova A. V., Yashina I. A., Anisimova O. V.* Factors of choice of educational organization for children in the system of parental strategies..... 34

Problems of Professional Preparation

- Kaitov A. P.* Structural and functional model of pedagogical support of the development of positive professional motivation of future teachers at the bachelor studies level..... 63
- Shagiakhmetova M. N., Zakirova V. G.* Reflexive assessment of pedagogical practices in higher education institutions by their participants..... 80

Psychology

- Akhmetvalieva M. G., Ivanova E. A., Tkhuogo M. M.* Multidimensional-functional study of responsibility as an integral characteristic of a personality that meets the criteria of a new image of Russia 94
- Krasheninnikova N. A., Egorova E. V., Tararina L. I., Kidinov A. V.* Perception of the new linguistic culture during the pandemic in the minds of young people 112

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Denisov L. A., Nekhorosheva E. V., Avramenko V. G.*
The content of exemplary educational programs
and school textbooks in the context of the formation
and assessment of students' knowledge about health
and healthy lifestyles 125
- Petrusevich P. Yu.* Humanist educational environment
as a current request of the time 144

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Masalimova A. R., Bayanov D. I.* Past and contemporary
mentoring models: points of convergence and divergence
in historical retrospect 162

Special Pedagogy and Special Psychology

- Amelyanchik A. P., Babieva N. S., Serebrovskaya O. V.,
Shabanova L. V.* Components of the centrally conditioned
determination of phonemic perception in older preschool
children with general speech underdevelopment 177
- Cherepanova Yu. E., Plaksa V. O., Vafina Yu. B.* Innovative
technologies in the restoration of speech functions in aphasia 198

- Requirements for Style of Articles 220



Научно-исследовательская статья

УДК 37.018

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.01

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРУПНЫХ ГОРОДАХ РОССИИ

Елена Юрьевна Петряева¹ ✉,

Наталья Сергеевна Агеева²,

Ирина Алексеевна Яшина³

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

¹ petryaevaeyu@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-2817-135X>

² nataliya.ageyeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5968-7669>

³ yashinaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6655-2594>

Аннотация. Актуальность исследования данной проблемы определена ростом количества семей, которые выбирают стратегию получения школьного образования вне государственных образовательных организаций. Это связано как с общемировым кризисом школьного образования, так и с влиянием на этот процесс урбанистического фактора, расширения доступности цифровых образовательных ресурсов, сервисов онлайн-образования, онлайн- и очной аттестации в лицензированных организациях, смены формата работы родителей, их миграции из большого города на землю, усиления мобильности образа жизни, высокого уровня образования родителей и т. д. Ведущими методами в исследовании данной проблемы были анализ, синтез, обобщение, сравнение при изучении научной литературы, сбор информации об альтернативных образовательных организациях, метод междисциплинарного теоретического анализа, сравнительный метод, систематизация и концептуализация научных идей, обобщение и интерпретация научных данных. Это позволило выявить этапы и особенности развития альтернативного образования в крупнейших городах РФ. В выборку исследования вошли Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Казань, Новосибирск (по данным переписи 2020 г.). В процессе исследования была собрана и изучена информация о 506 альтернативных образовательных организациях. Представленные в статье материалы позволяют сделать вывод о том, что развивающееся альтернативное школьное

образование в крупных городах на практике достаточно неоднородно, эклектично. Здесь можно встретить разные проявления: от изоляции детей в домашнем пространстве («школьное сиротство») до семейных классов, организованных родителями для конкретной группы детей, семейных частных школ, которые поддерживают разные педагогические концепции; от исключительно очного индивидуального обучения до всевозможных комбинаций смешанного обучения и онлайн-обучения в чистом виде. Основной дискуссионный вопрос исследования — роль альтернативного образования в формировании новой образовательной парадигмы.

Ключевые слова: альтернативное школьное образование, онлайн-обучение, большие города, цифровизация, семейное образование, кризис школьного образования, частное образование

Благодарности: работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 23-28-00159.

Research article

UDC 37.018

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.01

A COMPARATIVE STUDY OF ALTERNATIVE SCHOOL EDUCATION IN BIG CITIES OF RUSSIA

*Elena Yu. Petryaeva*¹ ✉,

*Natalia S. Ageeva*²,

*Irina A. Yashina*³

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

¹ *petryaevaeyu@mgpu.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0002-2817-135X>

² *nataliya.ageyeva@gmail.com*, <https://orcid.org/0000-0001-5968-7669>

³ *yashinaia@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-6655-2594>

Abstract. The relevance of this study is substantiated by larger numbers of families who choose a strategy of schooling outside of public educational organisations for their children. This trend is connected with the global crisis of school education, the impact of urbanisation, increased accessibility of digital learning tools and online educational services, availability of online and in-person attestation in licensed organisations, as well as the change in the workstyle of parents — downshifting, digital nomading, high educational attainment of parents, etc. The main research methods were analysis, synthesis, generalisation, and comparison for literature review, aggregation of data on alternative educational organisations, cross-disciplinary theoretical analysis, comparative method, systematization and conceptualization of scientific ideas, generalisation and interpretation of the research results. This enabled the researchers to identify the key stages of alternative education development and its specifics in big cities of Russia. The research sample comprised such big cities as Moscow, Saint Petersburg, Ekaterinburg, Kazan, Novosibirsk,

according to the 2020 State Population Census. As the result of the research, a data base of 506 alternative educational organisations was collected and analysed. Based on the analysis of this data, the authors conclude that alternative school education in big cities of Russia is heterogeneous and eclectic. The formats of alternative school education are quite diverse: from students being isolated at home (“school orphanage”) to family classes organised by parents for particular groups of children, family or private schools that follow different pedagogical concepts, from customized in-person education to different combinations of blended learning or fulltime online learning. The main discussion issue of the study is the role of alternative education in the development of the new educational paradigm.

Keywords: alternative school education, online learning, large cities, digitalization, family education, crisis of school education, private education

Acknowledgments: this research has been funded by the Russian Science Foundation, project No 23-28-00159.

Для цитирования: Петряева, Е. Ю., Агеева, Н. С., Яшина, И. А. (2023). Сравнительный анализ развития альтернативного школьного образования в крупных городах России. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 17(2), 10–33.* <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.01>

For citation: Petryaeva, E. Yu., Ageeva, N. S., & Yashina, I. A. (2023). A comparative study of alternative school education in big cities of Russia. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 17(2), 10–33.* <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.01>

Введение

Актуальность проблемы исследования «Развитие альтернативного школьного образования в крупных городах РФ» определена значительным ростом количества семей, которые выбирают стратегию получения школьного образования вне государственных образовательных организаций. Это связано с общемировым кризисом школьного образования, который чаще всего выражается в отсутствии возможности школ охватить многообразие особенностей детей (способности, особенности здоровья, профессиональные интересы и т. д.) и предоставить им условия для гибких индивидуальных образовательных программ, в информационной перегруженности школьников, нерациональном использовании учебного времени, физической и моральной усталости учителей, детей, администрации школ, переполненности классов и т. д.

В крупных городах на процесс выхода из государственной системы образования влияет урбанистический фактор: здесь легче построить образовательную траекторию за пределами школы, имеются большие возможности для дополнительного образования, происходит концентрация педагогических кадров высокого уровня и их миграция в цифровые образовательные платформы. Также на развитие альтернативного школьного образования оказывают влияние новые организационно-технические условия образования (доступность

цифровых образовательных ресурсов, сервисов онлайн-образования, онлайн- и очной аттестации в лицензированных организациях) и социально-экономические условия семей (смена формата работы родителей, их миграция из большого города на землю, усиление мобильности образа жизни, профессиональные семейные увлечения). Немаловажную роль в развитии альтернативного школьного образования играют высокий уровень образования родителей, смена приоритетов семьи в пользу образования детей, ценностно-мировоззренческие установки родителей.

Анализ отечественных и зарубежных исследований по рассматриваемой проблеме позволяет выделить два ключевых вопроса, которые находились в фокусе внимания исследователей: 1) понимание сущности и принципов альтернативного образования; 2) этапы развития альтернативного образования с момента его возникновения до наших дней.

В работах исследователей альтернативное образование, как правило, противопоставляется традиционному школьному образованию. Г. М. Джонсон отмечает, что альтернативное образование учитывает индивидуальные потребности и интересы учеников, ориентировано на процесс и усвоение смыслов, характеризуются активным взаимодействием между учениками и учителем, при этом в центре образовательного процесса находится обучающийся (Johnson, 2005, с. 3). В исследовании Р. К. Сойер показано, что такая практика называется педагогическим конструктивизмом в связи с тем, что в ней акцентируется важность конструирования учеником собственного образовательного опыта для обеспечения более глубокого понимания, приобретения более взаимосвязанных знаний, поддержания внутренней мотивации к обучению (Sawyer, 2005, с. 10–11).

В отчете ЮНЕСКО 2012 г. о результатах десятилетия образования в интересах устойчивого развития были собраны и представлены лучшие педагогические практики, доказавшие свою эффективность в рамках альтернативного образования: обучение через открытие; обучение в сотрудничестве; проблемно-ориентированное обучение; междисциплинарное обучение; коллегиальное социальное обучение; обучение, основанное на критическом мышлении; обучение, основанное на системном мышлении (Wals, 2012, с. 27–28).

В западной науке *под альтернативным образованием* в широком смысле понимаются *любые виды образовательной деятельности*, которые не входят в государственную парадигму школьного образования (в том числе образование трудных и талантливых детей, семейное образование), используют нетрадиционные педагогические подходы и методики, которые характеризуются инновационным содержанием учебной программы и гибким учебным планом, определяемым индивидуальными потребностями обучающихся (Sliwka, 2008, с. 1).

К примеру, популярность в мире набирает так называемое *общинное образование* (community-based learning), в котором учебный процесс проходит в тесной связи с непосредственным окружением учеников: культурой,

историей и природой того места, где они живут (*The Glossary of Education Reform*, 2014, March 3). Успешными примерами школ общинного типа являются школа Isha Samskriti в Индии (*Isha Foundation*), школы Escuelas Nuevas в Колумбии и других странах Латинской Америки (Sliwka, 2008, с. 3). Школы общинного типа активно развиваются в США, Великобритании и Европе. Отличительной их чертой является *образование через служение*, осуществляемое в рамках деятельности на благо общества.

Небезынтересно отметить альтернативную школу при швейцарском Институте Битенберг (Institut Beatenberg), входящую в число 40 инновационных образовательных пространств мира по версии Организации экономического сотрудничества и развития. В этой школе методика обучения полностью построена на *обучающих командах и предметных погружениях*, оценивание происходит с помощью шкал компетенций, на основе которых ученики формулируют свои цели и отслеживают результаты.

В докладе Организации экономического сотрудничества и развития «Innovating to learn – learning to innovate» выделяется 5 ключевых характеристик альтернативного образования (Sliwka, 2008, с. 4–9):

1. Обучающемуся предоставлена свобода в выстраивании собственной образовательной траектории.
2. Широкий выбор образовательных ресурсов и инструментов для фасилитации как индивидуального, так и группового процесса обучения.
3. Педагог — фасилитатор образовательного процесса.
4. Предметные знания представляются целостно, без разделения на отдельные дисциплины, подчеркивается связь между различными областями знаний.
5. Альтернативная культура оценки — отказ от традиционных форм оценки знаний (тесты, суммативная оценка) в пользу более гибких форм, основанных на критериях или шкалах компетенций: портфолио, отчеты о проделанной работе, индивидуальные журналы и т. д.

Венгерский исследователь образования Л. Немет определяет альтернативное образование как формирование продуктивного образовательного пространства, в котором обучение происходит в психологически комфортных для учеников условиях путем создания здоровых отношений между учителем и учениками. Автор добавляет к важным компонентам альтернативного образования небольшие классы, внимательное отношение к потребностям учеников, проведение регулярных индивидуальных консультационных сессий с учениками, отношение к ошибкам, возникающим в процессе обучения, как к возможностям для развития (Németh, 2022).

М. М. Эпштейн в своей работе «Альтернативное образование» противопоставляет альтернативное образование классно-урочной системе и подчеркивает, что об «альтернативном образовании можно говорить как о более авторском, точечном, индивидуально ориентированном, направленном на сообщество

людей, объединенных общими ценностями, экологичном, человекоориентированном, инициативном образовании» (Эпштейн, 2013, с. 10).

К альтернативному образованию М. М. Эпштейн относит:

- *содержательные альтернативы* (Вальдорфская педагогика, педагогика М. Монтессори, проект «Город как школа» или продуктивные школы, Свободные школы (Припутнев и Нестерова, 2019, с. 16–20), школы Дальтон-плана);
- *альтернативные формы образования* (семейное образование, экстернат, онлайн-образование, интегрированное (инклюзивное) образование, детско-взрослые образовательные сообщества, путешествия, экспедиции);
- *альтернативные пространства* получения образования (социально-экономические (например, элитные частные школы), этнокультурные, субкультурные сообщества, муниципальные общины);
- *людей, увлеченных своим делом* (кузнецы, военные, исследователи дельфинов, библиотекари и т. п.).

К альтернативному образованию некоторые исследователи относят и «Русскую классическую школу» — инновационный проект, объединяющий современные методы и подходы в обучении с классическими традиционными образовательными практиками дореволюционного и советского времени (Варанкина и Федорова, 2019, с. 102–108).

А. Д. Курнакова делает в своей статье анализ понятия «альтернативное образование». Автор приходит к выводу, что «альтернативные школы — это те, что вводят совершенно иной принцип обучения; это школы, где, например, вместо физики и химии ребенку лучше дадут сходить в зоопарк или поиграть в настольные игры с друзьями. В альтернативных школах актуальна формулировка “учись – играя” или “обучение через игру”» (Курнакова, 2021, с. 122).

Д. И. Вафина считает, что под альтернативным образованием часто понимается образование, структурированное на новаторских методических принципах и нестандартных по отношению к традиционным, общепринятым способам получения знаний (Вафина, 2014, с. 196).

А. Г. Асмолов, А. И. Адамский, И. Лукша и др. утверждают, что в образовании не может быть альтернативности (Асмолов и др., 2021, с. 14–23), а есть вариативное образование, когда ученик может выбирать свой образовательный маршрут.

Отечественные эксперты и исследователи, занимающиеся вопросами развития альтернативного образования, считают, что семейная форма обучения — одна из самых эффективных, поскольку в ней ученики получают реальный опыт самообразования, а значит, целостное образование (Сторожев, 2018, с. 70; Семенычев, 2019, с. 45; Поливанова и Любичкая, 2017, с. 72–80; Кощиенко и Покровская, 2015, с. 187–193; Хомченко и Хачатарян, 2023, с. 61). В России даже в условиях обязательного общего образования в настоящее время есть выбор, как организовывать время и инфраструктуру, формируя образовательную траекторию ребенка (Поливанова и др., 2021, с. 45).

Альтернативное образование имеет давнюю историю. Практики альтернативного образования легли в основу авторских экспериментальных школ, создаваемых в конце XIX – начале XX в. в качестве альтернативы негибкой системе традиционного образования.

Основные этапы развития альтернативного образования были выделены в статьях и диссертационных исследованиях Г. Б. Корнетова, Д. И. Вафиной, Д. Р. Гилязовой:

- предварительно-фрагментарный этап, XV–XIX вв.;
- концептуальный этап, конец XIX – начало XX в. (антропологическое обоснование необходимости реформирования образования и разработка альтернативных подходов к образованию);
- инновационный этап, 1-я четверть XX в. (развитие движения новых школ);
- либерально-реформаторский этап, 2-я четверть XX в. (трансформация концепций в реальную педагогическую практику);
- этап распространения альтернативного образования в массовой практике (2-я половина XX в.);
- этап институционализации альтернативного образования, начало XXI в. (Корнетов, 2019, с. 44–54; Корнетов, 2019а, с. 31–40; Вафина, 2014, с. 124; Гилязова, 2009, с. 96).

Важно отметить, что данная периодизация развития альтернативного образования не является общепринятой.

Методологические основания исследования

Цель исследования: осуществить анализ развития альтернативного школьного образования в крупных городах РФ.

Для достижения цели исследования на первом этапе была определена выборочная совокупность городов, в которых должен быть совершен сбор информации об организациях, реализующих альтернативное образование. К формированию выборочной совокупности был применен целевой подход, поскольку исследование на данном этапе носит поисковый характер.

На втором этапе были разработаны параметры для сбора данных и осуществлен сбор данных об организациях, которые условно можно отнести к реализующим альтернативное образование, так как анализ литературы показал, что единого мнения о том, что такое альтернативная школа, альтернативная образовательная организация, не сформировано. К альтернативным образовательным организациям могут относиться частные школы, авторские школы, семейные школы и тому подобные организации.

Информация об организациях включала следующие данные: название организации, Ф. И. О. руководителя, контактные данные (телефон, электронный адрес, ссылка на социальные сети, адрес сайта), год основания, нормативно-правовые документы (аккредитация, лицензия), особенность образовательной программы (уровень, педагогическая практика).

Данные об образовательных организациях были собраны из открытых источников, основными из которых являлись сайты и/или сообщества организаций в социальных сетях, информационные каналы. Также источником для формирования базы организаций стал информационный портал «Альтернативное образование» А. Семенычева: <https://alternativnoeobrazovanie.ru>. В собранную базу данных альтернативных образовательных организаций выбранных городов были включены только действующие организации, то есть те, у которых были актуальные на момент исследования публикации новостей и по указанным контактными данным был получен ответ.

На третьем этапе исследования сделан анализ собранной информации об организациях, определены дискуссионные вопросы и направления дальнейшего исследования.

Результаты исследования

По состоянию на 1 октября 2021 г. в Российской Федерации насчитывалось 1118 городов. Города Российской Федерации, согласно своду правил «Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений» (СП 42.13330.2016), классифицируются следующим образом:

- крупнейшие — с населением свыше 1 миллиона человек;
- крупные — от 250 тысяч до 1 миллиона человек;
- большие — от 100 до 250 тысяч человек;
- средние — от 50 до 100 тысяч человек;
- малые — до 50 тысяч человек¹.

В исследование было включено 5 самых больших городов России, в которых, по данным Всероссийской переписи населения 2020 г. (из-за пандемии проводившейся осенью 2021 г.), проживает более 1 миллиона человек (см. табл. 1)²: Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Екатеринбург, Казань.

Все пять городов имеют достаточно высокий культурный, научный, образовательный потенциал, хорошее качество городской среды, являются стратегическими транспортными узлами, обладают развитой экономикой. Краткая характеристика их социально-экономического развития представлена в таблице 2.

¹ *Электронный фонд нормативно-технической и нормативно-правовой информации* (2017). Свод правил СП 42.13330.2016 Градостроительство. Планировка и застройка городских и сельских поселений. Дата введения: 01.07.2017. <https://docs.cntd.ru/document/456054209> (дата обращения: 21.01.2023).

² *Росстат* (н. д.). Итоги Всероссийской переписи населения 2020 года. Том 1 «Численность и размещение населения». Таблица 5 «Численность населения России, федеральных округов, субъектов РФ, городских округов, муниципальных районов, муниципальных округов, городских и сельских поселений, городских населенных пунктов, сельских населенных пунктов с населением 3000 человек и более». https://rosstat.gov.ru/vpn_popul (дата обращения: 22.01.2023).

Таблица 1 / Table 1

**Численность населения в крупнейших городах Российской Федерации
по данным Всероссийской переписи населения 2020 г.**

**The population of the largest cities of the Russian Federation
according to the 2020 All-Russian Population Census**

№	Город	Численность населения, по данным Росстата	Федеральный округ
1	Москва	13 010 112	ЦФО
2	Санкт-Петербург	5 601 911	СЗФО
3	Новосибирск	1 633 595	СФО
4	Екатеринбург	1 588 665	УФО
5	Казань	1 308 660	ПФО
6	Нижний Новгород	1 249 861	ПФО
7	Челябинск	1 189 525	ПФО
8	Красноярск	1 188 533	СФО
9	Самара	1 173 393	ПФО
10	Уфа	1 144 809	УФО
11	Ростов-на-Дону	1 142 162	ЮФО
12	Омск	1 125 695	СФО
13	Краснодар	1 204 878	ЮФО
14	Воронеж	1 057 681	ЦФО
15	Волгоград	1 028 036	ЮФО
16	Пермь	1 034 006	ПФО

Таблица 2 / Table 2

Краткая характеристика социально-экономического развития городов

The summary of socio-economic development of the selected cities

Город РФ	Краткая характеристика социально-экономического развития города
Москва	<ol style="list-style-type: none"> 1. Город федерального значения. 2. Самый населенный из городов, полностью расположенных в Европе, занимает 22-е место среди городов мира по численности населения. 3. Входит в число мировых лидеров по развитию и применению цифровых технологий в повседневной жизни горожан. 4. Занимает 2-е место в Европе в категории «Лучшие развивающиеся туристические направления», по версии TripAdvisor. 5. Является финансовым центром России. В Москве сосредоточено более половины банков, зарегистрированных в стране. 6. Является крупнейшим транспортным узлом, и это создает особые условия для развития города. Через Москву проходит от 40 до 80 % всего грузового потока России. 7. Значимую роль в экономике Москвы играет малый и средний бизнес

Город РФ	Краткая характеристика социально-экономического развития города
Санкт-Петербург	<ol style="list-style-type: none">1. Город федерального значения, второй по численности населения город России.2. Культурная столица России. Исторический центр Санкт-Петербурга входит в Список Всемирного наследия ЮНЕСКО.3. Входит в топ-3 городов России по посещаемости среди российских и иностранных туристов.4. Занимает 2-е место среди крупнейших городов России по качеству городской среды в национальном рейтинге Министерства строительства и жилищно-коммунального хозяйства.5. Является стратегическим транспортным узлом, связывающим Европу, Центральную Россию и Азию сухопутными, воздушными и морскими путями.6. Значимую роль в экономике города играет тяжелая индустрия: судостроение, промышленное и транспортное машиностроение, черная и цветная металлургия, а также легкая промышленность, химическая, полиграфическая, пищевая и др.7. Крупнейший научно-образовательный центр страны: 350 научно-исследовательских организаций и 10 % национального научного кадрового капитала. По данным на 2022 г., в сфере науки и технологий занято 115,7 тыс. человек, в сфере образования — 200,8 тыс. человек
Новосибирск	<ol style="list-style-type: none">1. Третий по численности населения город в России.2. Крупнейший торговый, деловой, культурный, транспортный, образовательный и научный центр Сибири.3. По объему экономики входит в число крупнейших мировых экономических центров: исследовательская организация McKinsey Global Institute в 2010 г. включила его в список 600 крупнейших городов мира.4. Ведущими отраслями промышленности являются энергетика, газоснабжение, водоснабжение, металлургия, металлообработка, машиностроение
Екатеринбург	<ol style="list-style-type: none">1. Экономический, информационно-технологический, культурный и научно-образовательный центр Урала.2. По объему экономики занимает 3-е место в стране после Москвы и Санкт-Петербурга.3. Важный транспортно-логистический узел страны, через город проходит Транссибирская магистраль и шесть федеральных автотрасс, функционирует международный аэропорт.4. Входит в десятку городов России с самым высоким уровнем жизни, занимает ведущую позицию по среднемесячной заработной плате среди городов-миллионников.5. Известен Президентским центром Б. Н. Ельцина

Город РФ	Краткая характеристика социально-экономического развития города
Казань	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зарегистрированный бренд «Третья столица России». 2. Ядро Казанской агломерации. 3. Крупная железнодорожная станция на магистрали, кратчайший путь, соединяющий европейскую и азиатскую части страны. 4. Крупнейший в России ИТ-парк, один из самых больших в Европе технопарков — «Идея». 5. Согласно официальному исследованию Московского урбанистического форума 2016 г. (URBAN INDEX MUF'16), Казань находится на 1-м месте среди 13 городов-миллионников России в каждом из трех направлений оценки: состояние городской среды, качество управления и удовлетворенность целевых групп

В городах имеется развитая сеть общеобразовательных организаций, система общего образования регулируется государственными и муниципальными программами развития образования. Ключевыми приоритетами являются повышение качества, разнообразия и доступности образования, создание условий для роста образовательного потенциала жителей города, достижение качества образования в соответствии с запросами горожан. Краткая характеристика системы общего образования представлена в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Характеристика системы общего образования городов
The characteristics of the general education system in the selected cities

Город РФ	Количество организаций	Стратегические документы развития образования	Ключевые приоритеты
Москва	583 учреждения, из них: – 497 общеобразовательных организаций, – 25 организаций дополнительного образования, – 48 профессиональных образовательных организаций ³	<ol style="list-style-type: none"> 1. Государственная программа «Столичное образование». 2. Государственная программа «Развитие образования города Москвы («Столичное образование») 3. Проект «Стратегия социально-экономического развития города Москвы на период до 2025 года». 4. Национальный проект «Образование». 5. Стратегия «Умный город – 2030» 	Повышение качества и доступности образования, развитие образовательной инфраструктуры, использование здоровые сберегающих технологий

³ Портал открытых данных Правительства Москвы (н. д.). Образовательные учреждения города Москвы. <https://data.mos.ru/opendata/7719028495-obrazovatelnye-uchrejdieniya-goroda-moskvy?pageNumber=1&versionNumber=4&releaseNumber=15> (дата обращения: 22.01.2023).

Город РФ	Количество организаций	Стратегические документы развития образования	Ключевые приоритеты
Санкт-Петербург	681 государственное общеобразовательное учреждение, из них: – 132 школы с углубленным изучением предмета, – 76 гимназий, – 49 лицеев ⁴	1. Государственная программа «Развитие образования в Санкт-Петербурге». 2. Государственная программа «Стратегия социально-экономического развития Санкт-Петербурга на период до 2035 года». 3. Региональные проекты: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», «Молодые профессионалы» и др.	Повышение качества, разнообразия и доступности образования
Новосибирск	216 общеобразовательных учреждений, в числе которых: – 129 общеобразовательных школ, – 19 гимназий, – 21 лицей, – 16 школ с углубленным изучением отдельных предметов и т. д.	Муниципальная программа «Развитие сферы образования г. Новосибирска до 2026 г.»	Создание условий для роста образовательного уровня жителей города Новосибирска
Екатеринбург	163 ⁵ муниципальных общеобразовательных учреждений, в числе которых: – 27 гимназий, – 12 лицеев, – 27 школ с углубленным изучением отдельных предметов ⁶	1. Муниципальная программа «Екатеринбург — столичный город» на 2021–2025 гг. 2. Муниципальная программа «Развитие системы образования и создание условий для организации отдыха и оздоровления детей в Екатеринбурге» на 2023–2027 гг.	Формирование единого образовательного пространства, гарантирующего доступность и качество общего и дополнительного образования, соответствующего требованиям

⁴ Администрация Санкт-Петербурга (н. д.). Комитет по образованию Санкт-Петербурга. <https://www.gov.spb.ru/gov/otrasl/educ/statistic/development/> (дата обращения: 22.01.2023).

⁵ Официальный портал Екатеринбурга (н. д.). Общеобразовательные учреждения. <https://екатеринбург.рф/жителям/образование/школы> (дата обращения: 22.01.2023).

⁶ Официальный портал Екатеринбурга (н. д.). Перечень организаций дополнительного образования. <https://екатеринбург.рф/жителям/образование/допобразование/перечень> (дата обращения: 22.01.2023).

Город РФ	Количество организаций	Стратегические документы развития образования	Ключевые приоритеты
		3. Региональные проекты: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», «Молодые профессионалы» и др.	инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого обучающегося
Казань	196 общеобразовательных учреждений	Муниципальная программа «Развитие образования в городе Казани до 2026 г.»	Достижение высокого качества образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития общества и экономики Казани

Во всех городах имеются образовательные организации, которые условно можно отнести к альтернативным образовательным организациям, реализующим разные педагогические практики (табл. 4). Лидером по количеству таких организаций является Москва.

Таблица 4 / Table 4

Количество альтернативных организаций, включенных в исследование
Number of alternative organizations included in the study

Город РФ	Количество организаций
Москва	283
Санкт-Петербург	70
Новосибирск	50
Екатеринбург	50
Казань	53
Всего	506

Анализ информации об альтернативных образовательных организациях позволяет зафиксировать, что история их создания во всех городах начинается преимущественно с конца XX в. (см. табл. 5). В Москве в 1989 г. возникли три школы: некоммерческое образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением английского языка «Частная школа «Взмах», образовательное частное учреждение «Пироговская школа» и некоммерческое образовательное частное учреждение «Школа «Разум-Л»». Самые первые частные альтернативные школы были открыты в Санкт-Петербурге еще в 1980-е гг., например лицей «Аристос» и «Саша» (1988). История альтернативного образования в Екатеринбурге началась в 1990-е гг., когда инициативные

педагоги совместно с родителями стали открывать первые авторские классы, которые впоследствии выросли в такие крупные школы, как «Родники» (1991), «Согласие» (1992), гимназия «Корифей» (1994). В Казани первая школа альтернативного образования «Елена – Сервис» из представленной базы открылась в 1992 г. Также в 1995 г. была открыта еще одна альтернативная школа — «Гусмания» (мусульманская средняя школа). Первая альтернативная школа в Новосибирске была открыта в 1988 г. — частное общеобразовательное учреждение «София». Важно зафиксировать, что самое большое количество организаций в этот период было создано в Москве (51 %) и Новосибирске (32 %). Интересным представляется и тот факт, что открытие альтернативных образовательных организаций в Новосибирске во все три периода (конец XX в., 2000–2012 гг., с 2012 по н. в.) шло равномерно и количество организаций увеличилось на 32 %, 41 % и 27 % соответственно. В то же время в других городах мы можем зафиксировать всплеск появления альтернативных организаций с 2012 г., причем большее количество организаций возникло в этот период в Санкт-Петербурге, Екатеринбурге и Казани (см. табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

Годы основания образовательных организаций
The years of establishment of alternative educational organizations

Город РФ	Всего	Указан год основания		Из них основаны в конце XX в.		Из них основаны с 2000 по 2012 г.		Основаны с 2012 по н. в.	
		Ед.	%	Ед.	%	Ед.	%	Ед.	%
Москва	283	160	57 %	82	51 %	30	19 %	48	30 %
Санкт-Петербург	70	53	76 %	13	25 %	9	17 %	31	58 %
Новосибирск	50	22	44 %	7	32 %	9	41 %	6	27 %
Екатеринбург	50	47	94 %	8	17 %	10	21 %	29	62 %
Казань	53	18	34 %	2	11 %	4	22 %	12	67 %

Лицензию на образовательную деятельность имеют не более 50 % рассмотренных организаций (исключение — Москва — 51 %). Меньше всего лицензированных организаций в Казани. Аккредитованными являются не более 45 % организаций. Наименьшее число таких организаций зафиксировано в Санкт-Петербурге и Екатеринбурге (табл. 6).

Таблица 6 / Table 6

Наличие лицензии и аккредитации в организациях
The number of licensed and accreditation in organizations

Город РФ	Всего организаций	Имеют лицензию		Имеют аккредитацию	
		Ед.	%	Ед.	%
Москва	284	146	51 %	123	43 %
Санкт-Петербург	70	26	37 %	13	19 %
Новосибирск	50	22	44 %	14	28 %
Екатеринбург	50	16	32 %	7	14 %
Казань	53	13	25 %	13	25 %

Образовательные программы 60 % и более включенных в исследование образовательных организаций в Москве и Новосибирске рассчитаны на все уровни образования. В Санкт-Петербурге, Екатеринбурге и Казани большинство организаций (40 %, 39 %, 43 % соответственно) реализуют только программы начального общего образования (табл. 7).

Таблица 7 / Table 7

Уровни образовательной программы

The levels of school education

Город РФ	Всего организаций	Есть данные	Все уровни		Начальное общее образование		Начальное и основное общее образование		Основное общее и среднее образование	
			Ед.	%	Ед.	%	Ед.	%	Ед.	%
Москва	284	279	177	63 %	64	23 %	26	10 %	12	4 %
Санкт-Петербург	70	70	21	30 %	28	40 %	16	23 %	5	7 %
Новосибирск	50	30	18	60 %	3	10 %	7	23 %	2	7 %
Екатеринбург	50	31	13	42 %	12	39 %	6	19 %	0	0 %
Казань	53	30	11	37 %	13	43 %	6	20 %	0	0 %

Распространенными педагогическими практиками в рассматриваемых организациях являются авторские программы в Санкт-Петербурге (40 %) и Екатеринбурге (66 %). В содержательном отношении эти авторские программы представляют собой синтез лучших практик зарубежного и отечественного альтернативного образования. Практики Вальдорфской педагогики, развивающего обучения, русской классической школы, Монтессори (в школах, где есть дошкольное образование) фиксируются нечасто (табл. 8).

Таблица 8 / Table 8

Педагогические практики

Pedagogical practices

РФ	Всего	Есть данные	Авторская программа		Монтессори		Вальдорфская		Развивающее обучение		Русская классическая школа		Иное	
			Ед.	%	Ед.	%	Ед.	%	Ед.	%	Ед.	%	Ед.	%
Москва	284	97	4	4 %	19	20 %	5	5 %	7	7 %	5	5 %	58	60 %
Санкт-Петербург	70	70	27	39 %	1	1 %	1	1 %	0	0 %	1	1 %	40	57 %
Новосибирск	50	15	3	20 %	2	13 %	0	0 %	0	0 %	1	7 %	9	60 %
Екатеринбург	50	50	29	58 %	8	16 %	2	4 %	2	4 %	2	4 %	7	14 %
Казань	53	19	4	21 %	3	16 %	0	0 %	2	11 %	2	11 %	8	42 %

В основном организации на своих сайтах позиционируют себя как школы с уникальным педагогическим подходом к обучению, соединившим лучшие практики отечественной и зарубежной педагогики (здоровьесберегающие практики, гуманная педагогика, билингвальные программы, финский подход, проектное обучение и др.), при этом адаптировав его в соответствии с вызовами времени и образовательными потребностями детей. Некоторые авторские программы (технология МИКЭБИ Ю. Б. Гатанова, методика интеграции образования с научной деятельностью И. А. Чистякова в Санкт-Петербурге) являются запатентованными разработками или торговой маркой (школа Rittel School Н. А. Риттель в Екатеринбурге), в то время как большинство организаций не обозначают свою принадлежность к какой-либо конкретной авторской методике.

Важно отметить, что многие образовательные организации реализуют поддержку обучения детей на семейном образовании, предлагают возможности дистанционного обучения. Есть исключительно онлайн-школы, которые обеспечивают полную замену очного обучения цифровыми технологиями (например, онлайн-школа «Стимул», онлайн-школа № 1 и Soft School в Санкт-Петербурге).

Дискуссионные вопросы

Дискуссионным вопросом данного исследования является вопрос о том, насколько деятельность альтернативных образовательных организаций крупных городов отвечает целям и задачам образования постиндустриального общества. Ю. Харари отмечает, что в «XXI веке стабильность, по всей видимости, станет непозволительной роскошью. Для образования будущего единственная константа — перемены (Харари, 2019, с. 310). Ответом на вызовы неопределенности становится смена образовательной парадигмы (Дудина, 2019, с. 20–35). «Меняют ли эту парадигму альтернативные образовательные организации, являются ли они жизнеспособной альтернативой существующей массовой школе?» — вопрос, который требует отдельного исследования.

Анализ исследований о будущем образования дает основание утверждать, что в супериндустриальном обществе образование можно будет получить не только в школе. Структурами образования становятся школы и детские сады, а также иные места образования. При этом любое из таких мест может стать местом «сгущения» образования, а другие — более периферийными ресурсами. То есть рушится традиционная линейная (и даже плоская) иерархия образования, оно может осуществляться в любой точке. Вся инфраструктура жизнедеятельности человека становится образовательным пространством. Или, наоборот, предлагается предоставить местным магазинчикам, косметическим кабинетам, типографиям и тому подобным деятельности место в школьном здании в обмен на бесплатные уроки. Кроме того, в работах футурологов

отмечается важность экскурсий детей на подводные лодки, космические планетарии, так как будущая жизнь сегодняшних детей может проходить под водой, на воде или в космическом пространстве (Хуторской, 2019 с. 43–48). Выяснение наличия данных аспектов в альтернативном образовании крупных городов возможно при более детальном погружении в деятельность альтернативных образовательных организаций.

Важную роль в образовании играет город (Игнатьева, Горычева и Звяглова, 2022, с. 42–57; Буланов, Россинская и Асонова, 2021, с. 236–245). Социум современных городов предъявляет новые требования к образовательному ландшафту, а потому наряду с иерархической системой образовательных организаций (детский сад, школа, вуз) возникает новое образовательное пространство с многовариантными переходами, возможно с уходами и возвратами, с параллельными сервисами. Город становится сложной и насыщенной образовательной средой, которая превращается в образовательное пространство — набор реально используемых, актуальных сервисов, и становится источником образовательного неравенства. Вопрос о том, какую роль в этом процессе играют альтернативные организации, также остается открытым, как, собственно, и то, как альтернативные образовательные организации включают городское пространство в свои образовательные программы.

В супериндустриальном обществе образование могут давать не только учителя. С одной стороны, высокообразованные родители могут по ряду дисциплин заниматься с детьми дома. Развитие семейного образования поддерживается технологиями онлайн-образования, доступностью цифровых образовательных ресурсов, сервисов онлайн- и очной аттестации в лицензированных организациях (Вачкова и Петряева, 2022, с. 24). С другой стороны, развивается институт наставников, которые могут передавать не только профессиональные умения и навыки, но и наглядно демонстрировать, как абстрактные знания претворяются в жизнь. Бухгалтеры, врачи, инженеры, бизнесмены, плотники, строители, планировщики — неотъемлемая часть профессионального ученичества. Кроме того, шоковый переход на дистанционное обучение в период пандемии актуализировал запрос общества на специалистов, которые могут обеспечить встречу ученика с профессионалом в конкретной области (Vachkova, Vachkov, & Klimov et al., 2022). Понимание того, кто выступает в роли учителей в альтернативных школах, является предметом дальнейшего исследования.

Сегодня очевиден тренд на персональное образование. Круг запросов, которые раньше были связаны с элитарным образованием и воспринимались как таковые (индивидуальный подход, малое количество детей в классе, клиентоориентированность), перестают казаться чем-то необычным и недостижимым, за что школа может устанавливать высокую планку оплаты. Родители воспринимают эти запросы как обычные и не готовы соглашаться на меньшее (Поливанова и др., 2023, с. 15; Vlasova, Kirilova, & Masalimova, 2015). На данном этапе исследования ответ на вопрос о том, какие новые запросы сформировались у родителей и как их удовлетворяют альтернативные образовательные

организации, не получен. Этот вопрос требует проведения полевого исследования, глубинных интервью с руководителями альтернативных организаций, школ.

Заключение

Представленные в статье материалы позволяют сделать вывод о том, что развивающееся альтернативное школьное образование в крупных городах на практике достаточно неоднородно, эклектично. Здесь можно встретить разные проявления: от изоляции детей в домашнем пространстве («школьное сиротство») до семейных классов, организованных родителями для конкретной группы детей, семейных частных школ, которые поддерживают разные педагогические концепции; от исключительно очного индивидуального обучения до всевозможных комбинаций смешанного обучения и онлайн-обучения в чистом виде.

Ключевой дискуссионный вопрос — роль альтернативных образовательных организаций крупных городов РФ в изменении существующей парадигмы образования: являются ли они жизнеспособной альтернативой существующей массовой школе или воспроизводят действующую школу только вне государственной системы; как интегрируют ресурсы и образовательный потенциал городского пространства в свои образовательные программы, кто является учителями в этих школах, какие институциональные решения используются в альтернативном образовании для поддержки индивидуальных образовательных траекторий учеников.

На следующих этапах исследования также интересно сделать анализ педагогических практик, реализуемых в образовательных организациях, в соотношении с периодами возникновения организаций. Это поможет более четко отследить особенности альтернативного образования на современном этапе.

Список источников

1. Johnson, G. M. (2005). *Instructionism and Constructivism: Reconciling Two Very Good Ideas*. P. 3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490726.pdf>
2. Sawyer, R. K. (2005). The new science of learning. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 1. (Cambridge, UK: Cambridge University Press), 1–16, 11. https://www.academia.edu/945990/The_Cambridge_handbook_of_the_learning_sciences
3. Wals, A. E. J. (2012). Shaping the education of tomorrow: 2012 full length report on the UN Decade of Education for Sustainable Development. *UNESCO DESD Monitoring & Evaluation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216472>
4. Sliwka, A. (2008). The Contribution of Alternative Education. In *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD Publishing. P. 1. Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-6-en>
5. *The Glossary of Education Reform* (2014, March 3). Community-based learning. Last updated: 03.03.2014. <https://www.edglossary.org/community-based-learning/>

6. *Isha Foundation* (n. d.). Isha Samskriti. <https://isha.sadhguru.org/in/en/sadhguru/mission/educational-initiatives-isha-samskriti>
7. Németh, L. (2022). Alternative Pedagogies and Language Learning in 2022. Last updated: 01.04.2022. *BookR class*. <https://bookrclass.com/blog/alternative-pedagogies/>
8. Эпштейн, М. М. (2013). *Альтернативное образование*. Образовательные проекты. Серия «Наношкола».
9. Припутнев, А. С., Нестерова, И. Н. (2019). Особенности альтернативного образования (на примере практик свободных школ). *Известия Воронежского государственного педагогического университета*, 2, 16–20. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38579902>
10. Варанкина, С. Н., Федорова, Е. К. (2019). Система русской классической школы как пространство для духовно-нравственного и патриотического воспитания. *Образовательная среда организации: пространство для духовно-нравственного и патриотического воспитания*. Сборник трудов II Международной научно-практической конференции (с. 102–108). Ижевск.
11. Курнакова, А. Д. (2021). Альтернативное образование: проблематика нового феномена при подходе к обучению. *Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований*, 3, 121–126. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46652730>
12. Вафина, Д. И. (2014). Сущностно-содержательная характеристика понятия «Альтернативное образование» в контексте российских и американских исследований. *Современные проблемы науки и образования*, 2. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21471178>
13. Асмолов, А. Г., Адамский, А. И., Лукша, П. О. и др. (2021). Общество без школ: перечитывая Паула Фрейре и Ивана Ильича. *Образовательная политика*, 3(87), 14–23. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47480354>
14. Строжев, А. Н. (2018). *Ученик в поисках смысла. Как создать лучшую школу в мире*. Книготорговая компания «Галактика».
15. Семеньчев, А. (2019). *Педагогика дилетантов. Как учить детей дома и не сойти с ума*. Издательские решения.
16. Васильева, Л. Л. (2019). Семейное образование в России. Наука и образование: новое время. *Научно-методический журнал*, 2, 20–22.
17. Поливанова, К. Н., Любичкая, К. А. (2017). Семейное образование в России и за рубежом. *Современная зарубежная психология*, 6(2), 72–80. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29937675>
18. Кошкинко, И. В., Покровская, Л. И. (2015). Семейное образование как вариативная форма обучения. *Знание. Понимание. Умение*, 4, 187–193. <https://elibrary.ru/item.asp?id=25076051>
19. Хомченко, Н. Е., Хачатрян, Э. В. (2023). Выбор родителей: альтернативное семейное образование и тьюторское сопровождение. *Педагогика*, 1, 60–67. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50309527>
20. Антуфьева, М. П. (2019). Понятие «Семейное образование» в России и США: сопоставительный анализ. *Мир науки, культуры, образования*, 5(78), 164–165. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41286605>
21. Халяпина, Л. В. (2019). Семейное образование в России и за рубежом. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*, 2, 167–175. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38240633>
22. Дорофеева, А. А. (2016). Альтернативные формы обучения: равенство возможностей или ограничение доступа к образованию. *Социальные движения*,

коллективные действия в условиях социального неравенства. Сборник материалов круглого стола (с. 18–23). МГТЭУ. Москва. <https://elibrary.ru/item.asp?id=25618155>

23. Поливанова, К. Н., Бочавер, А. А., Павленко, К. В., Сивак, Е. В. (2021). *Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей*. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: Изд. дом Высшей школы экономики. <https://elibrary.ru/item.asp?id=43815951>

24. *Britannica* (n. d.). Progressive education. <https://www.britannica.com/topic/education/Progressive-education>

25. Корнетов, Г. Б. (2019). Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: 80–90-е годы XX века. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 1(61), 65–90. <https://elibrary.ru/item.asp?id=39284531>

26. Корнетов, Г. Б. (2019а). Альтернативные школы и альтернативное образование отечественной педагогической традиции: начало XXI века. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 2(62), 31–40. <https://elibrary.ru/item.asp?id=37403141>

27. Вафина, Д. И., (2014). *Современное состояние и тенденции развития альтернативного образования в США*. Дис. ... канд. пед. наук. Казань.

28. Гилязова, Д. Р. (2009). *Становление альтернативного образования в странах Британского содружества (XX в.)*. Дис. ... канд. пед. наук. Казань. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15953623>

29. Харари, Ю. Н. (2019). *21 урок для XXI века*. Перевод: Юрий Гольдберг. Москва: Синдбад.

30. Дудина, М. Н. (2019). Образование в условиях неопределенности: проблемы антропологической соразмерности. *Философия образования*, 19(2), 20–35. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38505558>

31. Хуторской, А. В. (2019) Прогнозирование инноваций в образовании. К обоснованию педагогической футурологии. *Народное образование*, 6(1477), 43–48. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41382505>

32. Игнатъева, Е. Ю., Горычева, С. Н., Звяглова, М. В. (2022). Образовательная урбанистика в контексте дидактики. *Перспективы науки и образования*, 4(58), 42–57. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49391209>

33. Буланов, М. В., Россинская, А. Н., Асонова, Е. А. (2021). Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*, 6(40), 236–245. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47322520>

34. Вачкова, С. Н., Петряева, Е. Ю. (отв. ред.) (2022). *Исследование получения школьного образования в форме семейного образования в большом городе*. Москва: Гринт Принт. 68 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50014269>

35. 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>

36. Поливанова, К. Н., Ахмеджанова, Д. Р., Любичкая, К. А., Струкова, А. С. (2023). Выбор альтернативного образования в России: мотивы и социальные характеристики семей: информационный бюллетень. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: НИУ ВШЭ. 28 с. (*Мониторинг экономики образования*, 3 (45)). [https://www.hse.ru/data/2023/02/21/2033244039/ib_3\(45\)_2023.pdf](https://www.hse.ru/data/2023/02/21/2033244039/ib_3(45)_2023.pdf)

37. Vlasova, V. K., Kirilova, G. I., & Masalimova, A. R. (2015). Information and logistic foundations of pedagogical education design and content education. *Review of European Studies*, 7(4), 54–58.

References

1. Johnson, G. M. (2005). *Instructionism and Constructivism: Reconciling Two Very Good Ideas*. P. 3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490726.pdf>
2. Sawyer, R. K. (2005). The new science of learning. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 1. (Cambridge, UK: Cambridge University Press), 1–16, 11. https://www.academia.edu/945990/The_Cambridge_handbook_of_the_learning_sciences
3. Wals, A. E. J. (2012). Shaping the education of tomorrow: 2012 full length report on the UN Decade of Education for Sustainable Development. *UNESCO DESD Monitoring & Evaluation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216472>
4. Sliwka, A. (2008). The Contribution of Alternative Education. In *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD Publishing. P. 1. Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-6-en>
5. *The Glossary of Education Reform* (2014, March 3). Community-based learning. Last updated: 03.03.2014. <https://www.edglossary.org/community-based-learning/>
6. Isha Foundation (n. d.). Isha Samskriti. <https://isha.sadhguru.org/in/en/sadhguru/mission/educational-initiatives-isha-samskriti>
7. Németh, L. (2022). Alternative Pedagogies and Language Learning in 2022. Last updated: 01.04.2022. *BookR class*. <https://bookrclass.com/blog/alternative-pedagogies/>
8. Epstein, M. M. (2013). *Alternative Education*. Educational Projects. (Series “Nanoschool”).
9. Priputnev, A. S., & Nesterova, I. N. (2019). Features of alternative education (on the example of free school practices). *Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University*, 2, 16–20. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38579902>
10. Varankina, S. N., & Fedorova, E. K. (2019). The system of the Russian classical school as a space for spiritual, moral and patriotic education. *The educational environment of the organization: a space for spiritual, moral and patriotic education*. Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (pp. 102–108). Izhevsk.
11. Kurnakova, A. D. (2021). Alternative education: the problematics of a new phenomenon in the approach to learning. *Telescope: journal of sociological and marketing research*, 3, 121–126. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46652730>
12. Vafina, D. I. (2014). Essence and Content Characteristics of the Concept of “Alternative Education” in the Context of Russian and American Studies. *Modern problems of science and education*, 2. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21471178>
13. Asmolov, A. G., Adamski, A. I., & Luksha, P. O. et al. (2021). A society without schools: rereading Paul Freire and Ivan Illich. *Education Policy*, 3(87), 14–23. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47480354>
14. Strozhev, A. N. (2018). *The student in search of meaning. How to create the best school in the world*. Galaxy Bookselling Company.
15. Semenichev, A. (2019). *Pedagogy of amateurs. How to teach children at home and not go crazy*. “Publishing Solutions”.
16. Vasilyeva, L. L. (2019). Family education in Russia. Science and education: a new time. *Scientific and Methodological Journal*, 2, 20–22.
17. Polivanova, K. N., & Lubitskaya, K. A. (2017). Family education in Russia and abroad. *Contemporary Foreign Psychology*, 6(2), 72–80. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29937675>
18. Koschienko, I. V., & Pokrovskaya, L. И. (2015). Family education as a variant form of learning. *Knowledge. Understanding. Skill*, 4, 187–193. <https://elibrary.ru/item.asp?id=25076051>

19. Homchenko, N. E., & Khachatryan E. V. (2023). Parents' choice: alternative family education and tutor support. *Pedagogy, 1*, 60–67. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50309527>
20. Antufieva, M. P. (2019). The concept of family education in Russia and the USA: a comparative analysis. *World of Science, Culture, Education, 5*(78), 164–165. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41286605>
21. Khalyapina, L. V. (2019). Family education in Russia and abroad. *Bulletin of the North Caucasian Federal University, 2*, 167–175. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38240633>
22. Dorofeeva, A. A. (2016). Alternative forms of education: equality of opportunity or limitation of access to education. *Social movements, collective action in conditions of social inequality*. Collection of materials of the round table. Moscow state university of economics and management (pp. 18–23). Moscow. <https://elibrary.ru/item.asp?id=25618155>
23. Polivanova, K. N., Bochaver, A. A., Pavlenko, K. V., & Sivak, E. V. (2021). *Education beyond the walls of the school. How Parents Design Children's Educational Space*. National Research University "Higher School of Economics". Moscow: Higher School of Economics Publishing House. <https://elibrary.ru/item.asp?id=43815951>
24. *Britannica* (n. d.). Progressive education. <https://www.britannica.com/topic/education/Progressive-education>
25. Kornetov, G. B. (2019). Alternative schools and alternative education in the domestic pedagogical tradition: 80–90s of the 20th century. *Innovative projects and programs in education, 1*(61), 65–90. <https://elibrary.ru/item.asp?id=39284531>
26. Kornetov, G. B. (2019). Alternative schools and alternative education of the domestic pedagogical tradition: the beginning of the XXI century. *Innovative projects and programs in education, 2*(62), 31–40. <https://elibrary.ru/item.asp?id=37403141>
27. Vafina, D. I. (2014). *The current state and trends in the development of alternative education in the United States*. PhD Dissertation of Pedagogical Sciences. Kazan.
28. Gilyazova, D. R. (2009). *Formation of alternative education in the countries of the British Commonwealth (20th century)*. PhD Dissertation of Pedagogical Sciences. Kazan. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15953623>
29. Harari, Y. N. (2019). *21 Lessons for the XXI Century* (translated by Yuri Goldberg). Moscow: Sindbad Publishing House.
30. Dudina, M. N. (2019). Education under uncertainty: problems of anthropological proportionality. *Philosophy of Education, 19*(2), 20–35. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38505558>
31. Khutorskoy, A. V. (2019) Predicting innovation in education. Toward a rationale for pedagogical futurology. *People's Education, 6*(1477), 43–48. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41382505>
32. Ignatieva, E. Y., Gorycheva, S. N., Zvyaglova, M. V. (2022). Educational urbanistics in the context of didactics. *Perspectives of Science and Education, 4*(58), 42–57. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49391209>
33. Bulanov, M. V., Rossinskaya, A. N., Asonova, E. A. (2021). Educational urbanistics: the experience of describing key concepts. Scientific-Pedagogical Review. *Pedagogical Review, 6*(40), 236–245. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47322520>
34. Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Y. (Eds.) (2022). *Study of Schooling in the Form of Family Education in the Big City*. Moscow: Grint Print. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50014269>
35. 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>

36. Polivanova, K. N., Akhmedjanova, D. R., Lyubitskaya, K. A., & Strukova, A. S. (2023). The Choice of Alternative Education in Russia: Motives and Social Characteristics of Families: Information Bulletin. National Research University “Higher School of Economics”. Moscow: National Research University “Higher School of Economics”. 28 p. (*Monitoring of the Education Economy*, 3(45)). [https://www.hse.ru/data/2023/02/21/2033244039/ib_3\(45\)_2023.pdf](https://www.hse.ru/data/2023/02/21/2033244039/ib_3(45)_2023.pdf)

37. Vlasova, V. K., Kirilova, G. I., & Masalimova, A. R. (2015). Information and logistic foundations of pedagogical education design and content education. *Review of European Studies*, 7(4), 54–58.

Статья поступила в редакцию: 01.02.2023;
одобрена после рецензирования: 16.02.2023;
принята к публикации: 11.03.2023.

The article was submitted: 01.02.2023;
approved after reviewing: 16.02.2023;
accepted for publication: 11.03.2023.

Информация об авторах:

Елена Юрьевна Петряева — директор центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

petryaevaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2817-135X>

Наталья Сергеевна Агеева — эксперт центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

nataliya.ageyeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5968-7669>

Яшина Ирина Алексеевна — эксперт центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

yashinaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6655-2594>

Information about the authors:

Elena Yu. Petryaeva — Director of the Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

petryaevaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2817-135X>

Natalia S. Ageeva — Expert of the Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

nataliya.ageyeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5968-7669>

Irina A. Yashina — Expert of the Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

yashinaia@mgu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6655-2594>

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.

Research article

UDC 37.018.12:316

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.02

**FACTORS OF CHOICE OF EDUCATIONAL ORGANIZATION
FOR CHILDREN IN THE SYSTEM OF PARENTAL STRATEGIES¹***Maria N. Fedorovskaya*¹,*Yulia I. Sumenkova*² ✉,*Anastasia V. Mironova*³,*Irina A. Yashina*⁴,*Olga V. Anisimova*⁵^{1,2,3,4,5} *Moscow City University, Moscow, Russia*¹ *fedorovskayamn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-1931>*² *sumenkovayui@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-6632-9130>*³ *mironova1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4231-8060>*⁴ *yashinaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6655-2594>*⁵ *anisimovaov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3601-5075>*

Abstract. The Article presents the findings of the sociological study into the educational institution selection by parents for their children, both in the public basic general education system and in the alternative education system. The relevance of the study is determined by new challenges and risks of the contemporaneity, in particular, the diversity of educational institutions, the variety of education formats and types, the lability of legal regulation of education — all this presents a major challenge for parents when they select a school for their child. The study goal was to investigate into the factors that influence the parental choice of the main general education strategy for their children in the context of the development of the social infrastructure of the city. The study sampling included 10,081 parents whose children attended 1–11 forms in 12 Administrative Districts of Moscow. The following information collection methods were used: 1) desk study: creation of an overview of foreign sources, as part of which the school selection strategies were analyzed; 2) questionnaire survey of parents whose children study in i) Moscow-based public schools, ii) in any of the alternative forms of education (online education, family education, family school etc.) The groups of factors influencing the choice of educational institution by parents was determined as a result of the study: 1) those related to family parameters and parental particular features, and 2) those determined by the educational situation that is typical of the city of residence. Besides, the study findings enabled to identify and study a set of factors underlying some particular strategy of parental selection of the basic general education for their children in the context of the municipal social infrastructure development: particular features of public and alternative schools; Moscow Administrative Districts; territorial location of an educational institution in relation to the family's residence;

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

education levels (primary general, basic general and secondary general education); parental satisfaction with the quality of education their children receive; plans or no plans to change the educational institution. The conclusions were made that, when parents select the public education system for their child, the choice factors are: educational achievements, teachers, territorial accessibility, psychological environment, school infrastructure. The individual development trajectory, personalized approach, mobility of choice, variability of choice, priority of additional education, personal development of the child are the choice factors for parents when they choose an alternative educational format for their child.

Keywords: educational strategies, choice factors, basic general education, parental educational strategies, public schools, alternative education

Научно-исследовательская статья

UDC 37.018.12:316

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.02

ФАКТОРЫ ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ РОДИТЕЛЬСКИХ СТРАТЕГИЙ

Мария Николаевна Федоровская¹ ✉,

Юлия Игоревна Суменкова²,

Анастасия Валерьевна Миронова³,

Ирина Алексеевна Яшина⁴,

Ольга Валерьевна Анисимова⁵

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

¹ fedorovskayamn@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8274-1931>

² sumenkovayui@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6632-9130>

³ miroнова1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4231-8060>

⁴ yashinaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6655-2594>

⁵ anisimovaov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3601-5075>

Аннотация. В статье представлены результаты социологического исследования проблемы выбора образовательной организации родителями для своих детей как государственной системы основного общего образования, так и альтернативных форм обучения. Актуальность исследования обусловлена новыми вызовами и рисками современности, в частности разнообразием образовательных организаций, многогранностью форм и видов обучения, лабильностью нормативной правовой регуляции процессов обучения — все это становится серьезным вызовом для родителей при выборе школы для своего ребенка. Цель исследования заключалась в изучении факторов, влияющих на выбор родителями стратегии основного общего образования для своих детей в контексте развития социальной инфраструктуры города. Выборку исследования составили 10 081 родителей детей с 1 по 11 класс из 12 административных округов Москвы. В качестве методов сбора информации использовались: 1) кабинетное исследование: создание обзора зарубежных источников, в рамках которых проводился анализ стратегий выбора школы; 2) анкетный опрос родителей, чьи дети учатся

в а) государственных школах Москвы, б) на какой-либо из альтернативной формы обучения (онлайн-обучение, семейное обучение, семейная школа и пр.). В результате исследования были определены группы факторов, оказывающих влияние на выбор образовательной организации родителями: 1) связанные с характеристиками семьи, особенностями родителей и 2) определяемые той образовательной ситуацией, которая характерна для города проживания. Кроме того, результаты исследования позволили выявить и изучить набор факторов, формирующих ту или иную стратегию выбора родителями основного общего образования для своих детей в контексте развития социальной инфраструктуры города: особенности государственных и альтернативных школ; административные округа Москвы; территориальное расположение образовательной организации относительно места проживания семьи; уровни образования (начальное общее, основное общее и среднее общее); уровень удовлетворенности родителями качеством образования своих детей; наличие или отсутствие планов на смену образовательной организации. Сделаны выводы о том, что при выборе родителями государственной системы образования для своего ребенка показателями выбора являются: образовательные результаты, педагогический коллектив, территориальная доступность, психологический климат, инфраструктура школы. При выборе родителями альтернативной формы образования для своего ребенка показателями выбора являются: индивидуальная траектория развития, персонализированный подход, мобильность выбора, вариативность выбора, приоритет дополнительного образования, личностное развитие ребенка.

Ключевые слова: образовательные стратегии, факторы выбора, основное общее образование, родительские образовательные стратегии, государственные школы, альтернативное образование

For citation: Fedorovskaya, M. N., Sumenkova, Yu. I., Mironova, A. V., Yashina, I. A., & Anisimova, O. V. (2023). Factors of choice of educational organization for children in the system of parental strategies. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 34–62. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.02>

Для цитирования: Федоровская, М. Н., Суменкова, Ю. И., Миронова, А. В., Яшина, И. А., Анисимова, О. В. (2023). Факторы выбора образовательной организации для детей в системе родительских стратегий. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 34–62. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.02>

Introduction

Getting quality education has a high value that cannot be overemphasized. The training demand entails the supply: private schools open in addition to the conventional public schools; the extra-institutional training (in the format of home education) grows in popularity (Vachkova, & Fedorovskaya, 2022).

During the pandemic and lockdown, families revalued their attitude when parents came closer to the academic process. When difficulties arose, a part of parents began plunging into the academic process more actively and look for new ways and tools of getting education that would meet the family values and goals (Nekhorosheva, 2022).

Given a vast variety of educational institutions, the selection of school for entering the first form or for transfer if training in the chosen school is not satisfactory becomes a major challenge.

Theoretical analysis

The literary analysis suggests that there are numerous factors influencing the choice of the educational institution for children to study, adjustment of the educational strategy and changing the school.

The most popular school choice factors may be divided into two categories: those related to the family features, parental particular features and those determined by the educational situation in the country and city of residence.

The family's socio-economic position is the most basic family feature that influences the possibility of choosing the educational institution (Parker, Cook, & Pet-tijohn, 2008; Bukhari, & Randall, 2009; Andersson, Östh, & Malmberg, 2010; Domina, Penner, & Penner, 2021; Kuyvenhoven, & Boterman, 2021; Wilson, & Bridge, 2019). Higher-income parents usually have more resources at their disposal to address the problem of a more suitable education for children. The same-income families choose similar schools, and thus the socio-economic status of the family is maintained (Prieto et al., 2019). The low-income families have limited choice options and, more often than not, are governed by the cheapness principles, select the closest schools irrespective of their rating, reputation, and the education quality (Rohde et al., 2019). Transportation costs often become an obstacle for choosing schools outside the walking distance from home (Calsamiglia, Fu, & Güell, 2020). The selection of a neighborhood school is also relevant for children attending the primary school (Bosetti, 2004; Nekhorosheva, Alekseycheva, & Kravchenko, 2021; Dixon, & Humble, 2017). Parents in higher-income families process the information on schools more thoroughly and take more steps to analyze and verify the information (Erickson, 2017).

Parents with higher education also select the school more thoughtfully (Bukhari, & Randall, 2009; Sikkink, & Schwarz, 2018). As for education, parents also tend to take their personal school training experience into account and to select private schools if they regard their education experience in a public school as unsuccessful and unsatisfactory or if they have positive experience of studies in a private school (Bukhari, & Randall, 2009). Families where parents have a higher cultural and social capital may think about changing the school more often, especially if they receive information on more advantageous education options or failed attempts at getting to more prestigious schools (Pavlenko, & Dementeva, 2022). The cultural capital is highly relevant in choosing the school: studies suggest that migrant families have difficulties in looking for information for making a balanced decision (Wao et al., 2017; Trevena, McGhee, & Heath, 2015).

Non-employed parents, more often mothers, pay more attention to education of their children and to choosing the school, in particular, by searching information on schools more actively (Bukhari, & Randall, 2009).

The correlation between the prestige of the district the family resides in and the quality of education provided by educational institutions located there occupies a separate place in the school choice studies. Higher-income families live and choose schools in prestigious districts; middle-class families may put children to better schools, if they have financial resources, but lower-income families are often limited in their choice of schools and tend to choose from the ones in the neighborhood. Many studies point to the direct correlation: parents regard schools in prestigious districts as more attractive (Domina, Penner, & Penner, 2017; Kuyvenhoven, & Boterman, 2021; Sikkink, & Schwarz, 2018; Wilson, & Bridge, 2019). This, in turn, may lead to selection of the migration strategy into more prestigious districts of the city or preservation of the residential and educational address that freezes the educational inequality in the city.

The second relevant category of factors that are important for families choosing the school are the factors determining the educational situation the parents take into account in making decision.

High achievements of current schoolchildren and their academic progress (Bukhari, & Randall, 2009; Ruijs, & Oosterbeek, 2019), subjective assessment of education quality (Talance, 2020; Prieto et al., 2019; Bukhari, & Randall, 2009; Erickson, 2017), the contents of academic curricula (Hill, 2018), level of preparation for the next education stages (Bukhari, & Randall, 2009) prove to be important for parents.

Parents pay much attention to the school's reputation (Brown, & Makris, 2018), quality of communication with the administration (Goldring, & Phillips, 2008; Hill, 2018), school discipline, number of students and the ethnic composition, advanced studies of the necessary subjects (Domina, Penner, & Penner, 2017; Prieto et al., 2019) and the equipment available at school (Bukhari, & Randall, 2009). The team of teachers, the opportunities of purposeful development of the child's talents and skills are relevant for parents focusing on selection of a private school (Dukhanina et al., 2019; Kalimullin, Yungblud, & Khodyreva, 2016; Shaidullina et al., 2015; Sakhieva et al., 2015; Masalimova, & Sabirova, 2014).

Materials and methods

The study goal was to investigate into the factors that influence the parental choice of the main general education strategy for their children in the context of the development of the social infrastructure of the city.

The study object are parents of children attending 1–11 forms and residing in 12 Administrative Districts of Moscow. The study subject is the parental strategy of getting school education by children in 1–11 forms.

Information collection methods:

- 1) desk study: creation of an overview of foreign sources, as part of which the school selection strategies were analyzed;
- 2) questionnaire survey of 10,081 parents.

Study sampling:

Sampling for questionnaire survey: targeted, cluster-based.

Parents of 2 categories (the “training format” category) were invited to take part in the study purposefully: those whose children attend

- 1) Moscow public schools,
- 2) those whose children attend any alternative educational format (online training, family training, family school, etc.).

Schools were selected based on territorial location: 12 Administrative Districts/ at least 5 districts/ at least 2 schools from each district.

Results and discussion

Females (93,4 %) and males (6,6 %) took part in the survey.

The respondents’ distribution by administrative division is as follows: in the South Western (14,9 %), Southeastern (12,5 %), and Eastern (12,3 %) Administrative Districts.

Table 1 / Таблица 1

Distribution of the sample by administrative division (%)

Распределение выборки по административному делению (%)

	Administrative District											
	Central Administrative District	Western Administrative District	Northwestern Administrative District	Northern Administrative District	Northeastern Administrative District	Eastern Administrative District	Southeastern Administrative District	Southern Administrative District	South Western Administrative District	Novomoskovsky Administrative District	Troitsky Administrative District	Zelenogradsky Administrative District
Total	5,0	11,3	8,4	9,1	8,8	12,3	12,5	10,5	14,9	3,5	0,9	2,8

The sampling population comprised parents whose children attend neighborhood schools (84,1 %) and schools in different districts (15,5 %). Parents of primary school (41,6 %, 1–4 forms), basic school (17,2 % and 25,2 %, 5–6 forms and 7–9 forms, respectively) and secondary school (16,2 %, 10–11 forms) students took part in the survey.

Table 2 / Таблица 2

Distribution of a sample of parents by educational attainment of their children (%)

Распределение выборки родителей по уровням образования их детей (%)

General education level			
1–4 forms	5–6 forms	7–9 forms	10–11 forms
41,0	17,2	25,2	16,2

To describe the obtained sociological survey data, we determined the factors that influence the school choice by parents:

- 1) public and alternative schools;
- 2) Administrative Districts (hereinafter, AD);
- 3) school's location;
- 4) education levels;
- 5) satisfaction with the education quality;
- 6) plans to change the educational organization.

1. *Public and alternative schools*

The analysis of obtained data demonstrates that the South Western Administrative District is the leader by the number of parents from private schools (27,5 %) out of 12 Administrative Districts of Moscow. Half of parents (50 %) of private school students transport their children to the educational institution to a district other than their residential district.

In the “private schools” category, there are 80 % parents of whom at least one underwent any training (courses, workshops, secondments) during the last two years. This parameter is lower, at 62,5 %, in public schools.

The involvement of the older generation (grannies/grandpas) in education and training of children from a public school is 41,3 %. This indicator ranges from 17,4 to 35 % in alternative schools.

By assessing the income level, 23 % families with children studying in a public school indicated that their income is sufficient and they even save money, whereas the percentage of such families is lower in private schools, at 17,5 %. Money is mostly sufficient in most of the families (62,5 %) where children study in private schools but they do not manage to save money.

74,7 % families whose children go to a public school spend up to RUB 20,000/month on training (up to RUB 5,000, up to RUB 10,000, and up to RUB 20,000, 21,8 %, 27,5 %, and 25,4 % families, respectively). The education spendings in 60 % families where children attend private schools range from RUB 40,000 and often exceed RUB 60,000 (up to RUB 50,000 — 12,5 %, up to RUB 60,000 — 7,5 %, and RUB 60,000+ — 40 %) (Fig. 1).

When asked about the amount spent on all types of the child's education, 30 % parents from the Private School category answered “it was too high”. 22,9 % children from public schools and just 5 % children from private schools attend free study groups, study sections, studios, clubs. 42,5 % children from private schools and 30,3 % children from public schools attend paid study groups.

The parents were asked to evaluate the significance of factors when the school was selected. Many factors had the opposite or differing significance for parents of children attending the public and private school. The parents of children from private schools regard it as important/parents from public schools regard it as less important:

– the opportunity of personalized approach to the child's education, needs and interests (70–13 %);

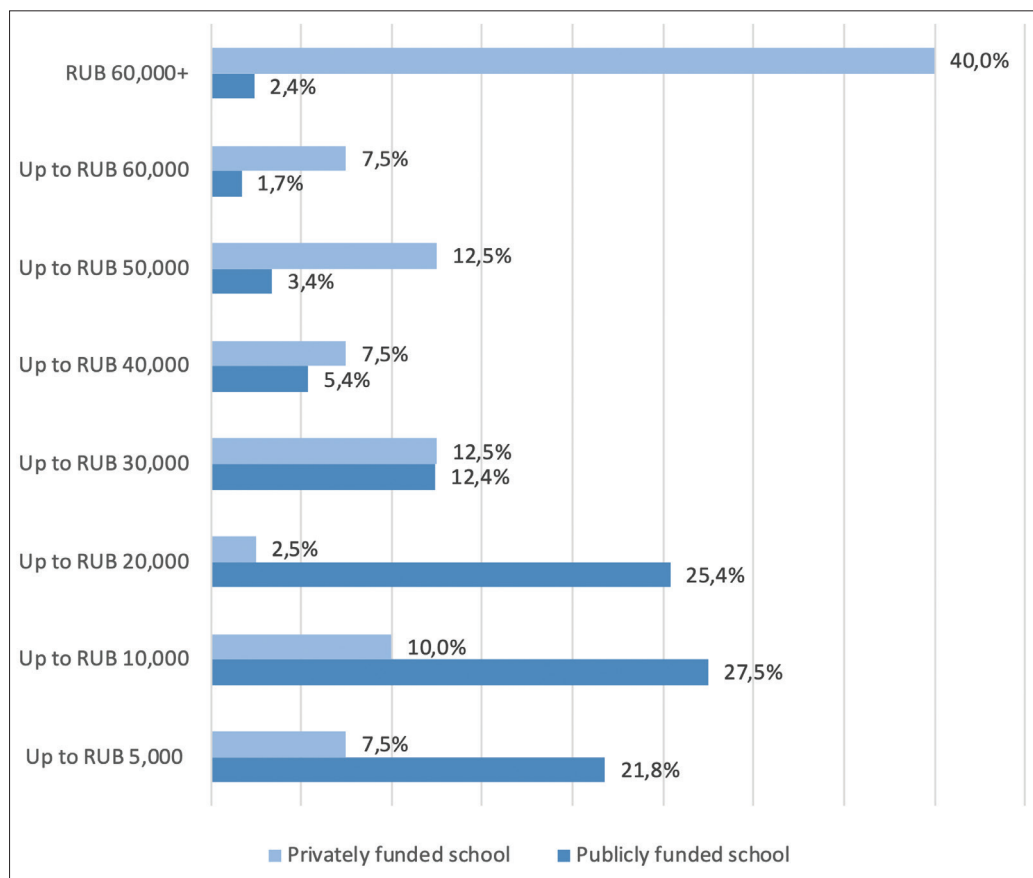


Fig. 1. Income levels of parents in private and public schools

Рис. 1. Уровень дохода родителей частных и государственных школ

- good psychological environment; positive relations among children, between teachers and students (52,5–27,2 %);
- development of the child’s interests and inclinations (42,5–14,9 %);
- advanced studies of the necessary subjects (37,5–22,5 %);
- possibility of additional education (excursions, study groups, study sections) (35–27,8 %).

And on the contrary, the factors were important for parents with children attending the public school / less important for parents with children from the private school (see Fig. 2):

- it is the neighborhood school (43–7,5 %);
- school assigned to the registration address (29,6–10 %);
- free school (22–7,5 %);
- the child’s elder brother / sister studied in the school (17,7–2,5 %);
- selection of a certain teacher (19,6–5 %).

Parents from private and public schools used different information sources to select the school or the training format (see Fig. 3).

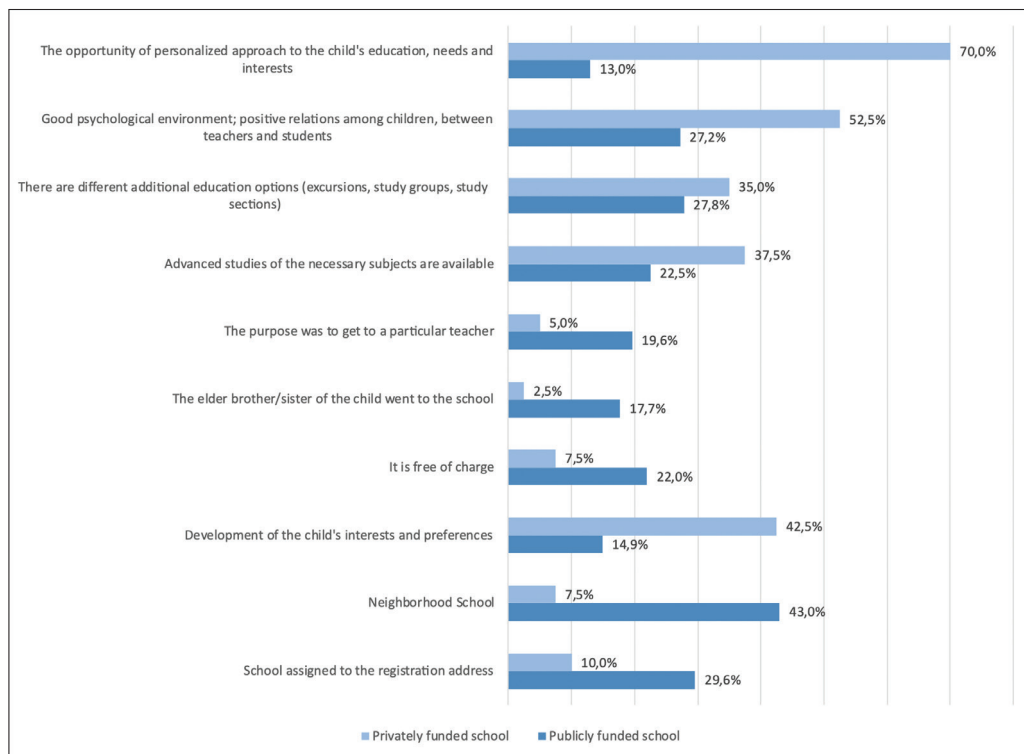


Fig. 2. Relevance of factors in parents' choice of school

Рис. 2. Значимость факторов при выборе школы родителями

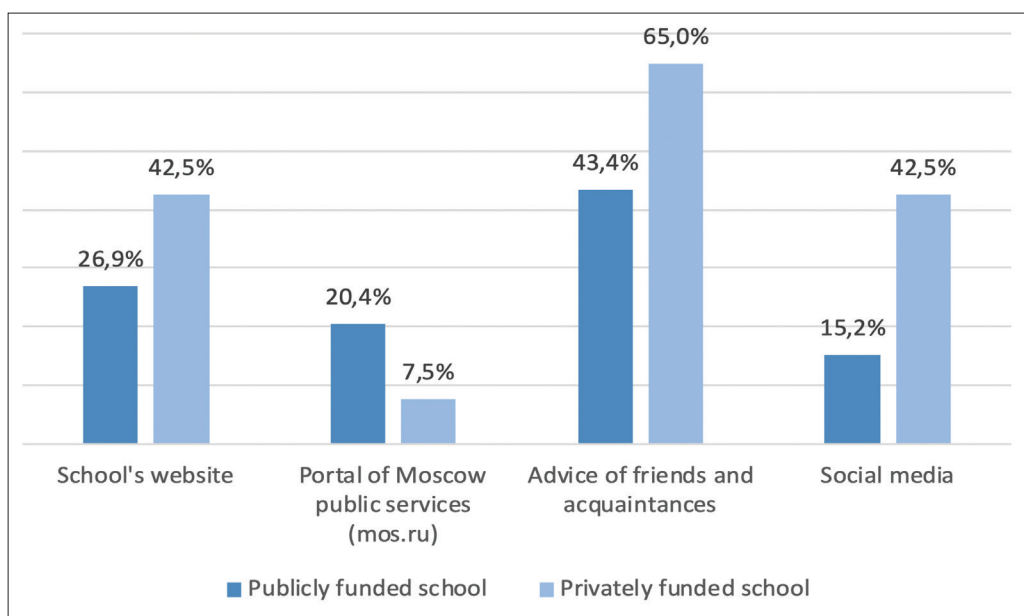


Fig. 3. Relevance of factors in parents' choice of school

Рис. 3. Значимость факторов при выборе школы родителями

As a result of survey, 80,1 % parents whose children study in a public school and 80 % parents of children from private schools evaluate the quality of the education their children receive as high and rather high.

In the opinion of 12,5 % parents of private school students, their children do not like to study in the selected educational institution, and 20 % families think about changing the private school but have not made the final choice of whether or not they will do that and what exactly a new educational institution will be.

78,7 % families do not plan to transfer their children from a public school. In the opinion of 7,8 % parents only, their children do not like to study in their school.

Among the parents thinking about transferring their child from the selected school, 50 % parents whose children are from private schools are already investigating into the options of replacing the educational institution or the education format. 32,3 % parents from public schools have these thoughts sometimes, and 22,5 % families discuss this idea and make plans.

The most long-term plans (for 6 and more years) are made by the parents whose children study in a private school; they account for 27,5 %.

2. *Administrative Districts*

Most respondents (84,1 %) noted that children study in the district where they live. The majority of school children, 14,9 %, reside in the South Western Administrative District; this Administrative District is the leader in all levels of general education, from primary, secondary and basic. The primary school students are the most numerous in three Administrative Districts: South Western (6,0 %), Southeastern (5,5 %) and Eastern (5,3 %). The middle students are the most numerous in South Western, Eastern, and Western Administrative Districts (6,5 %, 6,1 % and 5,4 %). Senior students were most numerous in the South Western Administrative District, at 2,4 %, and in Southeastern, Eastern, and Northeastern Administrative Districts, at 1,9 % in each.

3. *School's location*

The study findings suggest that the “Proximity to home — remoteness from home” is one of the factors influencing the educational strategy selection.

There is also a connection between the choice of the school location and the family type: if there is a child (children) with a disability, such families more often select private educational institutions other than in the district where they reside (8,6 %); and this parameter is lower when a public school is chosen in the district of residence (3,6 %). Here and hereinafter, as % of total respondents for each education level.

The respondents who chose “We belong to the low-income category” more often select a neighborhood school (6,4 %) and chose a school in another district less frequently (4,9 %). As concerns the rest of parameters: “the single-parent family”, “a parent is disabled”, “a religious family”, “one or more parents are not Russian nationals”, “a family with a child/children under wardship / adoptive parents”, the parameters do not differ and are unrelated to the school's location.

More children live near the school (42,8 %) in the primary school and more children (42,8 %) live other than in the district where the school is located in the senior school: 28,1 %, 22,8 % in 7–9 forms and 10–11 forms, respectively (here and hereinafter, % of total respondents by location of school district and residential district) (Table 3).

Table 3 / Таблица 3

In which area is your child's school located — is it in the same area where you live or in a different one (%)?

В каком районе располагается школа, где учится ваш ребенок, — в том же, где вы живете, или в другом (%)?

Education level	What district is the school where your child studies located in? In the district of your residence or in another one?	
	In the district of our residence	In another one
1–4 forms	42,8	31,8
5–6 forms	17,3	16,7
7–9 forms	24,6	28,1
10–11 forms	15,0	22,8

Table 4 / Таблица 4

School choice indicators and their importance to respondents

(Questionnaire question: “Why did you choose this school? What was most important to you at the time of choosing the school?”)

Показатели выбора школы и их важность для респондентов

(Вопрос анкеты: «Почему вы выбрали эту школу?»)

Что было наиболее важным для вас на момент выбора школы?»)

School choice factors	What district is the school where your child studies located in? In the district of your residence or in another one?			
	In the district of our residence		In another one	
	Rating	%	Rating	%
Neighborhood School	1	49,9	19	5,5
Qualified teachers	2	35,3	1	47,1
School assigned to the registration address	3	34,3	20	4,2
There are different additional education options (excursions, study groups, study sections)	4	27,3	4	31,2
Good psychological environment; positive relations among children, between teachers and students	5	25,5	2	37,3
It is free of charge	6	22,8	12	17,6
Advanced studies of the necessary subjects	7	20,8	3	32,0
The purpose was to get to a particular teacher	8	20,1	13	17,1

School choice factors	What district is the school where your child studies located in? In the district of your residence or in another one?			
	In the district of our residence		In another one	
	Rating	%	Rating	%
High rating of the school	9	18,9	5	27,2
The elder brother/sister of the child went to the school	10	18,1	15	15,5

One can conclude that the school’s proximity, assignment in the registration address, qualified teachers, availability of study groups and good psychological environment are important for the parents whose children study in the neighborhood. Teachers’ qualification, psychological environment, advanced studies of the necessary subjects, additional education and the school’s high rating are important for parents whose children study far from home.

Table 5 / Таблица 5

**Influence of information source on choice of school
(Questionnaire question: “What sources did you use when choosing your school or study format?”)**

**Влияние источника информации на выбор школы
(вопрос анкеты: «Какие источники вы использовали, когда выбирали школу или формат обучения?»)**

Information sources	What district is the school where your child studies located in? In the district of your residence or in another one?			
	In the district of our residence		In another one	
	Rating	%	Rating	%
Advice of friends and acquaintances	1	42,1	1	51,0
Communication with schoolchildren or their parents	2	38,4	3	35,4
Communication with teachers and school administration	3	35,9	2	42,3
Open door days in the school	4	33,7	5	31,7
School’s website	5	26,1	4	31,8

“The advice of friends and acquaintances” was the main source of information about the school (neighborhood school — 42,1 %; and far-away school — 51 %). Such information sources as “Communication with schoolchildren or their parents”, “Communication with teachers and school administration”, “Open door days in the school”, “School’s websites” have different importance. The parameters differ, and this is due to the residence location and the educational institution proximity, e.g. the information from current schoolchildren and parents is more relevant for parents whose children study in a neighborhood school, whereas the information from teachers and the school administration is more important for the respondents whose children study far from home.

When assessing the educational strategy, it was proposed to respondents to evaluate the relevance of 29 indicators on a 5-score scale (from 1 to 5, where 1 is absolutely dissatisfied, 5 is absolutely satisfied). The most relevant indicators for parents are shown in the article.

The “Walking distance from home” indicator is closely connected with the school location (Table 6).

Table 6 / Таблица 6

Significance of the “Walking distance from home” indicator

Степень значимости показателя «Пешая доступность школы от дома» (%)

Degree of score from 1 to 5, where 1 is absolutely dissatisfied, and 5 is fully satisfied	What district is the school where your child studies located in? In the district of your residence or in another one?			
	In the district of our residence		In another one	
	evaluation Rating	%	Rating	%
5	1	73,1	1	25,2
4	2	13,7	2	21,6
3	3	5,3	3	17,6
Other	4	5,1	5	13,8
2	5	1,6	6	7,6
1	6	1,3	4	14,2

Table 7 / Таблица 7

Level of significance of the indicator “Extracurricular activities and events (excursions, festivals, conferences)”

Степень значимости показателя «Внеурочные занятия и мероприятия (экскурсии, фестивали, конференции)»

Degree of score from 1 to 5, where 1 is absolutely dissatisfied, and 5 is fully satisfied	What district is the school where your child studies located in? In the district of your residence or in another one?			
	In the district of our residence		In another one	
	Rating	%	Rating	%
5	1	53,3	1	61,2
4	2	22,1	2	20,7
3	3	12,3	3	8,6
2	4	4,8	5	3,3
Other	5	4,1	4	4,1
1	6	3,5	6	2,1

The level of significance of the indicator “Extracurricular activities and events (excursions, festivals, conferences)” is higher (61,2 %) for parents of children attending school in another district than for parents whose child attends a neighborhood school (53,3 %).

The same proportion of parameters is identified for other survey parameters:

– “Option to communicate with teachers” (other than in the district of school, 71,1 %; in the district of school, 65,9 %);

- “Children’s subject skills” (other than in the district of school, 53,5 %, in the district of school, 46,8 %);
- “Administration openness to dialogue” (other than in the district of school, 67,9 %, in the district of school, 56,9 %);
- “Consultations for parents” (other than in the district of school, 62,5 %, in the district of school, 54,2 %);
- “Information value of the school’s website” (other than in the district of school, 60.6 %, in the district of school, 58,3 %);
- “Project work for children” (other than in the district of school, 54,6 %, in the district of school, 46,9 %);
- “Option to develop a personalized curriculum that meets the child’s needs and interests” (in the district where the school is not located — 40,3 %; in the district where the school is located — 32,9 %).

When asked: “Did the child go to a public school before entering your current (private) school?”, more than a half of respondents answered yes, and this parameter is much higher among the respondents whose children attend the school in another district (70 %) (Table 8).

Table 8 / Таблица 8

**Distribution of respondents’ answers to the question:
“Before coming to your current school (private),
did your child go to public school?”**

**Распределение ответов респондентов на вопрос:
«Прежде, чем прийти в вашу нынешнюю школу (частную),
ходил ли ваш ребенок в государственную школу?»**

Evaluation	What district is the school where your child studies located in? In the district of your residence or in another one?			
	In the district of our residence		In another one	
	Rating	%	Rating	%
Yes	1	58,8	1	70,0
No	2	41,2	2	30,0

It was proposed to parents to evaluate several questions about the family spending on child’s training. The educational spending of parents was the same. However, spending is much higher among the respondents whose children study far from home — these are transportation costs, 47,3 % (see Table 9).

4. Educational level of children

The analysis of obtained data demonstrated that the general education of children is a factor determining the educational strategy.

For example, depending on the education level, there are differences in the parents’ occupation: on the maternity leave there are 21,6 % parents of children from 1–4 forms, 17,4 % from 5–6 forms, 13,4 % from 7–9 forms, 11,7 % from 10–11 forms, respectively (see Table 10). Here and hereinafter, as % of total respondents for each education level.

Table 9 / Таблица 9

Parents' expenses related to their child's education (%)
Расходы родителей, связанные с обучением ребенка (%)

List of possible spending	What district is the school where your child studies located in? In the district of your residence or in another one?			
	In the district of our residence		In another one	
	Rating	%	Rating	%
	School uniform, clothes	1	64,7	1
Out-of-school study groups, studios, study sections	2	47,8	3	42,9
Food expenses	3	43,9	4	41,1
Spending on events (excursions, festivals, etc.)	4	33,8	5	35,8
Studies with private coaches	5	32,6	6	34,2
Uniform, tools, materials for study groups, sections, etc.	6	25,5	7	24,2
Study groups, studios, sections at school	7	24,0	9	19,9
Textbooks, tutorials	8	21,2	8	20,1
Transportation costs	9	17,3	2	47,3
Gifts to teachers	10	16,1	11	15,6

Table 10 / Таблица 10

**Dependence of general education level on the occupation
of students' parents (%)**

**Зависимость уровня общего образования от рода деятельности родителей
обучающихся (%)**

Occupation	General education level			
	1–4 forms	5–6 forms	7–9 forms	10–11 forms
Learn	2,6	2,3	1,9	1,8
Work at a state-owned company / enterprise	33,6	38,3	39,4	45,5
Work at a privately-owned company / enterprise	27,8	26,5	30,4	27,3
Businessman	5,1	6,4	4,8	4,4
Self-employed person	8,6	7,0	7,0	5,4
Do not work, on a maternity leave, a housewife	21,6	17,4	13,4	11,7
Do not work, an unemployed	4,7	4,6	3,9	3,7
Do not work, a retiree	0,7	1,2	1,5	2,1
Other	1,4	1,3	2,0	1,9

Parents of pupils from 1–4 forms (46,6 %) and 5–6 forms (41,5 %) help in education and upbringing of children. Children from the basic (63,3 %) and secondary (65,5 %) school are more independent from parents (Table 11).

The school remoteness from residence is not typical of families in all education levels of their children. However, a large percentage of the families residing

Table 11 / Таблица 11

Distribution of respondents' answers to the question:
“Do your parents and/or your spouse’s parents currently help
in bringing up and educating children?” (%)

Распределение ответов респондентов на вопрос:
«Помогают ли сейчас ваши родители и/или родители супруга (супруги)
в воспитании и обучении детей?» (%)

Assistance in upbringing and education of the child	General education level			
	1–4 forms	5–6 forms	7–9 forms	10–11 forms
Yes	46,6	41,5	36,7	34,5
No	53,4	58,5	63,3	65,5

in another district than the school’s district is reported among families with students of 10–11 forms, 21,8 %; vs 12 % in 1–4 forms, 15 % in 5–6 forms, 17,3 % in — 7–9 forms (Table 12).

Table 12 / Таблица 12

Distribution of respondents' answers to the question:
“In which district is your child’s school located — in the same district
where you live or in another one?” (%)

Распределение ответов респондентов на вопрос:
«В каком районе располагается школа, в которой учится ваш ребенок, —
в том же, где вы живете, или в другом?» (%)

Territorial linkage of the home and the school	General education level			
	1–4 forms	5–6 forms	7–9 forms	10–11 forms
In the district of our residence	87,8	84,5	82,1	77,5
In another one	12,0	15,0	17,3	21,8
Difficult to answer	0,2	0,5	0,6	0,7

Different parameters influence the school choice by parents of children attending 1–11 forms.

For instance, the following parameters are significant when the school is selected by the parents of children attending 1–11 forms:

- Neighborhood School (1–4 forms, 45,8 %; 5–6 forms, 46,5 %; 7–9 forms, 42,4 %), “qualified teachers” (10–11 forms, 44,1 %);
- “qualified teachers” (for 1–4 forms, 35,4 %; for 5–6 forms, 35,4 %; and for 7–9 forms, 36,7 %, respectively), “advanced studies of the necessary subjects” (for 10–11 forms, 37,1 %);
- “School assigned to the registration address” (for 1–4 forms, 33,1 %; for 5–6 forms, 29,7 %; and for 7–9 forms, 28,5 % respectively), “Good psychological environment, positive relations among children, between teachers and students” (for 10–11 form, 32,6 %);
- “there are different additional education options (excursions, study groups, study sections)” (for 1–4 forms, 30,0 %; and for 5–6 forms, 26,6 %; respectively),

“positive relations among children, between teachers and students” (for 7–9 forms, 26,7 %), “neighborhood school” (for 10–11 forms, 32,5 %);

– “we selected a particular teacher” (for 1–4 forms, 28,3 %), “good psychological environment, positive relations among children, between teachers and students” (for 5–6 forms, 20,5 %), “there are different additional education options (excursions, study groups, study sections)” (for 7–9 forms, 26,7 %), “the school prepares for final exams (basic state exam/ uniform state exam) well” (for 10–11 forms, 29,7 %).

The same information sources influence the school choice, and it is not related to children’s education level (Table 13).

Table 13 / Таблица 13

**Significance of information source for school choice
according to children’s education level (%)**

**Степень значимости источника информации при выборе школы
в зависимости от уровня образования детей (%)**

Information sources	General education level							
	1–4 forms		5–6 forms		7–9 forms		10–11 forms	
	location	%	location	%	location	%	location	%
Advice of friends and acquaintances	1	44,2	1	43,7	1	41,5	1	44,4
Communication with schoolchildren or their parents	2	40,4	2	38,0	2	35,4	3	35,4
Communication with teachers and school administration	3	38,5	3	36,9	3	34,0	2	37,0
Open door days in the school	4	35,4	4	34,6	4	31,5	4	29,6
School’s website	5	27,4	5	26,9	5	25,1	5	28,4

The parental evaluation of the children’s education quality, depending on the general education level, seem to be interesting (Table 14).

Table 14 / Таблица 14

Parents’ satisfaction with the quality of their children’s education (%)

Степень удовлетворенности родителями качеством образования детей (%)

Degree of score from 1 to 5, where 1 is absolutely dissatisfied, and 5 is fully satisfied	General education level			
	1–4 forms	5–6 forms	7–9 forms	10–11 forms
1	0,9	0,8	1,9	1,0
2	1,6	2,5	2,4	2,0
3	9,1	16,3	19,7	12,2
4	28,4	41,6	39,2	36,7
5	56,3	35,8	33,6	44,5
Difficult to answer	3,8	3,0	3,2	3,7

The children’s subject skills are very important, in the respondents’ opinion, in the primary (56,3 %) and senior (44,5 %) school. The education quality is not a significant parameter for parents whose children are in the basic school: “4” in 5–6 forms (41,6 %), in 7–9 forms (39,2 %).

When evaluating the education quality (from 1 to 5, where 1 is absolutely dissatisfied and 5 is fully satisfied), parents believe that such indicators as “Availability of literature, tutorials etc.”; “Opportunity to communicate with teachers”; “Walking distance from home” (Table 15) are important for their children.

Table 15 / Таблица 15

Significant indicators for parents in assessing the quality of their children’s school (%)
Значимые показатели для родителей при оценке качества образования школы, в которой обучаются их дети (%)

Degree of score from 1 to 5, where 1 is absolutely dissatisfied, and 5 is fully satisfied	General education level			
	1–4 forms	5–6 forms	7–9 forms	10–11 forms
Availability of literature, tutorials, etc.	70,1	62,8	64,7	71,5
Options to communicate with teachers	73,5	57,8	59,2	69,1
Walking distance from home	68	65,5	62,7	61,2
Teachers’ professionalism	69,6	50,0	48,2	58,2
Upbringing	62,5	48,1	46,6	56,2
Nutrition options	52,3	41,8	41,6	44,7
Personalized attention from teachers	63,3	45,5	41,6	53,8
Discipline in class	60,1	35,6	34,3	50,8
Children’s subject skills	59,6	38,2	35,3	46,3
Psychological environment	60,5	44,4	45,0	58,0

Such indicator as “consultations for parents on the education of the child” are important for parents whose children study in primary and senior school: for 1–4 forms, 60,8 %; for 5–6 forms, 48,1 %; 7–9 forms, 48,6 %; and for 10–11 forms, 59,2 %; respectively. The “number of students in class” is important for parents whose children study in senior school: for 1–4 forms, 48,6 %; for 5–6 forms, 49,7 %; for 7–9 forms, 49,5 %; for 10–11 forms, 57,9 %; respectively.

Parents of children at all educational levels evaluate the family income in the same way, by indicating that the “family has enough money but we do not manage to save money”: 1–4 forms, 55,5 %; 5–6 forms, 56,5 %; 7–9 forms, 53,5 %; 10–11 forms, 56,5 %.

It is noteworthy that parents expressed an interesting opinion on their children’s future. When evaluating the statements (degree of evaluation, where 1 is poor and 5 is good), most parents believe that “it is important for the child to enter the university after school”: for 1–4 forms, 61,2 %; for 5–6 forms, 60,1 %; for 7–9 forms, 59,2 %; for 10–11 forms, 63,9 %. The reduction in other indicators is demonstrated; a majority of parents assigned the score of 3 points (medium level) by the following parameters: “It is necessary for the child to get the profession that will help him/her earn money” and “To fit right in in life, rather than academic success, is important” (see Table 16).

Table 16 / Таблица 16

Respondents' assessment of statements about their children's future (%)

Оценка респондентами утверждений о будущем своих детей (%)

Statement	Evaluation	General education level			
		1-4 forms	5-6 forms	7-9 forms	10-11 forms
It is important for the child to enter the university	1	3,3	3,0	3,1	2,4
	2	2,7	2,2	3,2	2,2
	3	14,2	14,2	14,9	12,3
	4	18,7	20,4	19,6	19,2
	5	61,2	60,1	59,2	63,9
It is necessary for the child to get the profession that will help him/her earn money	1	11,3	9,7	9,5	10,2
	2	9,3	9,8	9,4	8,5
	3	33,2	32,4	32,4	32,2
	4	23,7	24,6	23,8	26,1
	5	22,5	23,4	24,8	23,1
Being placed well in life, rather than academic success, is important	1	18,7	17,2	17,5	16,5
	2	10,7	11,1	13,2	12,6
	3	31,0	33,1	30,9	29,0
	4	21,2	21,7	21,0	21,3
	5	18,4	16,9	17,4	19,6

5. Satisfaction with education quality

The findings of the study into the parents' satisfaction with the education quality (Fig. 4) suggested that 82,7 % parents in the total sampling regard the quality of education their child is receiving as high, 14,1 % and 3,3 % as satisfactory and poor, respectively.

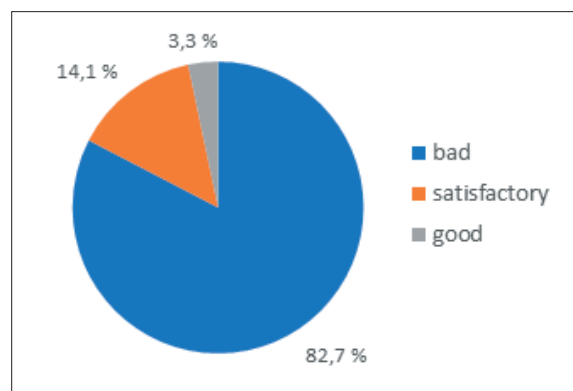


Fig. 4. Parents' assessment of the quality of education (%)

Рис. 4. Оценка родителями качества образования (%)

To study the parental satisfaction with the children's subject skills, they were asked to evaluate this criterion on a 5-score scale, where 1 is absolutely dissatisfied and 5 is absolutely satisfied.

48,1 % of the total parental sampling are absolutely satisfied with the Children's subject skills. 56,7 % parents believe the education quality is satisfactory and 33,5 % parents are absolutely dissatisfied with the Children's subject skills in individual subjects (Table 17).

Table 17 / Таблица 17

Parents' assessment of children's subject skills (%)

Оценка родителями качества подготовки детей по предметам (%)

Level		Poor (1 and 2)	Satisfactory (3)	Good (4 and 5)
Children's subject skills	1	33,5	1,8	0,1
	2	33,2	11,7	0,2
	3	17,6	56,7	5,7
	4	2,5	23,8	33,7
	5	1,9	4,5	57,4

6. Plans to change the educational organization

A majority of respondents (78 %) noted they did not plan to transfer their child to another school. 17 % parents stated their intention to change the educational organization and just 17 % parents and 5 % respondents found it difficult to answer.

There is a link between the school location and the plans to change the school. For example, 40 % of the parents who do not plan to change the school where their child studies noted that it is the neighborhood school and 28 % of them answered that this school was assigned to their registration address.

The South Western Administrative District is on top of the anti-rating of the parents who stated their intention to change the educational institution (16,9 %), Southeastern Administrative District ranks # 2 (13,8 %), and the Western Administrative District, # 3 (12,3 %). The Troitsky Administrative District is last (0,4 %).

The education quality and the attitude of children to school plays not an unimportant part in the plans for the future. 43,9 % parents from the total sampling regard the education quality as satisfactory, and 86,6 %, as good. 95,5 % parents who regard the education quality as good noted that children certainly enjoy studies at school, whereas 27,5 % and 49,5 % parents who estimate the education quality as satisfactory and poor noted that their children do not certainly enjoy studies at school (see Fig. 5).

Discussions results

The following conclusions can be made based on the sociological study results and the descriptive analysis data. When parents select an educational institution for their children, they give preference to some particular school (public / private) based on the following factors:

- Administrative District;
- school's location;

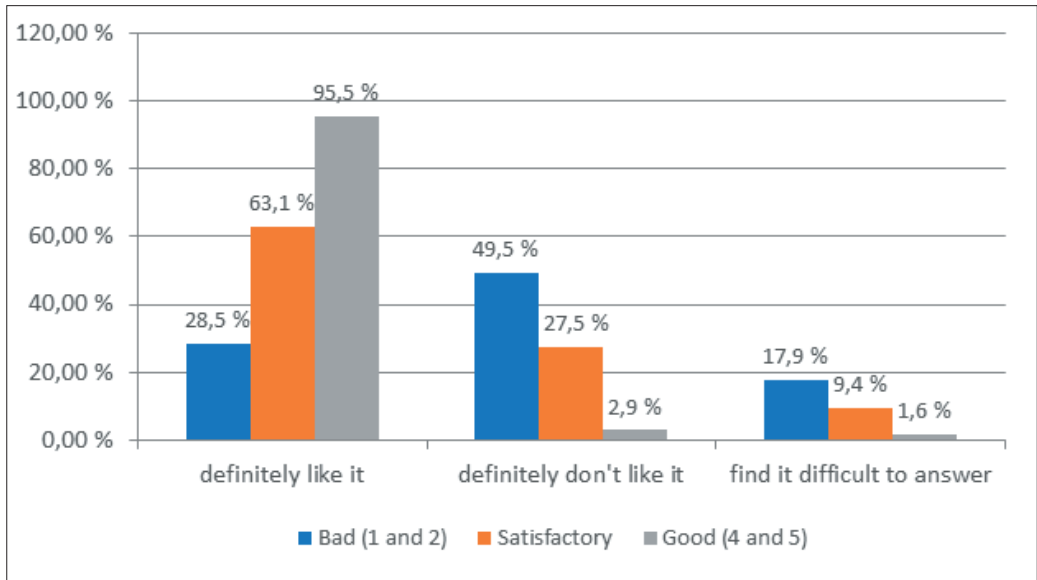


Fig. 5. Parents' perceptions of their children's attitudes towards school

Рис. 5. Представления родителей об отношении их детей к школе

- educational level of children (primary, basic and secondary education);
- education quality (availability of highly qualified teachers, availability of additional courses and curricula, etc.).

For all parents when they chose the educational institution (“Why did you choose this school? What was the most important choice factor for you when you selected the school?”), the following parameters are important: “good psychological environment, positive relations among children, between teachers and students”, “the school is free”, “the school assigned to the registration address”, “advanced studies of the necessary subjects”, “qualified teachers”, “neighborhood school”.

Such parameters as “teachers are experienced in training children with health limitations”, “it is possible to study online without attending the school”, “it is the only school in the district”, “inclusive education, the school meets the child’s health status”, “the school proposed by the mos.ru service” are not important for parents.

The educational situation of the school choice depending on the Administrative District has the following particular features:

- “Neighborhood School”, “School assigned to the registration address” are important for residents of such Administrative Districts as South Western, South-eastern, Southern, Eastern, Northern Administrative Districts;
- “qualified teachers”, for the Western, Eastern, Southeastern, and South Western Administrative Districts;
- “there are different additional education options (excursions, study groups, study sections)” – for the South Western Administrative District;
- “good psychological environment, positive relations among children, between teachers and students” – for the South Western Administrative District;

– “School assigned to the registration address” — South Western Administrative District.

The educational situation depending on the school location has the following particular features:

– Common parameters, irrespective of the district where the school and the residential building are located: “qualified teachers”, “availability of various additional education options for children (excursions, study groups, study sections)”, “good psychological environment, positive relations among children, between teachers and students”;

– if the school is located in the district where the child resides, the parameters of “neighborhood school” and “school assigned to the registration address” are important for parents;

– if the school is located other than in the child’s residence district: “advanced studies of the necessary subjects”.

The educational situation depending on the general education level of children has the following particular features:

– common parameters for all children, irrespective of the education level, are: “school’s proximity to home”, “qualified teachers”;

– In the parent’s opinion, such parameter as “School assignment to the registration address” influences the school choice for children studying in the primary and basic school (1–4 and 5–9 forms);

– the following factors are important for the primary school students: “we selected a particular teacher”, “good psychological environment, positive relations among children, between teachers and students”;

– For senior students (7–9 and 10–11 forms), the important factors are: “advanced studies of the necessary subjects”, “good psychological environment, positive relations among children, between teachers and students”.

The educational situation depending on the school type has the following particular features:

– general indicators, irrespective of the education type (public / alternative): “qualified teachers”, “there are different options of additional education (excursions, study groups, study sections)”, “good psychological environment, positive relations among children, between teachers and students”;

– such parameters as the “neighborhood school”, “school assigned to the registration address” are important for public school students;

– the following parameters are also important for private school students: “the possibility of personalized approach to the child’s education, needs and interests”, “development of the child’s interests and inclinations”, “advanced studies of the necessary subjects”.

The educational situation depending on the education quality evaluation has the following particular features:

– Such parameter as “neighborhood school” is significant for all parents, irrespective of the education quality evaluation;

– for parents who evaluated the school education quality as good (4 and 5 points) value the following parameters: “qualified teachers”, “there are different additional education options (excursions, study groups, study sections)”, “good psychological environment, positive relations among children, between teachers and students”;

– the following parameters were important for parents who evaluated the school education quality as satisfactory and poor (1 and 3 points): “school assigned to the registration address” and “the school is free”.

The educational situation depending on the parents’ intention to transfer the child to another educational institution:

– the following parameters are significant for parents whose children study in public schools and alternative education institutions (16,4 % of total population) and who plan to transfer the child to another school: “neighborhood school”, “school assigned to the registration address”;

– The following parameters are significant for all parents (16,4 % of total population) who plan to transfer the child to a public school: “neighborhood school” and “school assigned to the registration address”, “it is free”, “we selected a particular teacher”, “the elder brother/sister of the child studied in that school”;

– The following parameters are important for parents (81 %) who do not plan to transfer the child to another educational institution: “neighborhood school”, “qualified teachers”, “school assigned to the registration address”, “there are different additional education options (excursions, study groups, study sections)”, “good psychological environment, positive relations among children, between teachers and students”;

– The following parameters are significant for the parents (2,6 %) who found it difficult to answer the question about transferring the child to another educational institution: “neighborhood school” and “school assigned to the registration address”, “it is free”, “we selected a particular teacher”, “the elder brother/sister of the child studied in that school”.

Conclusion: “advice of friends and acquaintances”, “communication with school-children or their parents”, “school’s website” are important information sources for all parents when they select the school.

Conclusion

The study reveals a big difference in the factors influencing the choice of educational strategies in families with children going to public or private schools. Parents of children from private and public schools prioritize different sources of information for choosing a school or educational format and are focused on different objectives when constructing their strategies.

Parents’ satisfaction with the quality of their children’s education does not depend on the type of school. It is high in most families surveyed. At the same time, the intention to change the place or format of education is much higher among

the parents whose children go to private schools. This fact correlates with the higher rate of children's dissatisfaction with the private schools and the tuition fees families have to pay in private educational establishments.

The results of the study show that such factor as the "Location of the educational establishment" significantly impacts the choice of educational strategy.

Parents of elementary school students and low-income families pay much more attention to school proximity, home-school distance, residency registration, qualified teaching staff, club availability, and a good psychological climate.

Parents of high school students whose children often study far from home, have other preferences. They prioritize advanced curriculum, availability of supplementary education, individualized curriculum pathways, high school ranking, quality training, sociability of school administrators and an informative school website. If there is a child (children) with disabilities in a family, parents tend to choose private educational establishments in other districts.

Another factor determining the educational strategy is general intelligence of children. Significant differences are found among parents of primary and high school students.

A big proportion of parents of elementary school students is on parental leave. Such parents are actively involved in their children's education and upbringing. Home-school distance, supplementary educational establishments, and a certain primary school teacher are of great importance for them. Parents of high school students pay much attention to the educational process itself, teachers' qualifications, advanced curriculum, preparation for graduation exams, and psychological climate at school. They choose a school without any reference to the place of residence.

Thus, parents' evaluation of the quality of their children's education is rather interesting. The respondents claim that education quality is very important for primary and high school students, whereas it is not the most significant parameter for parents of junior school students.

References

1. Vachkova, S. N., & Fedorovskaya, M. N. (2022). School VS family education: pandemic blurs the boundaries. *UniverCity: Cities and Universities*, 6, 157–174.
2. Nekhorosheva, E. V. (2022). Just metropolis: educational needs of families and opportunities of the city. *UniverCity: Cities and Universities*, 6, 41–52
3. Parker, R. S., Cook, S., & Pettijohn, C. E. (2008). School Choice Attributes. *Services Marketing Quarterly*, 4(28), 21–33. https://doi.org/10.1300/J396V28N04_02
4. 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>
5. Andersson, E., Östh, J., & Malmberg, B. (2010). Ethnic segregation and performance inequality in the Swedish school system. A regional perspective. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 11(42), 2674–2686. <https://doi.org/10.1068/a43120>

6. 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>
7. 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*, 13(58), 2660–2682. <https://doi.org/10.1177/0042098020959011>
8. Wilson, D., & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 15(56), 3198–3215. <https://doi.org/10.1177/0042098019843481>
9. Prieto, L. M., Aguero-Valverde, J., Zarrate-Cardenas, G., & Maarseveen, M. V. (2019). Parental preferences in the choice for a specialty school. *Journal of School Choice*, 2(13), 198–227. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1442087>
10. Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T., & Ramal, A. (2019). Parental Reasons for School Choice in Elementary School: A Systematic Review. *Journal of School Choice*, 3(13), 287–304. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1643970>
11. Calsamiglia, C., Fu, C., & Güell, M. (2020). Structural estimation of a model of school choices: The Boston mechanism versus its alternatives. *Journal of Political Economy*, 2(128), 642–680. <https://doi.org/10.1086/704573>
12. Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 4(19), 387–405. <https://doi.org/10.1080/0268093042000227465>
13. 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), 1–8. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802002>
14. Dixon, P., & Humble, S. (2017). How School Choice Is Framed by Parental Preferences and Family Characteristics: A Study of Western Area, Sierra Leone. *Journal of School Choice*, 1(11), 95–110. <https://doi.org/10.1080/15582159.2016.1238432>
15. Erickson, H. 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*, 4(11), 491–506. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395618>
16. 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*, 3(12), 318–353. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1472732>
17. Pavlenko, K. V., & Dementieva, Y. O. (2022). *The role of the family in a child's education: the construction of educational space and communication with the school: an information bulletin*. M.: HSE University, 52. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2642-2>
18. Wao, H., Hein, V., Villamar, R., Chanderbhan-Forde, S., & Lee, R. (2017). Parent Resource Centers: An Innovative Mechanism for Parental Involvement in School Choice Decisions. *Journal of School Choice*, 3(11), 334–356. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286426>
19. 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, 1–23. <https://doi.org/10.17467/ceemr.2016.10>
20. Ruijs, N., & Oosterbeek, H. (2019). School choice in Amsterdam: Which schools are chosen when school choice is free? *Education Finance and Policy*, 1(14), 1–30. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00237
21. Talance, M. (2020). Private and Public Education: Do Parents Care About School Quality? *Annals of Economics and Statistics*, 137, 117–144. <https://doi.org/10.15609/annaeconstat2009.137.0117>

22. 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*, 1(33), 85–117. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1341552>
23. Goldring, E. B., & Phillips, K. J. R. (2008). Parent preferences and parent choices: the public-private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 3(23), 209–230. <https://doi.org/10.1080/02680930801987844>
24. 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*, 3(21), 209–224. <https://doi.org/10.1177/1365480218783793>
25. Dukhanina, L. N., Mertsalova, T. A., Belikov, A. A., Gorbovsky, R. V., & Zair-Bek, S. I. (2019). *Private Schools of Russia: State, Trends and Perspectives of Development. Analytical report*. Moscow: HSE University. 80 p.
26. Kalimullin, A. M., Yungblud, V. T., & Khodyreva, E. A. (2016). Characteristic features of innovation project management aimed at university human resource development. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 2237–2253.
27. Shaidullina, A. R., Merzon, E. E., Zakirova, V. G., Mokeyeva, E. V., Karev, B. A., Burdukovskaya, E. A., & Polevaya, N. M. (2015). The peculiarities of perspective students selection mechanism by the future employers-enterprise. *Review of European Studies*, 7(1), 68–73.
28. Sakhieva, R. G., Khairullina, E. R., Khisamiyeva, L. G., Valeyeva, N. S., Masalimova, A. R., & Zakirova V. G. (2015). Designing a structure of the modular competence-based curriculum and technologies for its implementation into higher vocational institutions. *Asian Social Science*, 11(2), 246–251.
29. Masalimova, A. R., & Sabirova, L. L. (2014). Multi-dimensional classification of types and forms of corporate education. *American Journal of Applied Sciences*, 11(7), 1054–1058.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Вачкова, С. Н., Федоровская, М. Н. (2022). Школьное VS семейное образование: пандемия стирает границы. *UniverCity: Города и университеты*, 6, 157–174.
2. Нехорошева, Е. В. (2022). Справедливый мегаполис: образовательные запросы семей и возможности города. *UniverCity: Города и университеты*, 6, 41–52.
3. Parker, R. S., Cook, S., & Pettijohn, C. E. (2008). School Choice Attributes. *Services Marketing Quarterly*, 4(28), 21–33. https://doi.org/10.1300/J396V28N04_02
4. 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>
5. Andersson, E., Östh, J., & Malmberg, B. (2010). Ethnic segregation and performance inequality in the Swedish school system. A regional perspective. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 11(42), 2674–2686. <https://doi.org/10.1068/a43120>
6. 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>
7. 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*, 13(58), 2660–2682. <https://doi.org/10.1177/0042098020959011>

8. Wilson, D., & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 15(56), 3198–3215. <https://doi.org/10.1177/0042098019843481>
9. Prieto, L. M., Aguero-Valverde, J., Zarrate-Cardenas, G., & Maarseveen, M. V. (2019). Parental preferences in the choice for a specialty school. *Journal of School Choice*, 2(13), 198–227. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1442087>
10. Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T. & Ramal, A. (2019). Parental Reasons for School Choice in Elementary School: A Systematic Review. *Journal of School Choice*, 3(13), 287–304. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1643970>
11. Calsamiglia, C., Fu, C., & Güell, M. (2020). Structural estimation of a model of school choices: The Boston mechanism versus its alternatives. *Journal of Political Economy*, 2(128), 642–680. <https://doi.org/10.1086/704573>
12. Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 4(19), 387–405. <https://doi.org/10.1080/0268093042000227465>
13. 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), 1–8. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802002>
14. Dixon, P., & Humble, S. (2017). How School Choice Is Framed by Parental Preferences and Family Characteristics: A Study of Western Area, Sierra Leone. *Journal of School Choice*, 1(11), 95–110. <https://doi.org/10.1080/15582159.2016.1238432>
15. Erickson, H. 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*, 4(11), 491–506. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395618>
16. 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*, 3(12), 318–353. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1472732>
17. Павленко, К. В., Дементьева, Ю. О. (2022). Роль семьи в образовании ребенка: конструирование образовательного пространства и коммуникация со школой: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 52. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2642-2>
18. Wao, H., Hein, V., Villamar, R., Chanderbhan-Forde, S., & Lee, R. (2017). Parent Resource Centers: An Innovative Mechanism for Parental Involvement in School Choice Decisions. *Journal of School Choice*, 3(11), 334–356. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286426>
19. 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, 1–23. <https://doi.org/10.17467/ceemr.2016.10>
20. Ruijs, N., & Oosterbeek, H. (2019). School choice in amsterdam: Which schools are chosen when school choice is free? *Education Finance and Policy*, 1(14), 1–30. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00237
21. Talence, M. (2020). Private and Public Education: Do Parents Care About School Quality? *Annals of Economics and Statistics*, 137, 117–144.
22. 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*, 1(33), 85–117. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1341552>
23. Goldring, E. B., & Phillips, K. J. R. (2008). Parent preferences and parent choices: the public-private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 3(23), 209–230. <https://doi.org/10.1080/02680930801987844>

24. 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*, 3(21), 209–224. <https://doi.org/10.1177/1365480218783793>
25. Духанина, Л. Н., Мерцалова, Т. А., Беликов, А. А., Горбовский, Р. В., Заир-Бек, С. И. (2019). *Частные школы России: состояние, тенденции и перспективы развития. Аналитический доклад*. Москва: НИУ ВШЭ. 80 с.
26. Kalimullin, A. M., Yungblud, V. T., & Khodyreva, E. A. (2016). Characteristic features of innovation project management aimed at university human resource development. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 2237–2253.
27. Shaidullina, A. R., Merzon, E. E., Zakirova, V. G., Mokeyeva, E. V., Karev, B. A., Burdukovskaya, E. A., & Polevaya, N. M. (2015). The peculiarities of perspective students selection mechanism by the future employers-enterprise. *Review of European Studies*, 7(1), 68–73.
28. Sakhieva, R. G., Khairullina, E. R., Khisamiyeva, L. G., Valeyeva, N. S., Masalimova A. R., & Zakirova V. G. (2015). Designing a structure of the modular competence-based curriculum and technologies for its implementation into higher vocational institutions. *Asian Social Science*, 11(2), 246–251.
29. Masalimova, A. R., Sabirova, L. L. (2014). Multi-dimentional classification of types and forms of corporate education. *American Journal of Applied Sciences*, 11(7), 1054–1058.

Статья поступила в редакцию: 01.12.2022;
одобрена после рецензирования: 06.02.2023;
принята к публикации: 10.03.2023.

The article was submitted: 01.12.2022;
approved after reviewing: 06.02.2023;
accepted for publication: 10.03.2023.

Сведения об авторах:

Мария Николаевна Федоровская — эксперт центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

fedorovskayaMN@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-1931>

Юлия Игоревна Суменкова — эксперт центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

sumenkovayui@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6632-9130>

Анастасия Валерьевна Миронова — специалист лаборатории городского благополучия и здоровья Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

miroнова1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4231-8060>

Ирина Алексеевна Яшина — эксперт центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

yashinaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6655-2594>

Ольга Валерьевна Анисимова — младший научный сотрудник центра аналитических исследований и моделирования в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
anisimovaov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3601-5075>

Information about authors:

Maria N. Fedorovskaya — Expert of the Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
fedorovskayaMN@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8274-1931>

Yulia I. Sumenkova — Expert of the Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
sumenkovayui@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6632-9130>

Anastasia V. Mironova — research manager of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
mironova1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4231-8060>

Irina A. Yashina — Expert of the Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
yashinaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6655-2594>

Olga V. Anisimova — junior researcher of the Center for Analytical Research and Modeling in Education, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
anisimovaov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3601-5075>

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.



Научная статья

УДК 37.015.3:005.32

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.03

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ
ПОЗИТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Александр Пилялович Каитов

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

kaitovap@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2721-7448>

Аннотация. Актуальность темы статьи обусловлена определяющей ролью мотивации для достижения высоких академических результатов студентов, их успешной профессиональной адаптации и дальнейшей самореализации в педагогической профессии. Данные исследований свидетельствуют о несформированности у значительной части выпускников педагогических вузов внутренней мотивации к педагогической деятельности, что предполагает поиск эффективных путей развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата как базового уровня высшего педагогического образования, ориентированного на широкую подготовку педагогических кадров для всех регионов страны. Цель: разработать структурно-функциональную модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата. Ведущим в исследовании данной проблемы является метод моделирования, позволивший сформировать представление о педагогическом сопровождении развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата как системном, динамическом, циклическом процессе. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата включает взаимосвязанные блоки: целевой, организационно-содержательный, результативно-оценочный. Целевой блок предполагает определение целей и задач педагогического сопровождения, осуществляет его прогностическую,

проектировочную и регулирующую функции. Организационно-содержательный блок образуют два параллельно реализуемых направления педагогического сопровождения: первое направление включает взаимодействие студентов с тьюторами, второе — с руководителями образовательных программ, преподавателями, кураторами учебных групп, руководителями и специалистами структурных подразделений вуза. Данный блок реализует диагностическую, развивающую, обучающую, организаторскую и стимулирующую функции педагогического сопровождения. Оценочно-результативный блок включает мониторинг развития позитивной профессиональной мотивации студентов, реализует аналитическую и контрольно-оценочную функции сопровождения. Результаты исследования расширяют научно-педагогические представления о педагогическом сопровождении развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата как системном, динамическом, циклическом процессе субъект-субъектного педагогического взаимодействия участников образовательных отношений в течение всего периода обучения студентов.

Ключевые слова: позитивная профессиональная мотивация, модель педагогического сопровождения, будущие педагоги, бакалавриат, студенты, тьюторы, преподаватели

Research article

УДК 37.015.3:005.32

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.03

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF POSITIVE PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS AT THE BACHELOR STUDIES LEVEL

Alexander P. Kaitov

Moscow City University, Moscow, Russia

kaitovap@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2721-7448>

Abstract. The relevance of the topic of the article is due to the decisive role of motivation for achieving high academic results of students, their successful professional adaptation and further self-realization in the teaching profession. The research data indicate that a significant part of graduates of pedagogical universities have not developed intrinsic motivation for teaching, which implies the search for effective ways to develop positive professional motivation for future teachers at the undergraduate level as the basic level of higher pedagogical education, focused on the broad training of teaching staff for all regions of the country. Purpose: to develop a structural and functional model of pedagogical support for the development of positive professional motivation for future teachers at the undergraduate level. The leading method in the study of this problem is the modeling method, which made it possible to form an idea of pedagogical support for the development of positive professional motivation of future teachers at the undergraduate level as a systemic, dynamic, cyclical process. The structural-functional model of pedagogical support for the development

of positive professional motivation of future teachers at the undergraduate level includes interrelated blocks: target, organizational-content, result-evaluative. The target block involves the definition of goals and objectives of pedagogical support, carries out its prognostic, design and regulatory functions. The organizational-content block is formed by two parallel directions of pedagogical support: the first direction includes the interaction of students with tutors, the second — with teachers, curators of study groups, heads and specialists of the structural divisions of the university; this block implements the diagnostic, developing, teaching, organizational and stimulating functions of pedagogical support. The evaluative-effective block includes monitoring the development of positive professional motivation of students, implements analytical and control-evaluative support functions. The results of the study expand the scientific and pedagogical understanding of the pedagogical support for the development of positive professional motivation of future teachers at the undergraduate level as a systemic, dynamic, cyclical process implemented through subject-subject pedagogical interaction of participants in educational relations throughout the entire period of student education.

Keywords: positive professional motivation, pedagogical support model, future teachers, bachelor's degree, students, tutors, teacher

Для цитирования: Каитов, А. П. (2023). Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 17(2)*, 63–79. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.03>

For citation: Kaitov, A. P. (2023). Structural and functional model of pedagogical support of the development of positive professional motivation of future teachers at the bachelor studies level. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 17(2)*, 63–79. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.03>

Введение

Актуальность проблемы развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата обусловлена определяющей ролью мотивации как центрального психологического образования в структуре личности, обеспечивающего успешность профессиональной подготовки студентов, их академические достижения и дальнейшую самореализацию в педагогической профессии. В то же время результаты исследований свидетельствуют о несформированности у значительной части современных выпускников педагогических вузов внутренней мотивации к профессиональной педагогической деятельности, что приводит к отсутствию желания по окончании обучения идти работать по специальности в образовательные организации (Нуриева и Киселев, 2020; Мартыненко и др., 2020).

Проблема дефицита учительских кадров является актуальной для многих стран мира (Великобритания, Германия, США, Австралия, Турция, Иран, Израиль и др.). В многочисленных зарубежных публикациях отмечается, что на профессиональные намерения стать учителем и идти работать в школы оказывает влияние комплекс объективных и субъективных факторов (Qin, 2020;

Toraman, & Celik, 2021; Ilany, 2022). К объективным факторам относятся: высокие требования общества к труду педагога в условиях стандартизации, технологизации и цифровизации образования; оценка педагогической деятельности через образовательные результаты обучающихся; постоянные реформы, влекущие изменение образовательных программ; повышенная конфликтность; недостаточно высокий общественный статус педагогической профессии.

Субъективные факторы включают: недостаточный уровень сформированности у выпускников педагогических компетенций, что приводит к неготовности решения профессиональных задач в актуальных условиях; неуверенность в собственной эффективности; личностные проблемы с коммуникацией; отсутствие интереса к образованию и воспитанию детей; боязнь не соответствовать собственным представлениям об идеале учителя и др. (Greco et al., 2022; Kettunen et al., 2023). Комплексное влияние объективных и субъективных факторов отражается на мотивационной готовности выпускников педагогических вузов к осуществлению профессиональной педагогической деятельности. Учеными подчеркивается важность изучения мотивов выбора профессии учителя у студентов и выпускников учебных заведений, поскольку именно эти мотивы могут в значительной степени влиять на развитие идентичности учителя (Bergmark et al., 2018).

Следует отметить, что в настоящее время в условиях социально-экономической нестабильности профессия учителя является неизменно востребованной и социально защищенной. В России реализован комплекс мер государственной политики, направленный на повышение социального статуса профессии педагога: повышены зарплаты до уровня выше средней по региону, действуют программы специальной поддержки молодых учителей (социальной, финансовой, методической и др.), что является важным мотивационным фактором для выбора и овладения педагогической профессией. По мнению исследователей и специалистов федеральных и региональных органов управления образованием, в настоящее время необходимо совершенствовать содержание педагогического образования (психолого-педагогических, методических, воспитательных аспектов), несформированность у выпускников педагогических вузов профессиональной мотивации в период обучения свидетельствует о серьезных проблемах в качестве профессиональной подготовки (Тарханова, 2019; *Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года*, 2022). Сложившаяся ситуация предполагает поиск эффективных путей развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата, ставшего в результате модернизации базовым уровнем высшего педагогического образования, ориентированным на широкую подготовку педагогических кадров для всех регионов страны.

Целью исследования является разработка структурно-функциональной модели педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата.

Методологические основания исследования

Исследование включает использование следующих теоретических методов: аналитический обзор научных источников по проблеме исследования, анализа и обобщения результатов; моделирование. На основе результатов теоретического анализа: выявлены структурно-содержательные компоненты феномена развития позитивной профессиональной мотивации как процесса, побуждающего, направляющего и регулирующего учебно-профессиональную деятельность студентов; определена значимость педагогического сопровождения в силу его соответствия процессуальной природе изучаемого феномена и направленности деятельности всех участников образовательных отношений на развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата. В процессе моделирования была создана структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата. Позитивизация профессиональной мотивации будущих педагогов представлена в модели как системный, динамический, циклический процесс субъект-субъектного педагогического взаимодействия участников образовательных отношений в течение всего периода обучения студентов.

Результаты исследования

Аналитический обзор научных источников свидетельствует о рассмотрении мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов как системы иерархически взаимосвязанных познавательных, профессиональных и личностных мотивов, находящихся в постоянном взаимодействии, обеспечивающем целостность системы мотивации (Савенков и Афанасьева, 2017). Позитивная профессиональная мотивация студентов характеризуется доминированием в системе мотивационной сферы личности внутренних мотивов и направленности на осуществление педагогической деятельности, осознанием ее социальной значимости, стремлением к овладению профессиональными педагогическими компетенциями и трудовыми функциями, желанием и готовностью к самореализации в педагогической деятельности. Понятием, раскрывающим сущность феномена развития позитивной профессиональной мотивации *как процесса*, выступает педагогическое сопровождение развития мотивационной сферы студентов в ходе профессионализации. Тем самым подчеркивается значение процессуальных аспектов развития профессиональной мотивации; тенденция развития в данном случае, по своей сути, экстенсивная — расширение, т. е. подразумевается экспансия мотивов профессиональной деятельности, различающихся по источникам возникновения, используемым способам и пр. Однако доминирующей направленностью мотивов в контексте системы сопровождения остается

позитивная направленность, то есть ориентация студентов на осуществление педагогической деятельности.

В ходе анализа содержания отечественных исследований, посвященных проблеме сопровождения, выявлено мнение ученых (В. А. Калягин, И. Э Куликовская, Я. В. Кириллова, Е. Ю. Пономарева, М. В. Шакурова, Н. О. Яковлева и др.), согласно которому педагогическое сопровождение представляет собой особый тип взаимодействия участников образовательных отношений с целью создания условий для становления и развития значимых для сопровождаемой личности процессов. Сопровождение включает такие элементы, как: диагностика, мониторинг, консультирование, предоставление субъекту сопровождения свободы выбора для принятия решений в проблемных ситуациях и др.; реализует функции: диагностическую, личностно-развивающую, образовательную, воспитывающую, коррекционную и др. (Кириллова, 2018).

В аспекте проблемы настоящего исследования педагогическое сопровождение представляет собой субъект-субъектное педагогическое взаимодействие участников образовательных отношений: студентов, руководителей образовательных программ, преподавателей, тьюторов, кураторов учебных групп, специалистов, руководителей структурных подразделений, — ориентированное на развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в период обучения на бакалавриате. Субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия характеризуется равенством психологических позиций участников, их активностью, воздействием друг на друга, взаимоуважением, эмпатией, доверием, сотрудничеством, общим стремлением к достижению поставленных целей (Пономарева, 2019). В результате деятельности педагогического сопровождения мотивация должна стать мощным источником внутренней активности личности — самомотивацией, проявляющейся в умении студента организовать себя для достижения целей учебно-профессиональной деятельности.

Анализ работ по проблеме педагогического моделирования позволил прийти к выводу, что под моделью понимается мысленно представляемый или материализованный объект-заменитель, имитирующий педагогическую реальность и отражающий наиболее существенные компоненты исследуемого процесса (Алисов и Подымова, 2021).

Для построения модели педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов — студентов бакалавриата — следует определить структурно-содержательные характеристики феномена позитивной профессиональной мотивации как интегрального, системного, динамического образования личности, обеспечивающего успешность формирования профессиональной и личностной готовности выпускников к осуществлению педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессиональных стандартов (Каитов и Львова, 2022).

Согласно структурно-процессуальному подходу к мотивации деятельности позитивная профессиональная мотивация представляет собой целостный

процесс, побуждающий, направляющий и регулирующий учебно-профессиональную деятельность студентов для достижения целей и планируемых результатов (Гордеева, 2015). В соответствии с метасистемным принципом структурно-функциональной организации психики в качестве составляющих компонентов профессиональной мотивации выступают личностные образования, реализующие побудительные функции, поскольку мотивационная сфера, будучи относительно самостоятельной сложноорганизованной системой, включена в метасистему личности, являясь ее частью. Поэтому многие личностные образования (интересы, намерения, установки, ценности, самооценка и др.) одновременно выступают как в своем основном статусе, так и в функции мотивов, побуждая, направляя и регулируя деятельность и поведение человека (Карпов и Карпова, 2018).

В структуре позитивной профессиональной мотивации студентов можно выделить основные составляющие компоненты: ценностно-смысловой, когнитивно-рефлексивный, поведенческий, которые взаимосвязаны иерархическим соподчинением и реализуют побуждающую, смыслообразующую, направляющую, стимулирующую и регулирующие функции мотивации деятельности.

Ценностно-смысловой компонент образует индивидуально-значимая динамическая система ценностных ориентаций и намерений личности, определяющая ее направленность на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности в соответствии с принятыми в обществе нормами морали, идеями, системой представлений, регламентирующих профессиональную деятельность педагога. Данный компонент реализует побуждающую и смыслообразующую функции позитивной профессиональной мотивации (Каитов и Львова, 2022).

Когнитивно-рефлексивный компонент включает метакогнитивные знания, метакогнитивную регуляцию и рефлексия, образующих метапознание — способность личности понимать свои собственные когнитивные процессы, отслеживать их во время обучения, а также контролировать и корректировать их по мере необходимости (Yang, & Bai, 2019; Góes, & Boruchovitch, 2020; Higgins, Frankland, & Rathner, 2021; Essa, 2022). Когнитивно-рефлексивный компонент реализует направляющую функцию позитивной профессиональной мотивации посредством анализа информации, целеполагания, планирования, самоконтроля.

Поведенческий компонент проявляется в содержательных характеристиках активности, сосредоточенности на выполнении задачи, целеустремленности, упорстве и настойчивости в достижении цели. Данный компонент реализует стимулирующую и регулирующие функции позитивной профессиональной мотивации, связанных с осуществлением намерений и достижением поставленных целей.

Мотивационную регуляцию учебно-профессиональной деятельности осуществляет мотивационная рефлексия, определяемая исследователями как «важный фактор, обеспечивающий осознание и регуляцию собственных мотивов,

а также сохранение мотивационного потенциала для формирования социально эффективного поведения в целом и учебной деятельности в частности» (Карпова и Макарычева, 2016, с. 268). По мнению ученых, действие мотивационных составляющих учебно-профессиональной деятельности осуществляется не напрямую, а опосредованно — через их осознание, то есть рефлексивное опосредование. Осознание результата учебно-профессиональной деятельности (успешный, неуспешный) является фактором для субъективной оценки студентом собственной эффективности, оказывает регулирующее влияние на мотивацию деятельности и выработку продуктивных копинг-стратегий преодоления трудностей в ситуациях неудачи, сопровождающихся эмоциональными переживаниями.

Модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата можно определить как структурно-функциональную динамическую модель, визуализированную в качестве структурно-логической схемы (рис. 1).

Методологическую основу структурно-функциональной модели педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов (студентов бакалавриата) составляют подходы: системный, структурно-функциональный, аксиологический, субъектный, рефлексивно-деятельностный, компетентностный.

Системный подход позволяет понять организационный механизм педагогического сопровождения как системы, структуру которой образуют взаимосвязанные блоки (целевой, организационно-содержательный, оценочно-результативный). Согласно структурно-функциональному подходу каждый блок сопровождения реализует определенные функции (диагностическая, проектировочная, развивающая, обучающая, стимулирующая, рефлексивно-оценочная). В соответствии с аксиологическим подходом педагогическое сопровождение развития позитивной профессиональной мотивации студентов выстраивается с опорой на базовые педагогические ценности как мотивационные детерминанты учебно-профессиональной деятельности и поведения студентов, позволяет сформировать ценностное отношение к педагогической деятельности как внутренней позиции личности.

Субъектный подход направлен на развитие саморегуляции учебно-профессиональной деятельности и предполагает обучение студентов умению применять мотивационные стратегии в качестве средства самостоятельного регулирования учебно-профессиональной деятельности.

Рефлексивно-деятельностный подход обосновывает необходимость проведения специальных семинаров, тренингов, рефлексивных практик, стимулирующих мотивацию студентов к самореализации в учебно-профессиональной деятельности.

Компетентностный подход ориентирует на формирование в процессе сопровождения мотивационной компетентности студентов — «интегральной

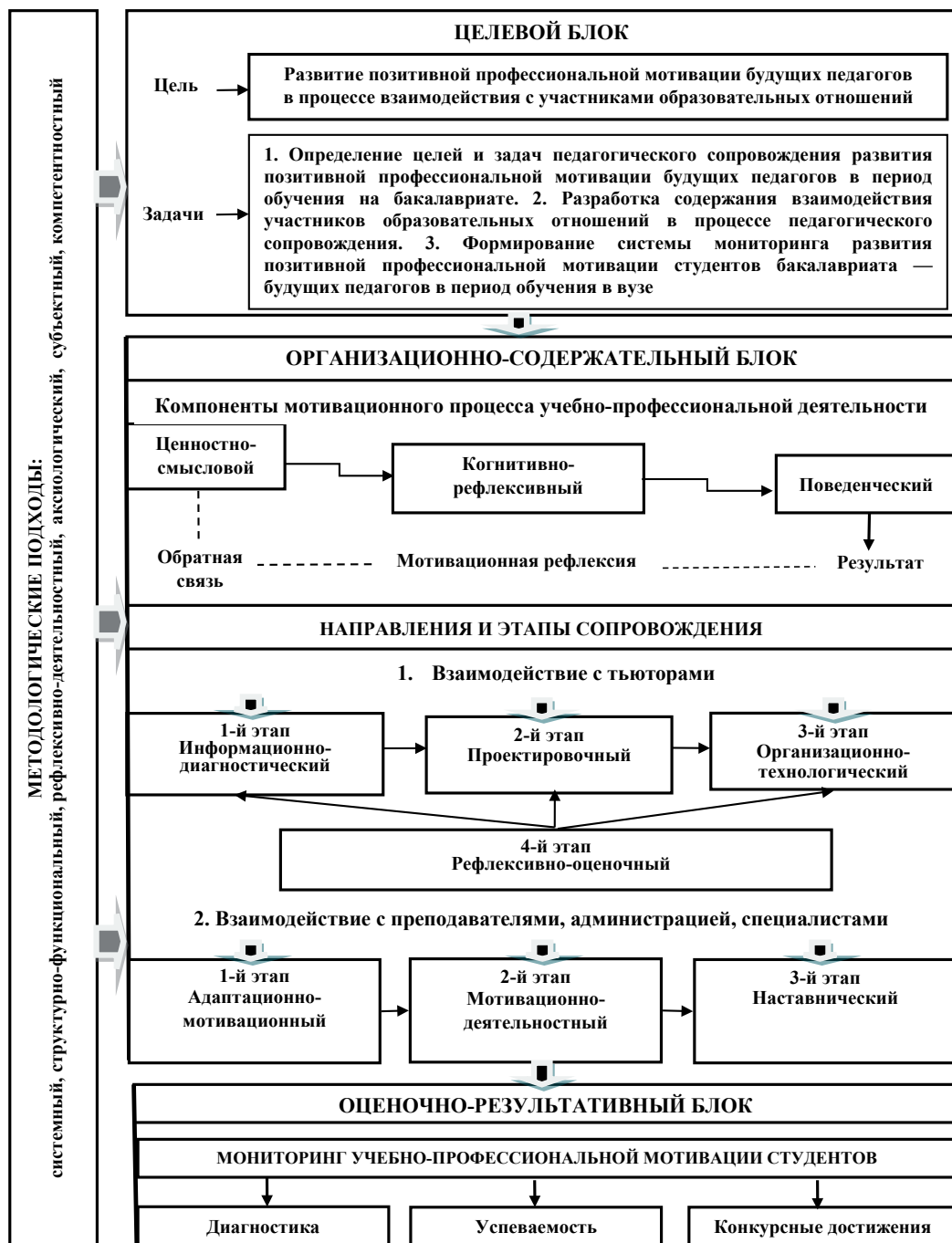


Рис. 1. Модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата

Fig. 1. Model of pedagogical support for the development of positive professional motivation of future teachers at the undergraduate level

личностной характеристики, включающей способность понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии самомотивации для достижения планируемых результатов» (Каитов, 2022, с. 118).

Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата включает три взаимосвязанных блока: целевой, организационно-содержательный, оценочно-результативный.

Целевой блок предполагает определение целей и задач педагогического сопровождения на каждом учебном курсе, осуществляет прогностическую проектировочную, регулирующую функции педагогического сопровождения. Организационно-содержательный блок образуют два параллельно реализуемых направления педагогического сопровождения: первое направление включает взаимодействие студентов с тьюторами, второе — с руководителями образовательных программ, преподавателями, кураторами учебных групп, руководителями и специалистами структурных подразделений вуза. Целью взаимодействия студентов с тьюторами (тьюторское сопровождение) является реализация мотивационного потенциала тьюторанта, создание условий для его перевода в самостоятельную позицию («Я смогу это сделать сам»), развитие его субъектности, образовательной активности, ведь тьюторы сопровождают процесс становления студента как субъекта собственного образования. В тьюторском сопровождении выделяются информационно-диагностический, проектировочный, технологический и оценочно-рефлексивный этапы. На информационно-диагностическом этапе осуществляется сбор информации о тьюторантах. Данный этап предполагает работу тьютора по первичному запросу студента, выяснение затруднений тьюторанта, выявление его интересов, ценностных ориентаций, жизненных планов, образа желаемого профессионального будущего. Проектировочный этап предусматривает планирование совместной работы с тьюторантом, формирование его тематического портфолио достижений с включением в него материалов для дальнейшей совместной деятельности (конкурсные работы, проекты и пр.), составление карты индивидуальных учебных и профессиональных интересов тьюторанта, проектирование индивидуального образовательного маршрута (ИОМ).

Организационно-технологический этап включает разработку программ адаптации студентов к образовательной среде вуза, сопровождение тьюторанта в процессе реализации ИОМ, помощь в решении возникающих проблем, обучение мотивационным стратегиям, мониторинг результатов обучения.

Оценочно-рефлексивный этап предполагает рефлексию тьюторантами портфолио своих достижений на каждом учебном курсе, оценку динамики достижений тьюторантов, выявление причин успехов и неудач, планирование с тьюторантами проекта профессионального будущего. Саморефлексия присутствует на всех этапах тьюторского сопровождения.

Взаимодействие студентов с тьюторами реализуется как в индивидуальном, так и в групповом формате. В индивидуальном формате используются следующие методы: консультирование, анкетирование, тестирование, интервью, объяснение, рассказ, беседа. Групповой формат предполагает использование метода групповых бесед, тренингов.

Второе направление включает взаимодействие студентов и преподавателей в условиях интерактивного обучения, предусматривающего «деятельностное включение студентов в учебный процесс с целью самопроизводства знаний, а не их банального потребления» (Тарханова, 2019, с. 49).

В рамках второго направления педагогического сопровождения можно выделить три этапа, на каждом из которых реализуются задачи развития позитивной профессиональной мотивации студентов. Первый этап — адаптационно-мотивационный — предполагает проведение в начальный период обучения комплекса мероприятий для формирования адаптационных мотивационных механизмов студентов, обеспечивающих успешное приспособление к новым условиям социокультурной среды (знакомство со структурными подразделениями вуза, с представителями студенческого самоуправления, с кураторами учебных групп с проведением игровых упражнений, тренингов, направленных на сплочение учебных групп и др.).

Важное значение для успешного включения студентов в образовательный процесс имеет дидактическая адаптация, приспособление студентов к новому формату обучения в вузе, овладение навыками самостоятельной работы.

В. Н. Кругликов предлагает организовать серию специальных мотивационных занятий трех уровней, начиная с изучения модуля «Введение в специальность» (стартовый уровень формирования мотивации), затем — по одному-двум мотивационным занятиям перед изучением каждой крупной новой темы, или модуля (тематический уровень). И в последующем перед освоением учебных дисциплин необходимо включать отдельные мотивационные занятия для активизации мотивации студентов к их изучению и поддержания общей мотивационной направленности процесса обучения в целом (предметный уровень). На этапе адаптации — дидактической, социально-психологической, профессиональной — к условиям обучения в вузе действенным мотивационным методом является помощь студентам в овладении навыками обучения в вузе и выработке собственного стиля учебной деятельности, что обеспечит им полноценное включение в образовательную среду вуза (Кругликов и Олейникова, 2018).

Второй этап — мотивационно-технологический — предусматривает:

1) взаимодействие студентов с преподавателями в условиях интерактивного обучения; на каждом учебном курсе для развития позитивной профессиональной мотивации студентов преподаватели используют:

– методы стимулирования познавательного интереса через структурирование содержания учебного материала (полная новизна, частичная новизна,

интересные содержательные компоненты, например включение исторического аспекта изучаемого вопроса и др.);

– интерактивные методы и формы обучения, при которых познавательная деятельность студентов характеризуется продуктивной, творческой и поисковой направленностью, формирующие базовые компетентности и метакомпетентности, способствующие развитию мотивации (игровое проектирование, тренинги, креативные техники, кейсы, геймификация и др.);

– мотивационные педагогические технологии (проектные, игровые, интегрированного обучения, проблемные, сотрудничества и др.) с целью создания атмосферы эмоциональной свободы, положительного отношения к деятельности, педагогического общения, развития профессионального интереса, самооценки и саморефлексии;

2) взаимодействие с кураторами учебных групп, руководителями структурных подразделений, образовательных программ, преподавателями осуществляется посредством соучастия в образовательных событиях (социально значимых проектах, профессиональных конкурсах, студенческих научно-практических конференциях и др.), практико-ориентированных мероприятиях, проводимых в образовательных организациях города (школы, детские сады, учреждения дополнительного образования детей и др.).

Третий этап — наставнический — предполагает наставническую деятельность студентов начиная с третьего курса. Проблема студенческого наставничества является малоизученной, пока еще не разработаны нормативно-правовые, информационно-методические материалы для обеспечения деятельности студента-наставника в массовой практике. Тем не менее некоторые направления студенческого наставничества уже сформировались эмпирическим путем. Этап наставничества включает организацию и проведение студентами-наставниками совместно с кураторами групп или под руководством руководителей структурных подразделений адаптационных мероприятий с целью интеграции первокурсников в образовательную среду вуза; организацию различных форм внеучебной деятельности студентов; помощь слабоуспевающим студентам, выполнение обязанностей тьютора группы; участие в проведении социологических опросов и др. Для будущих педагогов, особенно студентов бакалавриата очной формы обучения, наставническая деятельность предоставляет возможность сформировать необходимый для профессиональной педагогической деятельности перечень универсальных и профессиональных компетенций.

Оценочно-результативный блок включает мониторинг развития позитивной профессиональной мотивации студентов, проводимый на каждом учебном курсе в течение всего периода обучения; он реализует аналитическую и контрольно-оценочную функции педагогического сопровождения. Мониторинг включает диагностику мотивации, анализ успеваемости, анализ результатов участия студентов в профессионально-ориентированных конкурсных мероприятиях, студенческих конференциях и др. Результаты коллективно

обсуждаются и служат основой для разработки содержания и форм проведения учебной деятельности, воспитательных мероприятий и др.

Дискуссионные вопросы

Проблема развития позитивной профессиональной мотивации студентов не является только дидактической, это более широкая проблема — проблема воспитания личности в профессиональной образовательной среде высшей школы, формирования системы ценностных представлений и ориентаций, профессионально-нравственных качеств, профессиональной направленности и др.

Высокие требования общества к профессионально-личностным качествам современного учителя задают вектор вузам на формирование профессиональной направленности будущих педагогов, осознания ими общественной ценности педагогической профессии, владения социально значимыми личностными качествами, способными воспитать их у обучающихся. Реализация этой цели предполагает систематическую работу с мотивационной сферой студентов, определяющей индивидуальную направленность личности на профессию. Анализ отечественного и зарубежного опыта изучения проблемы учебно-профессиональной мотивации свидетельствует о необходимости проектирования и реализации в вузах специальной системы сопровождения развития профессиональной мотивации студентов, включающей:

- систематическую диагностику и мониторинг динамики развития учебных и профессиональных мотивов;
- технологии развития мотивации в учебном процессе;
- проведение мероприятий, стимулирующих развитие у студентов устойчивого интереса к будущей профессии, осознания ее социальной значимости и направленности на осуществление профессиональной деятельности.

Заключение

Разработанная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата отражает целостную систему педагогического взаимодействия участников образовательных отношений, направленную на развитие позитивной профессиональной педагогической мотивации студентов бакалавриата. Под влиянием педагогического сопровождения мотивация становится мощным источником внутренней активности — самомотивацией, проявляющейся в умении студента самоорганизоваться для достижения целей учебно-профессиональной деятельности. Организация в вузе педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов является

необходимым компонентом образовательного процесса на уровне бакалавриата, особенно для студентов очной формы обучения, или студентов, не имеющих профессионального педагогического опыта работы в образовательных организациях. Необходимыми условиями успешности реализации модели являются:

– взаимосвязь между тьюторами, кураторами учебных групп, руководителями образовательных программ, преподавателями, руководителями структурных подразделений для анализа результатов педагогического сопровождения на каждом этапе для эффективного планирования, реализации и координации совместных действий;

– создание мотивационной среды вуза, стимулирующей проявления учебно-профессиональной активности студентов, их стремление участвовать в профессионально ориентированных мероприятиях, формирование устойчивого интереса к овладению педагогической профессией, осознание ее социальной значимости.

Список источников

1. Нуриева, Л. М., Киселев, С. Г. (2020). Трудоустройство выпускников педвузов: статистика против мифологии. *Образование и наука*, 22(9), 37–66.
2. Мартыненко, О. О., Карев, Б. А., Соболева, Е. В., Ключников, Д. А. (2020). Проблема привлечения и профессиональной адаптации молодых учителей: анализ факторов и опыт решения. *Общество: социология, психология, педагогика*, 74(6), 135–143.
3. Qin, L. (2020). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
4. Toraman, C., & Celik, S. (2021). Lise Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Ölçeğin Mesleki Değerlerle İlişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 47–68. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.676792>
5. Pany, B. (2022). Why I Chose to Become a Mathematics Teacher? — An Analysis of the Motivations behind the Choice of Profession Based on Gender, Seniority, and Age of Students. *Creative Education*, 13(01), 183–202. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.131013>
6. Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-Efficacy Beliefs of University Students: Examining Factor Validity and Measurement Invariance of the New Academic Self-Efficacy Scale. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824>
7. Kettunen, A, Lassila, E., Lutovac, S., & Uitto M. (2023). Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730>
8. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>

9. Тарханова, И. Ю. (2019). Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования. *Ярославский педагогический вестник*, 107(2), 45–52.
10. *Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года.* (Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 года № 1688-р) [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZX A2JMcPrHoJqfohMeoToZAwT5.pdf> (дата обращения: 05.06.2023).
11. Савенков, А. И., Афанасьева, Ж. В. (2017). Динамика профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях рефлексивно-деятельностного обучения руководству исследовательской и проектной деятельности младших школьников. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 39(1), 8–18.
12. Кириллова, Я. В. (2018). Педагогическое сопровождение студентов вуза как условие повышения качества образования. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*, 10(3), 44–49.
13. Пономарева, Е. Ю. (2019). Психологические аспекты субъект-субъектного педагогического взаимодействия. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология*, 64(2), 299–301.
14. Алисов, Е. А., Подымова Л. С. (2021). *История развития образовательных моделей и технологий.* Москва – Берлин: Директмедиа Паблишинг. 353 с.
15. Каитов, А. П., Львова, А. С. (2022). Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях реализации образовательной модели 2+2 [Электронный ресурс]. *Известия института педагогики и психологии образования*, 7. URL: <http://izvestia-ippo.ru/kaitov-a-p-lvova-a-s-razvitie-pozitiv/> (дата обращения: 05.06.2023).
16. Гордеева, Т. О. (2015). *Психология мотивации достижения.* Москва: Смысл, 2015. 370 с.
17. Карпов, А. В., Карпова, Е. В. (2018). *Методологические основы психологии образовательной деятельности.* Монография: в 3 т. Т. 1. Метасистемный подход. Ярославль: ЯрГУ. 740 с.
18. Yang, C., & Bai, L. (2019). The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Educational Research*, 97. 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007>
19. Góes, N., & Boruchovitch, E. (2020). *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes. 126 p. <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890>
20. Higgins, N., Frankland, S., & Rathner J. (2021). Self-Regulated Learning in Undergraduate Science. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 29(1), 58–70. <https://doi.org/10.30722/IJISME.29.01.005>
21. Essa, E. K. (2022). Strategies for Self-regulated Learning and Associated Impact on Academic Achievement in an EFL Context. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(4), 533–540. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>
22. Карпова, Е. В., Макарычева, И. Н. (2016). Взаимосвязь рефлексивности и мотивации в детерминации учебной деятельности. *Ярославский педагогический вестник*, 6, 268–273.
23. Каитов, А. П. (2022). Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования. *Общество: социология, психология, педагогика*, 3, 118–123.
24. Кругликов, В. Н., Олейникова, М. В. (2023). *Интерактивные образовательные технологии: учебник и практикум для вузов.* Москва: Юрайт. 355 с.

References

1. Nurieva, L. M., & Kiselev, S. G. (2020). Employment of Pedagogical University Graduates: Statistics vs Mythology. *Education and Science*, 22(9), 37–66. (In Russ.).
2. Martynenko, O. O., Karev, B. A., Soboleva, E. V., & Klyuchnikov, D. A. (2020). The problem of attracting and professional adaptation of young teachers: analysis of factors and experience of solution. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 74(6), 135–143. (In Russ.).
3. Qin, L. (2020). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
4. Toraman, C., & Celik, S. (2021). Lise Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Ölçeğin Mesleki Değerlerle İlişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 47–68. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.676792>
5. Ilany, B. (2022). Why I Chose to Become a Mathematics Teacher? — An Analysis of the Motivations behind the Choice of Profession Based on Gender, Seniority, and Age of Students. *Creative Education*, 13(01), 183–202. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.131013>
6. Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, & G., Steca, P. (2022). Self-Efficacy Beliefs of University Students: Examining Factor Validity and Measurement Invariance of the New Academic Self-Efficacy Scale. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824>
7. Kettunen, A, Lassila, E., Lutovac, S., & Uitto M. (2023). Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730>
8. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
9. Tarkhanova, I. Yu. (2019). Modern regulators of the formation of a new didactics of higher education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 107(2), 45–52. (In Russ.).
10. *The concept of training teachers for the education system for the period up to 2030*. (Approved by Decree of the Government of the Russian Federation, dated June 24, 2022 No. 1688-r) [Electronic resource]. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (date of access: 06.05.2023). (In Russ.).
11. Savenkov, A. I., & Afanas'eva, Zh. V. (2017). Dynamics of professional motivation of future teachers in the conditions of reflexive-activity training in the management of research and project activities of younger schoolchildren. *Vestnik MGPU. Series «Pedagogy and psychology»*, 39(1), 8–18. (In Russ.).
12. Kirillova, Ya. V. (2018). Pedagogical support of university students as a condition for improving the quality of education. *Bulletin of SUSU. Series «Education. Pedagogical Sciences»*, 10(3), 44–49. (In Russ.).
13. Ponomareva, E. Yu. (2019). Psychological aspects of subject-subject pedagogical interaction. *Problems of modern pedagogical education. Series «Pedagogy and Psychology»*, 64(2), 299–301. (In Russ.).
14. Alisov, E. A., & Podymova, L. S. (2021). *History of development of educational models and technologies*. Moscow – Berlin: Directmedia Publishing LLC. 353 p. (In Russ.).

15. Kaitov, A. P., & Lvova, A. S. (2022). Development of positive professional motivation of future teachers in the context of the implementation of the educational model 2 + 2 [Electronic resource]. *Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*, 7. URL: <http://izvestia-ippo.ru/kaitov-a-p-lvova-a-s-razvitie-pozitiv/> (date of access: 06.05.2023). (In Russ.).
16. Gordeeva, T. O. (2015). *Psychology of achievement motivation*. Moscow: Meaning. 370 p. (In Russ.).
17. Karpov, A. V., & Karpova, E. V. (2018). *Methodological foundations of the psychology of educational activity*. Monograph: in 3 volumes. Vol. 1. Metasystem approach. Yaroslavl: YarGU. 740 p. (In Russ.).
18. Yang, C., & Bai, L. (2019). The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Educational Research*, 97, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007>
19. Góes, N., & Boruchovitch, E. (2020). *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes. 126 p. <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890>
20. Higgins, N., Frankland, S., & Rathner J. (2021). Self-Regulated Learning in Undergraduate Science. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 29(1), 58–70. <https://doi.org/10.30722/IJISME.29.01.005>
21. Essa, E. K. (2022). Strategies for Self-regulated Learning and Associated Impact on Academic Achievement in an EFL Context. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(4), 533–540. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>
22. Karpova, E. V., & Makarycheva, I. N. (2016). Interrelation of reflexivity and motivation in the determination of educational activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 6, 268–273. (In Russ.).
23. Kaitov, A. P. (2022). Motivational support for the implementation of an individual educational trajectory of bachelors of pedagogical education. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 3, 118–123. (In Russ.).
24. Kruglikov, V. N., & Oleinikova, M. V. (2018). *Interactive educational technologies*. Textbook and workshop for universities. Moscow: Yurayt. 355 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 11.01.2023;
одобрена после рецензирования: 16.02.2023;
принята к публикации: 15.03.2023.

The article was submitted: 11.01.2023;
approved after reviewing: 16.02.2023;
accepted for publication: 15.03.2023.

Информация об авторе:

Александр Пилялович Каитов — кандидат социологических наук, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
kaitovap@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2721-7448>

Information about author:

Alexander P. Kaitov — PhD in Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
kaitovap@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2721-7448>

Научно-исследовательская статья

УДК 378.8.091.313.8

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.04

РЕФЛЕКСИВНАЯ ОЦЕНКА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В ВУЗАХ ИХ УЧАСТНИКАМИ

Минзиля Ниязовна Шагиахметова¹ ✉,

Венера Гильмхановна Закирова² ✉

^{1,2} Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

¹ minzilka0295@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8855-8839>

² Ivzakiro@kpfu.ru ✉, <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

Аннотация. Рефлексивная оценка педагогических практик их участниками является недооцененным компонентом устойчивого развития образовательного процесса в высшем учебном заведении. В настоящее время существует необходимость в разработке и внедрении разнообразных форм обратной связи, которые будут способствовать качественному анализу прохождения педагогической практики для обеспечения успешной адаптации обучающихся к профессиональной деятельности, академической успеваемости студентов и их психологической безопасности. Цель настоящего исследования заключается в описании и всестороннем анализе основных требований и ожиданий участников педагогической практики, которые должна учитывать образовательная организация. Во время проведения исследования использовались методы теоретического и эмпирического сбора данных. Для достижения цели научной работы были опрошены все участники педагогической практики: студенты-практиканты, руководители практик, в том числе из профильных организаций, руководители образовательных учреждений. Проведенное анкетирование позволило произвести тщательный анализ основных требований будущих учителей начальных классов к организации педагогических практик. Результаты исследования предполагается применить при формировании предложений практической направленности, ориентированных на то, чтобы усовершенствовать организацию педагогической практики в высших учебных заведениях. Соответствующие результаты могут выступать в качестве основы для формирования представлений в отношении практической подготовки лиц, проходящих обучение в высшем учебном заведении, определения проблемных аспектов функционирования вуза для последующего совершенствования.

Ключевые слова: педагогическая практика, вузы, подготовка педагога, обратная связь от участников образовательного процесса

Original article

UDC 378.8.091.313.8

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.04

**REFLEXIVE ASSESSMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
BY THEIR PARTICIPANTS****Minzilya Niyazovna Shagiakhmetova**¹ ✉,**Venera Gilmkhanovna Zakirova**² ✉^{1,2} Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia¹ minzilka0295@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8855-8839>² lvzakiro@kpfu.ru ✉, <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

Abstract. The reflexive assessment of pedagogical practices by their participants is an underestimated component of the sustainable development of the educational process in higher education. Currently, there is a need to develop and implement various forms of feedback that will contribute to the qualitative analysis of the passage of pedagogical practice to ensure the successful adaptation of students to professional activities, academic performance of students and their psychological safety. The purpose of this study is to describe and comprehensively analyze the basic requirements and expectations of participants in pedagogical practice, which should be taken into account by an educational organization. During the study, methods of theoretical and empirical data collection were used. To achieve the goal of scientific work, all participants of pedagogical practice were interviewed: student interns, heads of practices, including from specialized organizations, heads of educational institutions. The conducted survey made it possible to make a thorough analysis of the basic requirements of future primary school teachers for the organization of pedagogical practices. The results of the study are supposed to be applied in the formation of practical proposals aimed at improving the organization of pedagogical practice in higher educational institutions. The relevant results can serve as a basis for the formation of ideas regarding the practical training of persons studying at a higher educational institution, the definition of problematic aspects of the functioning of the university for further improvement.

Keywords: pedagogical practice, universities, teacher training, feedback from participants in the educational process

Для цитирования: Шагиахметова, М. Н., Закирова, В. Г. (2023). Рефлексивная оценка организации педагогических практик в вузах их участниками. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 80–93. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.04>

For citation: Shagiakhmetova, M. N., & Zakirova, V. G. (2023). Reflexive assessment of pedagogical practices in higher education institutions by their participants. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 80–93. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.04>

Введение

В числе ключевых составляющих подготовки будущих педагогов в учреждениях среднего специального и высшего образования, являющегося практико-ориентированным, следует выделить педагогическую практику. Благодаря практике у студентов формируются индивидуальные творческие возможности, требующиеся для осуществления учебно-воспитательной деятельности в образовательных учреждениях. Профессиональная практическая подготовка будущих учителей начальных классов является значимым компонентом высшего образования, формирующим преданность профессии педагога и способствующим развитию непрерывного образования в профессии и адаптации к новым условиям рынка труда. Прохождение обучающимися педагогической практики — условие успешной выработки профессионально-педагогических навыков. За счет данной практики обеспечивается связь подготовки студентов по теоретическим вопросам с дальнейшей их практической подготовкой. Существующая в вузах система педагогической практики позволяет добиться высокой профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов. Однако, с другой стороны, формы, методы и средства организации педагогических практик несовершенны и требуют улучшения на основе актуальных научных исследований, посвященных практической подготовке будущих учителей, и требований современного рынка труда. Это улучшение будет возможно, если определить слабые стороны системы практической подготовки студентов — будущих учителей начальных классов.

Одним из действенных способов выявления преимуществ и недостатков организации педагогических практик является рефлексивная оценка, которая отражает степень удовлетворенности участников педагогической практики существующей системой. Мониторинг удовлетворенности при этом основывается на развиваемой в высшем учебном заведении системе обратной связи. Удовлетворенность организацией практической подготовки является областью взаимных ожиданий участников. *Рефлексивная оценка* организации педагогических практик в университете отражает удовлетворение потребностей, характеризующих состояние и тенденции развития образовательной среды.

Обзор литературы

Анализ научных работ показывает, что существует множество исследований, отражающих опыт изучения процесса практической подготовки будущих учителей и практическую значимость включения участников образовательного процесса в систему оценки качества для совершенствования образования в высших учебных заведениях.

В диссертационных исследованиях представлен комплекс параметров, по которым может проводиться оценка качественного уровня реализуемого в вузе образовательного процесса (Бибенина, 2011¹; Граничина, 2009²), определены и обоснованы психолого-педагогические условия положительного отношения обучающихся к деятельности учебно-познавательного характера (Данилова, 2007³), психологические условия обеспечения удовлетворенности обучающихся предоставляемых вузом образовательными услугами (Салпагарова, 2005⁴), представлена модель обеспечения удовлетворенности студентов педагогического колледжа деятельностью учебного характера (Чельцова, 2004⁵).

В научно-педагогической литературе анализируются различные организационные, содержательные, технологические компоненты, связанные с подготовкой будущих учителей к педагогической деятельности. Данные проблемы раскрываются в трудах таких ученых, как В. А. Слостенин, О. А. Абдуллина, К. А. Абульханова-Славская, А. А. Орлов, А. В. Глузман, Л. В. Загрекова, В. В. Николина, Г. А. Такишева, Г. Н. Уйсинбаева, Н. В. Кузьмина, Э. Ф. Зеер и др. (Слостенин, 2008; Абдуллина, 1989; Абульханова-Славская, 1980; Орлов, 2000; Глузман, 1996; Загрекова и Николина, 2004; Такишева и Уйсинбаева, 2017; Кузьмина, 1990; Зеер, 2017).

Что касается зарубежных исследований, то характеристикой факторов, оказывающих влияние на оценку учебного процесса, занимались такие ученые, как: Б. Брокс с соавторами; А. С. Краутманн и В. Сандер; М. А. Макферсон, Р. Т. Джефел и М. Ким; Дж. Франклин и М. Тхоль; Т. М. Хекерт с соавторами (Brockx, Spooren, & Mortelmans, 2011; Krautmann, & Sander, 1999; McPherson, Jewell, & Kim, 2009; Theall, & Franklin, 2001; Heckert et al., 2006); экспериментальное подтверждение эффективности методик, применяемых для оценки учебного процесса, можно найти в работах таких ученых, как: З. Зерихун с соавторами; Х. Марш; Т. Халадина и А. Амрайн-Бердсли; П. Спурен, Д. Мортельман и Дж. Денкенс (Zerihun, Beishuizen, & Van, 2012; Marsh, 2007; Haladyna, & Amrein-Beardsley, 2009; Spuren, Mortelmans, & Denekens, 2007); результаты влияния на эффективность обучения оценивания обучающимися учебного процесса изучали С. А. Сафави с соавторами (Safavid et al., 2013); анализом вопросов, относящихся к онлайн-оцениванию учебного процесса, занимались Дж. В. Левандовски с соавторами (McIntyre et al., 2013).

¹ Бибенина, Е. В. (2018). *Методология применения рейтингов для изучения образовательного пространства*. Дис. ... д-ра пед. наук. Москва. 518 с.

² Граничина, О. А. (2009). *Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом*. Дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург. 349 с.

³ Данилова, Е. В. (2007). *Формирование позитивного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности*. Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь. 205 с.

⁴ Салпагарова, А. У. (2005). *Психологические условия удовлетворенности студента образовательными услугами вуза*. Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь. 178 с.

⁵ Чельцова, М. Г. (2004). *Формирование удовлетворенности учебной деятельностью студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной подготовки*. Дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк. 188 с.

В качестве значимого показателя качественного уровня процесса практической подготовки выступает удовлетворенность участников данным процессом, о чем свидетельствуют результаты анализа психолого-педагогических публикаций по теме исследования.

При этом применяемые Минобрнауки РФ при оценке качества высшего образования методы, связанные с интернет-тестированием, аккредитацией, лицензированием, преимущественно ориентированы на то, чтобы принимать решения, относящиеся к управлению, текущему администрированию.

С учетом данного обстоятельства следует отметить недостаточность действенных инструментов, методов оценки степени удовлетворенности практической подготовкой ее участников, которые необходимы вузам для того, чтобы совершенствовать учебный процесс. Существует проблема, связанная с поиском действенных средств, методов обеспечения обратной связи в отношении удовлетворенности практической подготовкой.

Методы исследования

Качественный уровень организации образовательного процесса на современном этапе оценивается на основе следующих подходов:

- подходов, которые предполагают субъективное оценивание экспертами качественного уровня оказываемых услуг;
- подходов, основа которых — статистические данные, объективные показатели, связанные с рейтингом, лицензированием, промежуточной аттестацией, аккредитацией и др.

Обеспечение полноты представления в отношении качественного уровня организации образовательного процесса возможно на основе комплексного подхода, предполагающего необходимость интегрировать субъективные оценки и данные, являющиеся объективными.

Для того чтобы оценивать организацию педагогической практики, требуется сформировать систему взаимодействия между вузом и участниками данной практики, систему отслеживания данными субъектами качественного уровня образовательного процесса.

В рамках отслеживания качественного уровня образовательного процесса требуется на систематической основе соотносить результаты с имеющимися у участников ожиданиями и требованиями, определять направления изменений данных ожиданий и требований, формировать прогнозы, принимать управленческие решения, вносить изменения в образовательные программы.

С учетом цели данного исследования ведущие направления мониторинга должны быть связаны с:

- выявлением показателей, которые отражают удовлетворенность обучающихся прохождением педагогической практики и освоение практических компетенций;

- измерением показателей отношения к организации педагогической практики лиц, являющихся руководителями практик;
- выявлением показателей, которые относятся к участникам практики, являющимися внешними (руководителям школ, работодателям).

В соответствии с указанной информацией осуществлялось составление анкет, на основе которых изучалась удовлетворенность участников организацией педагогических практик в Казанском федеральном университете.

В анкете были представлены открытые и закрытые, прямые и косвенные оценочные вопросы-утверждения (двадцать один вопрос). Опрашиваемые либо выражали согласие с утверждением с различной степенью уверенности, либо несогласие. Дискриминантность оценок обеспечивалась за счет вариантов ответов: «полностью не удовлетворен»; «частично не удовлетворен», «трудно сказать», «частично удовлетворен»; «полностью удовлетворен».

Представленные в анкете вопросы были распределены по пяти основным направлениям исследования, связанным с:

- 1) организацией педагогической практики;
- 2) обеспечением прохождения педагогической практики в методическом, информационном отношениях;
- 3) бытовыми, социальными условиями прохождения практики;
- 4) особенностями взаимодействия (психолого-педагогического, социально-психологического) между студентами и администрацией, преподавателем.
- 5) мотивацией к деятельности профессионального характера.

Участники исследования

Местом проведения анкетного опроса являлся функционирующий в составе Казанского федерального университета Институт психологии и образования. Респондентами являлись обучающиеся третьего – пятого курсов по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки». Наряду со студентами (сто сорок восемь человек), в число респондентов входили руководители образовательных организаций с мест прохождения практики (сорок пять человек), а также руководители практик из вуза и профильных организаций (шестьдесят человек). Опрос проводился на протяжении апреля – октября 2022 г.

Результаты исследования

Обработка результатов анкетного опроса осуществлялась с использованием методов контент-анализа и корреляционного анализа.

На вопрос из первого блока анкеты «Насколько вы удовлетворены выбором образовательной организации для прохождения педагогической практики?»

положительно ответили 61 % респондентов. Однако 40 % студентов считают, что им трудно выбрать профильную организацию для прохождения педагогической практики. Причинами этого являются местоположение базы практики, отношение руководителя практики и администрации школы к студентам. Результаты ответов руководителей практик из профильных организаций и руководителей образовательных учреждений на вопрос «Насколько вы довольны количеством студентов, проходящих у вас практику? Хотелось ли вам привлечь больше студентов — будущих учителей начальных классов — в вашу организацию?» были следующие: только 32 % руководителей планируют увеличить количество практикантов, остальные 68 % респондентов довольны количеством студентов либо считают, что их количество необходимо уменьшить. Данный показатель можно связать с тем, что действующие учителя начальных классов, а по совместительству руководители практик, не могут найти баланс между непосредственными должностными обязанностями и организацией педагогической практики студентов. Это значительным образом коррелирует с ответами руководителей практик из высшего учебного заведения на вопрос об установлении отношений «высшее учебное заведение – школа» для распределения студентов по базам практик. При этом 50 % руководителей практик ответили, что это является основополагающей проблемой.

Оценка качества прохождения педагогической практики сложилась следующим образом: 75 % студентов положительно оценивают качество прохождения педагогической практики, остальные 25 % полагают, что не получили необходимых практических навыков за время прохождения практики. Результаты ответов руководителей практик и потенциальных работодателей незначительно отличаются от показателей студентов в меньшую сторону. По их мнению, только 63 % студентов в полном объеме реализовали педагогический потенциал, сформировали необходимые компетенции. Следовательно, можно сделать вывод, что студенты оценивают собственные навыки выше по сравнению с оценкой преподавателей и потенциальных работодателей.

Сегодня руководству высших учебных заведений необходимо иметь точное представление о потребностях студентов и будущих работодателей, чтобы оперативно реагировать на их запросы. Основой высокого качества профессиональной практической подготовки студентов во время практической подготовки являются:

- взаимосвязь между практикой и теоретическим обучением;
- содержание педагогических практик;
- отношения участников педагогической практики;
- мотивация к будущей профессиональной деятельности.

Оценка взаимосвязи между практикой и теоретическим обучением в Казанском (Приволжском) федеральном государственном университете включала в себя пять показателей (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Оценка взаимосвязи между практикой и теоретическим обучением
Assessing the relationship between practice and theoretical learning

№	Показатель	Количество студентов, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество руководителей практик, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество потенциальных работодателей, давших оценку по пятибалльной шкале				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Обозначение целей и задач практики по формированию компетенций	7	15	45	50	26	5	6	28	21	3	7	4	15	16	3
2	Обогащение теоретическими знаниями, полученными в процессе прохождения практики	15	10	60	23	40	0	10	8	12	30	0	0	16	14	15
3	Решение профессиональных задач	0	18	30	62	38	0	10	8	12	30	0	0	16	14	15
4	Самостоятельное выполнение профессиональных действий	0	27	21	43	57	12	18	26	4	0	9	16	12	8	0
5	Разбор проблемных производственных ситуаций	28	21	20	49	30	8	21	22	5	4	7	17	13	8	0

Распределение ответов свидетельствует о том, что участники педагогической практики в целом позитивным образом оценивают взаимосвязь между практикой и теоретическим обучением. Абсолютное большинство респондентов отмечают обогащение теоретических знаний во время прохождения педагогической практики. Каждый из выделенных индикаторов оценки процесса педагогической практики был оценен на «хорошо» и «отлично» (более 50 %). Как видно из ответов (см. табл. 1), прослеживается однозначная связь между оценкой руководителей практик и оценкой потенциальных работодателей. Если говорить об общей оценке взаимосвязи между практикой и теоретическим обучением, то 78 % респондентов воспринимают взаимосвязь между практикой и теоретическим обучением как хорошую и очень хорошую.

В таблице 2 представлена группа показателей, по которым оценивалось качество организации педагогических практик.

Таблица 2 / Table 2

Оценка содержания педагогических практик
Evaluation of the content of pedagogical practices

№	Показатель	Количество студентов, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество руководителей практик, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество потенциальных работодателей, давших оценку по пятибалльной шкале				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Подготовительный этап	0	0	23	27	98	0	0	6	9	45	0	0	6	9	45
2	Основная часть	16	20	48	45	19	8	8	14	16	14	5	6	11	9	13
3	Индивидуальная защита результатов педагогической практики	38	33	20	47	10	18	16	14	7	5	5	6	11	9	13

На основании результатов анкетирования по оценке содержания педагогических практик можно сделать следующий вывод: большинство участников положительно оценивают подготовительный этап. Однако в процессе анализа ответов участников мы обратили внимание на то, что 26 % всех участников недовольны организацией основной части педагогической практики. Кроме того, у студентов-практикантов — будущих учителей начальных классов — вызывает затруднение защита результатов прохождения педагогической практики. Об этом сообщают и руководители практик.

В таблице 3 представлена группа показателей, по которым оценивались отношения участников педагогических практик.

Показатели отношений участников педагогической практики являются в значительной степени высокими, среди ответов респондентов не выявлена негативная оценка, более 50 % респондентов оценили взаимоотношения

Таблица 3 / Table 3

Оценка отношения участников педагогической практики
Assessment of the attitudes of participants in pedagogical practice

№	Показатель	Количество студентов, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество руководителей практик, давших оценку по пятибалльной шкале					Количество потенциальных работодателей, давших оценку по пятибалльной шкале				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Взаимопонимание	0	0	46	50	52	0	0	6	7	47	0	0	0	13	32
2	Взаимоуважение	0	0	46	50	52	0	0	6	7	47	0	0	0	13	32
3	Благоприятная, психологически комфортная атмосфера	0	0	38	54	56	0	0	6	7	47	0	0	0	6	39

между участниками педагогической практики как хорошие и отличные. Это позволяет нам сделать вывод о том, что участники уважительно относятся друг к другу и что педагогическая практика проходит в благоприятной, психологически комфортной атмосфере.

Анализ мотивации к будущей профессиональной деятельности свидетельствует о том, что мотивация некоторых студентов была намного выше до прохождения педагогической практики, некоторые трудности при выполнении профессиональных педагогических задач стали причиной понижения мотивации к профессиональной деятельности. Руководители практик и потенциальные работодатели отмечают, что большое количество студентов замотивированы в прохождении педагогической практики и готовы к самостоятельному выполнению профессиональных действий и решению педагогических задач. При этом они отмечают, что мотивация у некоторых студентов-практикантов после прохождения педагогической практики снижается, а также то, что есть студенты, у которых после прохождения педагогической практики, наоборот, возникает чувство преданности профессии педагога.

Выводы

Безусловно, для будущего специалиста очень важным, наряду с теоретическими знаниями и готовностью адаптироваться к новой среде, является получение практических навыков, в том числе и в условиях цифровизации образования. В этой связи в качестве интегрального показателя, использованного участниками при оценке педагогической практики, выступали ответы на вопрос, связанный с достаточностью объема навыков практического характера, для того чтобы выполнять предусмотренные для учителя начальных

классов профессиональные обязанности. Доля опрошенных, указавших на достаточность соответствующих навыков, составила 52 %. Доли респондентов, представивших иные варианты ответов, распределились следующим образом: доля затруднившихся с ответом практикантов составила 7 %, на недостаточность навыков указали 3 % респондентов, ответы «скорее достаточно» и «безусловно достаточно» представили 22 % и 16 % опрошенных соответственно. Доля практикантов, указавших, что прохождение практики способствовало формированию убежденности в верном выборе специальности, составила 58 %. В выборке респондентов удельный вес студентов, указавших, что за период прохождения практики у них сформировались более отчетливые представления в отношении будущей специальности, составил 80 %. Недостатки при организации в вузе педагогических практик респонденты отметили применительно к порядку документального оформления и выбору базы практики. На основе проведенного исследования получен массив объективных данных, который может быть использован при формировании стандарта качества образования. Возможно использование соответствующих результатов для внесения в осуществляемую в связи с организацией педагогических практик деятельность необходимых изменений. Полученные в рамках исследования результаты обеспечивают возможность разработки предложений практического характера, ориентированных на то, чтобы повышать качество подготовки выпускников, совершенствовать организацию педагогической практики. Соответствующие результаты могут выступать в качестве основы для формирования представлений в отношении практической подготовки лиц, проходящих обучение в высшем учебном заведении, определения проблемных аспектов функционирования вуза для последующего совершенствования.

Список источников

1. Слостенин, В. А. (2008). Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. *Сибирский педагогический журнал*, 1, 49–74.
2. Абдуллина, О. А. (1989). *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение. 139 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. (1980). *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука. 335 с.
4. Орлов, А. А. (2000). Стандарты высшего педагогического образования: пути совершенствования. *Педагогика*, 2, 48–51.
5. Глузман, А. В. (1996). *Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования*. Монография. Киев: Просвита. 312 с.
6. Загрекова, Л. В., Николина, В. В. (2004). *Теория и технология обучения*. Москва: Высшая школа, 92 с.
7. Такишева, Г. А., Уйсинбаева, Г. Н. (2017). Профессиональный рост педагога в условиях введения новых образовательных стандартов. *Наука и мир*, т. 2, 10(50), 30–32.
8. Кузьмина, Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа. 238 с.

9. Зеер, Э. Ф. (2017). Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования. *Профессиональное образование. СТОЛИЦА*, 6, 5–9.
10. Brockx, B., Spooren, P., & Mortelmans, D. (2011). Taking the grading leniency story to the edge. The influence of student, teacher, and course characteristics on student evaluations of teaching in higher education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 23, 289–306.
11. Krautmann, A. C., & Sander, W. (1999). Grades and student evaluations of teachers. *Economics of Education Review*, 18, 59–63.
12. McPherson, M. A., Jewell, R. T., & Kim, M. (2009). What Determines Student Evaluation Scores? A Random Effects Analysis of Undergraduate Economics Classes. *Eastern Economic Journal*, 35, 37–51.
13. Theall, M., & Franklin, J. (2001) Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction. *New Directions for Institutional Research*, 109, 45–46.
14. Heckert, T. M., Latimer, A., Ringwald, A., & Silvey, B. (2006). Relation of course, instructor, and student characteristics to dimensions of student ratings of teaching effectiveness. *College Student Journal*, 40(1), 195–203.
15. Zerihun, Z., Beishuizen, J., & Van, Os, W. (2012). Student learning experience as indicator of teaching quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 99–111.
16. Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*, 319–383.
17. Haladyna, T., & Amrein-Beardsley, A. (2009). Validation of a research-based student survey of instruction. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(3), 255–276.
18. Spooren, P., Mortelmans, D., & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education. Development of an instrument based on 10 Likert scales. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 667–679.
19. Safavid, S. A., Bakar, K. A., Tarmizi, R. A., & Alwi, N. H. (2013). Faculty perception of improvements to instructional practices in response to student ratings. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 25, 143–153.
20. McIntyre, K. P., Mattingly, B. A., Lewandowski, G. W. Jr., & Simpson, A. (2014). Workplace self-expansion: Implications for job satisfaction, commitment, self-concept clarity and self-esteem among the employed and unemployed. *Basic and Applied Social Psychology*, 36, 59–69.

References

1. Slastenin, V. A. (2008). Personality-oriented technologies of professional and pedagogical education. *Siberian Pedagogical Journal*, 1, 49–74.
2. Abdullina, O. A. (1989). *General pedagogical teacher training in the system of higher pedagogical education*. Moscow: Prosveshchenie. 139 p.
3. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1980). *Activity and personality psychology*. Moscow: Nauka. 335 p.
4. Orlov, A. A. (2000). Standards of higher pedagogical education: ways of improvement. *Pedagogy*, 2, 48–51.

5. Gluzman, A. B. (1996). *University pedagogical education: experience of system research*. Monograph. Kiev: Prosvita. 312 p.
6. Zagrekova, L. V., & Nikolina, V. V. (2004). *Theory and technology of training*. Moscow: Higher school. 92 p.
7. Takisheva, G. A., & Uysinbayeva, G. N. (2017). Professional growth of a teacher in the context of the introduction of new educational standards. *Science and the World*, vol. 2, 10(50), 30–32.
8. Kuzmina, N. V. (1990). *Professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training*. Moscow: Higher school. 238 p.
9. Zeer, E. F. (2017). Psychological and pedagogical platform for the formation of transprofessionalism of a teacher of vocational education. *Vocational education. STOLITSA*, 6, 5–9.
10. Brockx, B., Spooren, P., & Mortelmans, D. (2011). Taking the grading leniency story to the edge. The influence of student, teacher, and course characteristics on student evaluations of teaching in higher education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 23, 289–306.
11. Krautmann, A. C., & Sander, W. (1999). Grades and student evaluations of teachers. *Economics of Education Review*, 18, 59–63.
12. McPherson, M. A., Jewell, R. T., & Kim, M. (2009). What Determines Student Evaluation Scores? A Random Effects Analysis of Undergraduate Economics Classes. *Eastern Economic Journal*, 35, 37–51.
13. Theall, M., & Franklin, J. (2001) Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction. *New Directions for Institutional Research*, 109, 45–46.
14. Heckert, T. M., Latimer, A., Ringwald, A., & Silvey, B. (2006). Relation of course, instructor, and student characteristics to dimensions of student ratings of teaching effectiveness. *College Student Journal*, 40(1), 195–203.
15. Zerihun, Z., Beishuizen, J., Van, & Os, W. (2012). Student learning experience as indicator of teaching quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 99–111.
16. Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*, 319–383.
17. Haladyna, T. & Amrein-Beardsley, A. (2009). Validation of a research-based student survey of instruction. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(3), 255–276.
18. Spooren, P., Mortelmans, D., & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education. Development of an instrument based on 10 Likert scales. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 667–679.
19. Safavid, S. A., Bakar, K. A., Tarmizi, R. A., & Alwi, N. H. (2013). Faculty perception of improvements to instructional practices in response to student ratings. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 25, 143–153.
20. McIntyre, K. P., Mattingly, B. A., Lewandowski, G. W. Jr., & Simpson, A. (2014). Workplace self-expansion: Implications for job satisfaction, commitment, self-concept clarity and self-esteem among the employed and unemployed. *Basic and Applied Social Psychology*, 36, 59–69.

Статья поступила в редакцию: 21.12.2022; The article was submitted: 21.12.2022;
одобрена после рецензирования: 16.02.2023; approved after reviewing: 16.02.2023;
принята к публикации: 10.03.2023. accepted for publication: 10.03.2023.

Информация об авторах:

Шагиахметова Минзиля Ниязовна — аспирант Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия, minzilka0295@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8855-8839>

Закирова Венера Гильмхановна — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального образования Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, zakirovav-2011@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

Information about authors:

Minzilya Niyazovna Shagiakhmetova — Postgraduate student, Institute of psychology and education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, minzilka0295@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8855-8839>

Venera Gilmkhanovna Zakirova — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, zakirovav-2011@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

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.



Научная статья

УДК 378.015.31:17.022.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.05

МНОГОМЕРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ИНТЕГРАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ, СООТВЕТСТВУЮЩЕЙ КРИТЕРИЯМ НОВОГО ОБРАЗА РОССИИ

*Мейсеря Гарафовна Ахметвалиева*¹ ✉,

*Эльвира Абдулбариевна Иванова*²,

*Мулиат Мосовна Тхуго*³

¹ Центр исследования проблем безопасности РАН, Москва, Россия
meuserja60@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-1437-1489>

² Альметьевский государственный нефтяной институт, Альметьевск, Россия
ivanova_ia@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0693-1765>

³ Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет),
Москва, Россия
tkhugo@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7565-8259>

Аннотация. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации одной из задач государственной политики является воспитание гармонично развитого и социально-ответственного гражданина (гл. 4, п. 32). Условием динамичного социально-экономического, политического, культурного реформатирования России становится актуальным воспитание системы ценностей молодых людей, которые являются основной силой в формировании концептуальной модели современного образа нашего государства. Следовательно, необходимо перенаправить систему воспитания молодых людей в рамки выполнения задачи формирования у молодежи ответственности как гаранта успешной социализации и реализации построения нового образа России. В статье представлены результаты опроса студентов Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова 1-го и 4-го курсов, проведенного с целью определения у них сформированности личностной характеристики — ответственности. В опросе приняли участие 163 студента: 85 человек 1-го курса, 78 человек 4-го курса. Задачи исследования: прослеживание ключевых показателей интегральной личностной

характеристики, в которой отмечается различие (среднее значение) у первокурсников и старшекурсников, определение связи между коррелирующими признаками с помощью коэффициента корреляции Пирсона. На основании полученных результатов опроса сформулирована их количественная и качественная характеристика.

Ключевые слова: ответственность, национальная безопасность, образ России, студенты, система воспитания, социальный, культура, консерватория, формирование, личность

Благодарности: статья выполнена в рамках государственного задания ЦИПБ РАН на 2023 год.

Original article

UDC 378.015.31:17.022.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.05

MULTIDIMENSIONAL-FUNCTIONAL STUDY OF RESPONSIBILITY AS AN INTEGRAL CHARACTERISTIC OF A PERSONALITY THAT MEETS THE CRITERIA OF A NEW IMAGE OF RUSSIA

*Meiserya G. Akhmetvalieva*¹ ✉,

*Elvira A. Ivanova*²,

*Muliat M. Tkhuo*³

¹ *Center for Security Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, meyserja60@mail.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0003-1437-1489>

² *Almetyevsk State Oil Institute, Almetyevsk, Russia, ivanova_ia@list.ru, https://orcid.org/0000-0003-0693-1765*

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

Abstract. In the National Security Strategy of the Russian Federation, one of the tasks of state policy is the education of a harmoniously developed and socially responsible citizen (Chapter 4, paragraph 32). Conditions for the dynamic socio-economic, political, cultural reformatting of Russia, the education of the value system of young people, who are the main force in the formation of the conceptual model of the modern image of our state, becomes relevant. Therefore, it is necessary to redirect the system of educating young people into the framework of fulfilling the task of forming responsibility among young people as a guarantor of successful socialization and implementation of building a new image of Russia. In connection with the above, a survey was conducted of students of the Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov of the first and fourth courses, in order to determine their formation of personal characteristics — responsibility. 163 students took part in the survey: 85 people of the 1st year, 78 people of the 4th year. Research objectives: tracing key indicators of integral personality characteristics, in which there is a difference (average value) in freshmen and undergraduates, determining the relationship

between correlating traits using the Pearson correlation coefficient. Based on the survey results, their quantitative and qualitative characteristics are formulated.

Keywords: responsibility, national security, image of Russia, students, education system, social, culture, conservatory, formation, personality

Acknowledgements: Article completed as part of the 2023 state assignment of the Centre for Security Studies of the Russian Academy of Sciences.

Для цитирования: Ахметвалиева, М. Г., Иванова, Э. А., Тхуго, М. М. (2023). Многомерно-функциональное исследование ответственности как интегральной характеристики личности, соответствующей критериям нового образа России. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 94–111. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.05>

For citation: Akhmetvalieva, M. G., Ivanova, E. A., & Tkhugo, M. M. (2023). Multi-dimensional-functional study of responsibility as an integral characteristic of a personality that meets the criteria of a new image of Russia. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 94–111. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.05>

Введение

Современный образ нашего государства в сознании российского народа динамично менялся и перестраивался в последние десятилетия. Россия как демократическое государство стремится создать во всех сферах экономики, политики, культуры концептуально плодотворные отношения со странами всего мира. В самом государстве активно приумножается интеллектуальный, природно-ресурсный, личностно ориентированный потенциал¹.

Политическая, социальная, культурная составляющая современной России не может строиться без роли личности. Наиболее значительные социальные переустройства, как свидетельствует история развития человечества, всегда совершались передовыми силами общества, наиболее прогрессивными, новаторски мыслящими личностями. А конечный результат таких преобразований всегда зависел от меры ответственного отношения личности или личностей². Объективный прообраз современного общества создается из множества субъективных представлений в контексте социального общения (Hidayah, 2021, с. 174). Субъектом восприятия политического, социального, культурного образа страны является ее гражданин (Alieva et al., 2018, с. 329; Egoruchev, Mardakhaev, & Akhtyan, 2019, с. 471), который анализирует, обобщает происходящие в стране события, формирует в своем сознании представления о государстве, проецирующиеся на социальную группу. Современный образ

¹ Джгамадзе, К. Б. (2017). *Влияние психологических факторов на формирование образа своей страны в сознании российских граждан*. Автореф. дис. ... канд. полит. наук. Москва. 31 с.

² Ильин, С. В. (2007). *Социальная ответственность личности в современном обществе*. Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Нижний Новгород. С. 2.

нашего государства, таким образом, можно охарактеризовать как форму самосознания проживающих на ее территории граждан (Виноградова и Жарких, 2022).

Множество гуманитарных научных исследований убедительно доказывали факт рациональности объективных значений в противовес субъективным, так как они более доказательны, системны (Муздыбаев, 2010). Современное информационное поле, которое динамично завоевывает все большее временное и физическое пространство в нашем обществе, на первое место ставит именно субъективное, главная роль в формировании нового образа страны отводится личности, ее системе ценностей, представлений о норме и морали и т. п. (Osipova et al., 2018, с. 28). В связи с этим важно ответить на вопрос: какие личностные характеристики влияют на формирование образа страны в сознании каждого человека. Особое место в структуре личностных характеристик занимает ответственность — личная, социальная (Коняева и Ахметвалиева, 2020, с. 157). Согласно С. В. Ильину, ответственность есть главная мера уровня проявления коммуникаций членов социальной группы, выстраивания отдельной личностью контактов с другими, мера ответственности личности за свои поступки перед группой³. Б. Ф. Ломов в своих работах отмечал, что субъективное отношение к различным событиям мира строится на отношении человека к ним, на внутреннем осознании личностной значимости происходящего вокруг него, на выстраивании своей позиции к происходящему (Ломов, 1999). В. А. Тимофейчева пишет, что человеческие взаимоотношения развиваются при условии развития личностей, их системы ценностей и в основе адекватных взаимоотношений лежит ответственность (Тимофейчева, 2008, с. 39–43).

Невозможно выстроить модель новой России без продуманной концептуальной основы воспитания современного гражданина, внутренняя позиция которого формируется в соответствии с критериями современного государства. Общенациональной задачей в направлении развития человеческого потенциала России, занимающей одно из приоритетных направлений, является задача воспитания гармонично развитого и социально ответственного гражданина⁴. Отсюда логично вытекает задача воспитания образованной молодежи, со сформированной внутренней культурой, ответственностью, способной реализовать себя в условиях современной России (Воронцова и Субетто, 2021, с. 2). Следовательно, необходимо переформатировать систему воспитания молодых людей с целью решения задачи формирования у них личностной ответственности для успешной социальной адаптации в динамично развивающемся обществе

³ Ильин, С. В. (2007). *Социальная ответственность личности в современном обществе*. Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Нижний Новгород. С. 10.

⁴ *Официальное интернет-представительство президента России* (2021). Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» (IV. Обеспечение национальной безопасности, п. 32). <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046>

(Alfita et al., 2019, с. 34; García-Moriyón et al., 2020, с. 3; Snow, 2018, с. 1–12; Yan, Walters, & Wang, 2018, с. 13–33). Осознать свою социальную роль, понять границы личностного влияния на социальные процессы через экстраполяцию системы ценностей, быть способным определить зону своей ответственности за действие или бездействие молодой человек может при условии существования ситуации выбора, которая модельно создается в процессе воспитания (Бидова, 2016, с. 94–96). С. М. Куницына в своих исследованиях пишет о построении воспитательного процесса молодежи таким образом, чтобы произошла личностная переориентация сознания на выбор ответственного поведения⁵. В. А. Тимофейчева акцентирует значение воспитания при формировании у молодежи ответственности, так как ответственность, по ее авторскому убеждению, качество системное (Тимофейчева, 2008, с. 41). В своих работах, посвященных феномену личностной ответственности, Л. А. Косолапова и В. П. Прядеин рассматривают ответственность через призму целостной матрицы с взаимодополняющими и взаимоопределяющими компонентами. Авторы придерживаются мнения, что ответственность — это структурная взаимосвязь в логическом соподчинении ее составляющих⁶.

Таким образом, как считает А. И. Крупнов, ответственность является личностным системным качеством, динамично проявляющееся как разнополярный феномен с «многомерно-функциональной организацией его свойств» (Крупнов, 2007, с. 126).

Методы и база исследования

Существует множество примеров исследований сформированности у молодежи ответственности — личностной, гражданской, социальной и т. д. Учеными и практиками в последние годы проведено достаточное их количество с целью реализации концептуальных идей формирования у молодежи ответственности, воспитания культуры (Муздыбаев, 2010; Панькина, 2011; Губачев, 2021 и др.).

В рамках рассматриваемой темы нами проведено исследование сформированности ответственности у студентов-музыкантов первого и четвертого курсов оркестрового, историко-теоретического, фортепианного и вокально-дирижерского факультетов Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова. Всего было опрошено 163 студента, 85 человек — с первого курса, 78 — с четвертого. В качестве метода использовалась Многомерно-функциональная диагностика ответственности – 110 (ОТВ–110) автора В. П. Прядеина (совместно с О. В. Мухлыниной). Опросник создан для диагностики сформированности

⁵ Куницына, С. М. (2011). *Развитие ответственности у студентов педагогических вузов в учебно-воспитательном процессе*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва. 26 с.

⁶ Прядеин, В. П. (2001). *Ответственность как системное качество личности*. Учеб. пособие. Екатеринбург: УрГПУ. 209 с.

уровня ответственности у личности как целостного системообразующего личностного качества. Он содержит 110 утверждений, ответы на которые расположены в пределах от 1 до 7 баллов, от полного несогласия с утверждением до максимального принятия.

Результаты исследования и их обсуждение

Полученные статистические данные дали основу для их интерпретации.

Интерпретация полученных результатов (4-й курс)

По шкале «Искренность» среднее значение показателя по всем анкетированным студентам 4-го курса — 11,0. Это является доказательством факта, что ответы на позиции опросника давались искренне, с высокой долей самокритичности, с ответственным подходом и выражением собственного суждения.

Полученные усредненные данные по компоненту «динамический» (параметры «Эргичность» (шкала 1) и «Аэргичность» (шкала 2) свидетельствуют о том, что студенты 4-го курса не всегда выполняют задания самостоятельно, им требуется контроль со стороны для достижения определенных результатов в профессиональной деятельности (виртуозности при выполнении музыкальных произведений). Для музыкантов очень важно ориентироваться на коллегу, если речь идет об исполнении оркестровых произведений или пения в хоре. Здесь самостоятельность и личная инициатива приводят к обратным негативным последствиям. От каждого музыканта, исполняющего коллективное музыкальное произведение, требуется умение подчиняться руководителю, умение слышать коллегу. Накопив же некоторый опыт, студенты переходят к самостоятельным практическим занятиям, полностью определяя свою зону ответственности.

Эмоциональный компонент ответственности исследовался по параметрам «Стеничность» (шкала 9) и «Астеничность» (шкала 10). Согласно среднему значению показателя «Стеничность», студенты при выполнении ответственных заданий испытывают положительные эмоции, чувство удовлетворенности от правильно выполненных учебных и профессиональных проектов. При испытании различного характера неудач старшекурсники, как показывают данные опроса, сдержанны в проявлении негативных эмоций в личном отношении и в проявлении к окружающим.

Регуляторный компонент ответственности оценивался с позиции шкал 11 и 12 — «Интернальность» и «Экстернальность» опрашиваемых. У студентов 4-го курса было выявлено, что большая их часть, во-первых, при выборе уровня ответственного отношения к исполнению задач действует по наличной ситуации и собственным интеллектуальным или физическим возможностям,

моральным и этическим нормам. Во-вторых, низкое среднее значение по шкале «интернальность» у студентов 4-го курса констатирует факт того, что результаты своего труда они во многом соотносят с личностной ответственностью.

Мотивационный компонент ответственности представлен шкалами «Социоцентричность» (шкала 3) и «Эгоцентричность» (шкала 4). Социально значимая мотивация у старшекурсников не преобладает над личными интересами. Но и личными мотивами не всегда руководствуются студенты при выполнении ответственных заданий. По-видимому, основную роль выполняет ситуация, в которой они (задания) реализуются. Также ситуативным решением может быть и желание или нежелание обращать на себя внимание со стороны социальной группы, достижение морального и материального благополучия.

Когнитивный компонент ответственности — позиции «Осмысленность» (шкала 5) и «Осведомленность» (шкала 6). Получен высокий средний показатель осмысленности основы, ответственности, сформирована системная целостность зоны социальной ответственности, осмысленное представление о ней, осознание существенных и несущественных признаков ответственности.

Сферы «Предметность» и «Субъектность» рассматривались в целостной структуре результативного компонента (шкалы 7 и 8).

Полученные показатели по этим шкалам размещают субъектную ответственность студентов в проблемно-ориентированную зону. То есть каждый из них может добросовестно выполнять коллективные задачи с высокой долей продуктивности и добросовестности, а может и максимально сконцентрировать внимание на выполнение работы, связанной с личностным развитием и успешностью, достижением своей мечты.

Личностные (шкала 13) и операциональные (шкала 14) аспекты объединены в компонент трудности, в рамках которого лежит мера сложности, испытываемая субъектом при решении проблем, связанных с проявлением ответственности. Эмоциональные и физические состояния студентов в определенной ситуации могут наложить свой отпечаток на более или менее ответственное выполнение задания, но если результат выполнения задачи определен как принципиально существенный для личности, то препятствующие факторы не влияют на процесс ее завершения.

«Стремление субъекта к реализации ответственности» показательно по следующим аспектам: «Инструментально-стилевой» (шкала 15) и «Содержательно-смысловой» (шкала 16). Средние значения этих показателей (18,6 и 18,7) еще раз доказывают, что у старшекурсников сформировалась внутренняя позиция соблюдения баланса между ответственностью и избеганием таковой. Выражение той или иной стороны этой характерологической составляющей определяется ситуацией, социальным окружением, мерой сформированности личных профессиональных компетенций.

Эмпатия студентов оценивалась с позиции отношений к близким людям (шкала 19) и к окружающим (шкала 20). Средние значения по этим показателям

в десятичном приближении оказались равными 22,1. Сопереживание в решении проблем близких людей и окружающих явственно не выражено, но и полное равнодушие не демонстрируется.

Шкалы «Интуиция» (17) и «Экстраполяция» (18) определяли степень прогностических возможностей музыкантов. Озарений по предвидению будущего у студентов не случается, что, собственно, находится в рамках нормального психологического состояния. Усредненные данные по шкале «Экстраполяция» свидетельствуют об эмоциональной зрелости старшекурсников: в большинстве случаев наблюдается отсутствие импульсивности в действиях и высказываниях, умение планировать свое поведение, но без тщательной отработки каждого шага своих поступков, каждого слова в общении с другими.

Шкала 21 — «Взятие ответственности субъектом на себя». Согласно усредненным данным по группе студентов 4-го курса (19,7), можно предположить, что студенты выбирают направления своих поступков исходя из ситуации, как в данный момент для личности лучше поступить — взять ли ответственность на себя или избежать ответственности и переложить долю вины за отрицательные последствия совершенных действий на членов социальной группы.

Интерпретация результатов исследования — 1-й курс

По шкале «Искренность» среднее значение показателя по всем анкетированным студентам 1-го курса — 11,0. Это является доказательством того факта, что ответы на позиции опросника давались искренне, с высокой долей самокритичности, с ответственным подходом и выражением собственного суждения.

Динамический компонент ответственности соотносится с уровнями развития по параметрам «Эргичность» (шкала 1) и «Аэргичность» (шкала 2). Полученные результаты по этим параметрам определяют первокурсников как личностей, которые стараются добросовестно, аккуратно и ответственно выполнять поставленную задачу, но при условии, если решились на ее реализацию. Во многих случаях первокурсники предпочитают отложить на неопределенное время проблемные задачи, требующие ответственного отношения к их практическому воплощению.

Средние показатели эмоционального компонента ответственности распределены по параметрам «Стеничность» (шкала 9) и «Астеничность» (шкала 10). Процесс выполнения ответственных заданий вызывает у студентов младших курсов положительные эмоции. Но если при ожидании успеха не достигается результат должного уровня, то студенты переживают отрицательные эмоции: обиду, чувство вины перед членами группы и т. д.

Регуляторный компонент ответственности характеризуется позициями шкал 11 и 12 — «Интернальность», «Экстернальность». У первокурсников

более выражен уровень независимости от внешних обстоятельств, т. е. они более обязательны в сравнении со старшекурсниками, когда дело доходит до выполнения ответственных задач. При решении проблемных ситуаций группа опрашиваемых первокурсников ориентируется на помощь окружающих.

Мотивационный компонент ответственности представлен шкалами «Социоцентричность» (шкала 3) и «Эгоцентричность» (шкала 4). Средние значения по этим шкалам говорят, что у первокурсников при выполнении ответственных задач определяющей является социально значимая мотивация — предпочтительнее быть в коллективе, вместе работать над проектами. Но на первое место здесь выходит желание получить поощрение — материальное или моральное, разделить весь объем ответственности между сокурсниками, сверстниками.

Когнитивный компонент ответственности исследовался показателями «Осмысленность» (шкала 5) и «Осведомленность» (шкала 6). По шкале «Осмысленность» у первокурсников получены высокие значения. Ими осознается ответственность, значимость при выполнении определенных задач, наблюдается концентрация на более существенных элементах и структурах, незначимые признаки могут быть перенесены за рамки зоны внимания личности.

Результативный компонент ответственности рассматривался в области предметной (шкала 7) и субъектной (шкала 8) сфер. По этим шкалам у первокурсников получены высокие результаты. Это свидетельствует о том, что они добросовестно и активно подходят к выполнению коллективных учебных и профессиональных задач, достигая при этом личных целей — получения поощрения в различной форме, самореализации.

Трудности, которые испытывает субъект при реализации ответственных дел, определены личностными (шкала 13) и операциональными (шкала 14) аспектами. В отличие от старшекурсников, в группе первокурсников просматривается большая зависимость результативности от личностного эмоционального и физического состояния, что может оказаться причиной для ненадлежащего исполнения задания или вообще отказа от решения возникшей проблемы.

«Инструментально-стилевая» (15) и «Содержательно-смысловая» (16) шкалы определили уровень сформированности стремления субъекта к реализации ответственности. У студентов первого курса развито чувство долга перед членами социальной группы. Для них важно не подвести товарищей при реализации совместных проектов (учебных, профессионально направленных и т. п.). Поэтому они подчиняются правилам группы и стараются максимально выполнить свою часть задания.

Эмпатия субъекта оценивалась отношением к близким людям (шкала 19) и к окружающим (шкала 20). У первокурсников получены практически близкие средние показатели к группе 4-го курса.

Прогностические возможности субъекта оценивались по способности к «Интуиции» (шкала 17) и «Экстраполяции» (шкала 18). Студенты-первокурсники выполняют учебные и профессиональные задачи исходя из своих

возможностей, суммы знаний и наработанных умений, не полагаясь на внезапное озарение. Ими осознается доля личной ответственности, спокойно, без импульсивных действий осуществляется работа.

По шкале 21 «Взятие ответственности субъектом на себя» у студентов первого курса получены более высокие средние результаты в сравнении с результатами старшекурсников. Первокурсники при выполнении социальных и личностных задач стараются не искать оправданий при неблагоприятных результатах.

По группам 1-го и 4-го курсов получены средние значения по всем шкалам.

В таблицу 1 внесены усредненные значения показателей участников опроса (студентов 1-го и 4-го курсов) по всем шкалам, которые демонстрируют различия в оценке суждений по показателям ответственности.

Таблица 1 / Table 1

**Сравнительные показатели ответственности у студентов консерватории
1-го и 4-го курсов (усредненные показатели/баллы)
Comparative responsibility scores of 1st and 4th year Conservatoire students
(averages/points)**

№	Показатель ответственности (компоненты)	Шкала	1 курс	4 курс
1	Искренность (22)		11,9	11,0
2	Динамический	Эргичность	23,7	21,1
		Аэргичность	22,2	21,6
3	Эмоциональный	Стеничность	24,9	24,9
		Астеничность	27,8	20,4
4	Регуляторный	Интернальность	23,4	22,5
		Экстернальность	20,8	19,2
5	Мотивационный	Социоцентричность	24,3	19,7
		Эгоцентричность	24,8	18,6
6	Когнитивный	Осмысленность	26,8	24,7
		Осведомленность	19,3	10,6
7	Результативность	Предметность	24,1	22,3
		Субъективность	26,7	23,8
8	Трудности	Личностные	22,5	18,9
		Операциональные	23,2	19,8
9	Стремление субъекта к реализации ответственности	Инструментально-стилевые	21,3	18,6
		Содержательно-смысловые	23,2	18,7
10	Эмпатия	К близким	22,8	22,1
		К окружающим	24,5	24,0
11	Взятие ответственности субъектом на себя		23,8	19,7

На рисунках 1 и 2 отражены сравнительные характеристики показателей по группам 1-го и 4-го курсов по регуляторно-динамическим и мотивационно-смысловым составляющими ответственности.

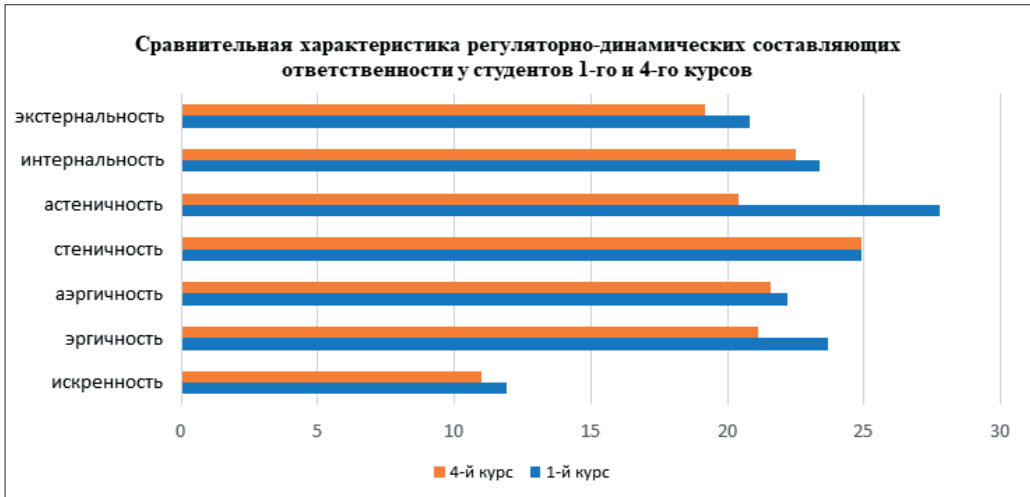


Рис. 1. Сравнительная характеристика регуляторно-динамических составляющих ответственности у студентов 1-го и 4-го курсов

Fig. 1. Comparative characteristics of the regulatory and dynamic components of responsibility in 1st and 4th year students

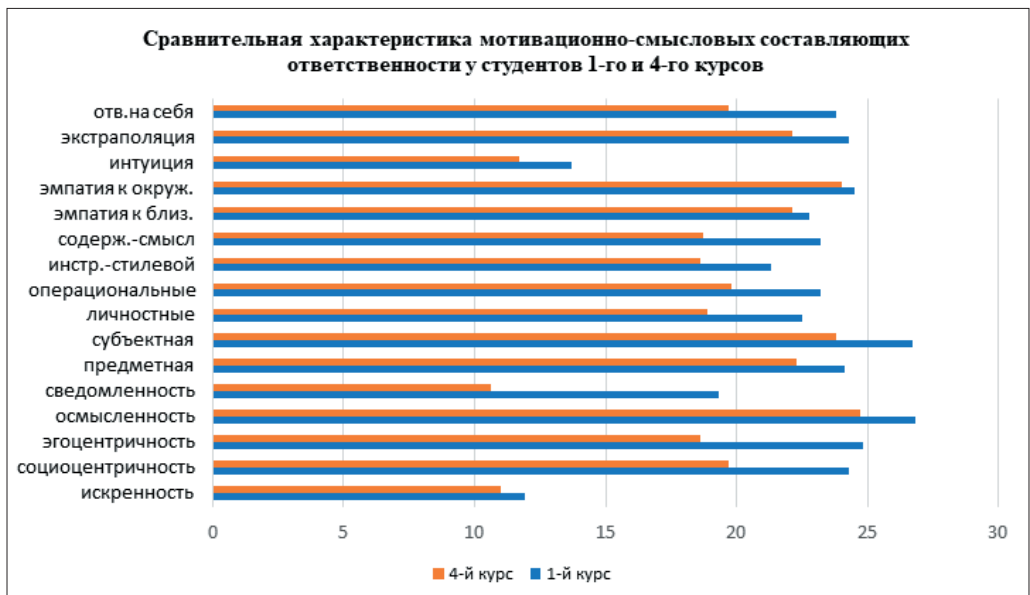


Рис. 2. Сравнительная характеристика мотивационно-смысловых составляющих ответственности у студентов 1-го и 4-го курсов

Fig. 2. Comparative characteristics of motivational and semantic components of responsibility among 1st and 4th year students

Для определения выраженности или отсутствия линейного соподчинения количественных показателей, соизмерения значимости полученных статистических данных использовался корреляционный анализ Пирсона (Кричевец, Корнеев и Расказова, 2019, с. 157–160). С помощью критерия корреляции Пирсона определялась степень влияния одного значения на другое (символы X и Y) и теснота влияния значений друг на друга (коэффициентом линейной корреляции Пирсона) (Наследов, 2004). Для подсчета коэффициента корреляции значений использовалась компьютерная программа для статистической обработки данных SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences).

Ниже приведены наиболее яркие примеры корреляции значений, полученных при опросе студентов.

Коэффициент корреляции значений у студентов 4-го курса

Высокая положительная корреляция присутствует между значениями:

– «эргичность» и «мотивация эгоцентрическая» ($r = 0,249$), «трудности личностные» ($r = 0,248$), «взятие ответственности» ($r = 0,257$), значимость на уровне $p = 0,05$ (двусторонняя). Иными словами, качество и желание выполнения ответственных заданий у студентов 4-го курса зависит от личностно значимой мотивации, физического и эмоционального состояния, но без поиска причин невыполнения задания среди однокурсников, друзей и т. п.;

– «аэргичность» и «результат субъектный» ($r = 0,439$), «интернальность» ($r = 0,463$), значимость на уровне $p = 0,01$ (двусторонняя). Выполнение ответственных дел у студентов 4-го курса имеет ситуативно-личностный характер, существует личная выгода (профессиональный рост, получение разной формы поощрения) — выполняется задание на уровне ответственной и социально ориентированной личности;

– «мотивация социоцентрическая» и «экстернальность» ($r = 0,341$), «содержательно-смысловые» ($r = 0,333$), «интуиция» ($r = 0,329$), значимость $p = 0,05$. Социально значимая мотивация демонстрируется студентами-музыкантами старшего курса в ситуации, когда необходимо получить высокий результат в общем по группе (достойное исполнение оркестрового или хорового музыкального произведения), при этом студенты полностью доверяются авторитету руководителя (дирижера), слушают участников исполнения, идет командная игра.

Также анализировалась обратная (отрицательная корреляция).

– «результат субъектный» — «трудности личностные» ($r = -0,442$), «трудности операциональные» ($r = -0,366$), значимость $p = 0,01$. Выполнение и результат обязательств, требующих ответственного отношения и связанных с личностным благополучием, не зависят от настроения и самочувствия большинства опрашиваемых музыкантов. Но если для студента результат действий

не несет личностного благополучия, то находятся причины невыполнения задания (плохое самочувствие, недостаточные знания и умения и т. п.).

Коэффициент корреляции значений у студентов 1-го курса

При расчете коэффициента корреляции значений получена положительная корреляция:

– «динамическая аэргичность» и «трудности личностные» ($r = 0,256$) значимость $p = 0,05$, «стремления инструментально-стилевые» ($r = 0,279$), «экстраполяция» ($r = 0,371$), значимость $p = 0,01$ (двусторонняя). Активность и самостоятельность при выполнении задач студенты стараются проявлять независимо от эмоционального состояния, настроения, не ищут оправдательных причин неисполнения задания, тщательно подбирают пути решения;

– «мотивация эгоцентрическая» – «эмоциональность астеническая» ($r = 0,253$) значимость $p = 0,01$ (двусторонняя), «трудности операциональные» ($r = 0,373$), «взятие ответственности на себя» ($r = 0,321$), значимость $p = 0,01$ (двусторонняя). При преобладании личностно значимой мотивации в решении проблем возрастает вероятность проявления негативных эмоций, переживаний за ошибки, неправильно исполненного музыкального отрывка и т. п.;

– «когнитивная осведомленность» – «эмоциональность стеническая» ($r = 0,298$), «стремления инструментально-стилевые» ($p = 0,496$), значимость $p = 0,01$. При избегании ответственности снижается фон положительных эмоций, так как осознается сама мера ответственности с продуманным перспективным планом выполнения. Сосредоточенность на основных этапах, существенных деталях задания.

Отрицательная корреляция отмечена между следующими значениями:

– «регуляторная экстернальность» – «эмоциональность стеническая» ($r = -0,500$), «трудности личностные» ($r = -0,536$), «эмпатия к близким» ($r = -0,483$), значимость $p = 0,01$ (двусторонняя). Студенты 1-го курса при решении профессионально направленных задач ориентируются на мнение окружающих, полагаются на профессионализм руководителя. При получении положительных результатов, основанных на внешнем контроле, у первокурсников формируется положительный эмоциональный опыт, сопряженный с соучастием к участникам коллективного решения профессиональной задачи.

Выводы

Формирование нового образа России, несомненно, задача актуальная и является предметом дискуссий в научных, политических кругах. Конструирование образа России — дело спорное и многозначное. В самом общем представлении

можно сказать, что образ нашей страны — это совокупность представлений отдельно взятых личностей о национальной культуре, традициях, системе ценностных ориентиров, о политических направлениях государства, отождествление себя с другими представителями социума (Osipova, et al., 2018, с. 329). В результате такой сложной субъективно осознанной мыследеятельности отдельно взятых людей создается схематичная сумма представлений, которая и будет затем сформирована как целостное объективное восприятие группы. Следовательно, личность играет немаловажную роль в процессе становления нового образа своей страны и оказывает значительное влияние на выбор пути дальнейшего развития общества в целом. До сегодняшнего дня не сведена к минимуму актуальность влияния личностных факторов на формирование нового образа России. Особое место в субъективных характеристиках занимает такое качество, как ответственность. Многие ученые-исследователи рассматривают ответственность как системное, интегральное личностное качество, представляющее собой иерархию ценностей, которое проявляется через поведение и поступки человека, за которыми осуществляется внутренний контроль (Тимофеева, 2008, с. 41; Ассаджолли, 1997).

Ориентируясь на полученные в ходе опроса количественные и качественные характеристики проявления у студентов консерватории личностного качества — ответственности, мы пришли к выводу, что:

- у старшекурсников более четко сформирован внутренний контроль за проявлением личностного стиля поведения;

- во многих ситуациях, требующих ответственного отношения, студенты 4-го курса ориентируются в подавляющем большинстве на свой личный и профессиональный опыт и действуют в интересах собственного благополучия, приумножая исполнительское мастерство;

- решая проблемы, студенты выстраивают свое поведение исходя из сложившейся ситуации. Если они считают, что необходимо прислушаться к мнению со стороны, то подчиняются ему. Если же необходимо выполнить ответственную работу, требующую исключительно мобилизацию своих внутренних возможностей и способностей, то старшекурсники берут на себя полную ответственность за ее процесс и результат;

- обнаружена положительная корреляция между значениями, полученными в ходе опроса студентов 4-го курса: «эргичность» и «мотивация эгоцентрическая» ($r = 0,249$), «трудности личностные» ($r = 0,248$), «взятие ответственности» ($r = 0,257$), значимость на уровне $p = 0,05$ (двусторонняя); «аэргичность» и «результат субъектный» ($r = 0,439$), «интернальность» ($r = 0,463$), значимость на уровне $p = 0,01$ (двусторонняя); «мотивация социоцентрическая» и «экстернальность» ($r = 0,341$), «содержательно-смысловые аспекты» ($r = 0,333$), «интуиция» ($r = 0,329$), значимость $p = 0,01$. Корреляционная зависимость названных показателей подтверждает качественные аналитические данные факта выбора выполнения или отказа от выполнения ответственного задания от ситуативных

социальных расстановок. В большинстве случаев старшекурсники приступают к выполнению заданий в случаях, если существует возможность приумножить свой профессиональный опыт, выработать тонкую виртуозность исполнения музыкальных произведений, получив признание за результат;

– обнаружена положительная (прямая) корреляция значений, полученных в ходе опроса студентов 1-го курса консерватории: «динамическая эргичность» и «трудности личностные» ($r = 0,256$), значимость $p = 0,05$, «стремления инструментально-стилевые» ($r = 0,279$), «экстраполяция» ($r = 0,371$), значимость $p = 0,01$ (двусторонняя); «мотивация эгоцентрическая» – «эмоциональность астеническая» ($r = 0,253$), значимость $p = 0,05$ (двусторонняя), «трудности операциональные» ($r = 0,373$), «взятие ответственности на себя» ($r = 0,321$), значимость $p = 0,01$ (двусторонняя); «когнитивная осведомленность» – «эмоциональность стеническая» ($r = 0,298$), значимость $p = 0,01$. И качественный анализ полученных результатов, и корреляция между показателями свидетельствуют, что первокурсники проявляют социальную ответственность, в решении профессионально направленных задач во многом ориентируются на внешнее руководство, не ищут оправданий при получении отрицательного опыта, проявляют эмпатию к окружающим.

В дальнейшем мы ориентированы на многомерно-функциональные исследования ответственности у студентов 2-х и 3-х курсов с целью прослеживания ключевых показателей, в которых поэтапно проходят наиболее значимые изменения в личностной характеристике студентов от 1-го до 4-го курсов.

Список источников

1. Hidayah, R. (2021). Students' Self-Adjustment, Self-Control, and Morality. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(1), 174–193.
2. Alieva, S. A., Bilalov, M. K., Gadzhiev, R. D., Radzhabova, R. V., & Salmanova, D. A. (2018). Pedagogical technology for identifying the level of patriotism formation in Senior school students within actualization of social commitment and initiative. *Journal of Social Studies Education*, 9(2), 329–348. <https://doi.org/10.17499/jsser.92763>
3. Egorychev, A. M., Mardakhaev, L. V., & Akhtyan, A. G. (2019). Spiritual and Moral Meanings and Values of the Russian Culture as a Basis for the National and Civil Consciousness Upbringing in the Russian Youth. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 470–489.
4. Виноградова, Н. А., Жарких, Е. В. (н. д.). Целеполагание общественного развития на общепланетарном, национальном и региональном уровнях. https://bstudy.net/633073/sotsiologiya/gumanitarnye_aspekty_ustoychivogo_razvitiya_rossii?ysclid=ldkamd18cj493644912
5. Муздыбаев, К. (2010). *Психология ответственности* (под ред. В. Е. Семенова).
6. Osipova, N. G., Elishev, S. O., Pronchev, G. B., & Monakhov, D. N. (2018). Social and Political Portrait of Contemporary Russian Student Youth. *Journal of Social Studies Education*, 9(1), 28–59. <https://doi.org/10.17499/jsser.12152>
7. Коняева, М. А., Ахметвалиева, М. Г. (2020). Воспитание культуры здоровьесбережения у музыкантов в контексте личностной безопасности. *Современные наукоемкие технологии*, 9, 157–161. <https://doi.org/10.17513/snt.38233>

8. Ломов, Б. Ф. (1999). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Российская академия наук, Ин-т психологии. Москва: Наука. 349 с.
9. Тимофейчева, В. А. (2008). Ответственность как системное качество личности и ее сущностные признаки. *Вестник РУДН, серия «Психология и педагогика»*, 3, 39–43.
10. Воронцов, А. В., Субетто, А. И. (2021). *Отчетный и научный доклад на XI съезде Петровской академии наук и искусств «Наука и образование в обеспечении устойчивого развития России»*. Санкт-Петербург: Астерион. 46 с.
11. Alfita, L., Kadiyono, A. L., Nguyen, P. T., Firdaus, W., & Wekke, I. S. (2019). Educating the External Conditions in the Educational and Cultural Environment. *International Journal of Higher Education*, 8(8), 34–38. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n8p34>
12. García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González, V. J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A., & Robles-Loro, R. (2020). Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students. *Education Sciences*, 10(119). <https://doi.org/10.3390/educsci10040119>
13. Snow, N. E. (2018). Positive psychology, the classification of character strengths and virtues, and issues of measurement. *J. The Journal of Positive Psychology*, 14(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1528376>
14. Yan, S., Walters, L., & Wang, Z. (2018). Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Anal. Teach. Philos. Prax.* 39, 13–33.
15. Бидова, Б. Б. (2016). Специфика формирования ответственного поведения у современных студентов высших учебных заведений. *Образование и воспитание*, 1(6), 94–96. <https://moluch.ru/th/4/archive/25/621/>
16. Крупнов, А. И. (2007). *Системная диагностика и коррекция общительности*. Монография. Москва: Российский ун-т дружбы народов. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003143317/?ysclid=lanuz1ptq7822800244
17. Панькина, Е. В. (2011). К вопросу о понимании личностной ответственности в гуманистической психологии. *Педагогика и психология образования*, 3, 72–78.
18. Губачев, М. Н. (2021). Личная и социальная ответственность студентов: анализ проблем и способы регулирования взаимоотношений личности с собой и обществом. *Международный научно-исследовательский журнал*, 7(109), 81–84. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.109.7.085>
19. Кричевец, А. Н., Корнеев, А. А., Рассказова, Е. И. (2019). *Основы статистики для психологов* (с. 157–160). Москва: Акрополь.
20. Наследов, А. Д. (2004). *Математические методы психологического исследования, анализ и интерпретация данных*. https://fileskachat.com/file/61960_8d22171b56a964cd7d9dfcd2ed38e931.html
21. Ассаджоли, Р. (1994). *Психосинтез: теория и практика: от душевного кризиса к высшему «Я»*. Москва.

References

1. Hidayah, R. (2021). Students' Self-Adjustment, Self-Control, and Morality. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(1), 174–193.
2. Alieva, S. A., Bilalov, M. K., Gadzhiev, R. D., Radzhabova, R. V., & Salmanova, D. A. (2018). Pedagogical technology for identifying the level of patriotism formation in Senior school students within actualization of social commitment and initiative. *Journal of Social Studies Education*, 9(2), 329–348. <https://doi.org/10.17499/jsser.92763>

3. Egorychev, A. M., Mardakhaev, L. V., & Akhtyan, A. G. (2019). Spiritual and Moral Meanings and Values of the Russian Culture as a Basis for the National and Civil Consciousness Upbringing in the Russian Youth. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 470–489.
4. Vinogradova, N. A., & Zharkikh, E. V. (n. d.). Goal setting of social development at the planetary, national and regional levels. (In Russ.). https://bstudy.net/633073/sotsiologiya/gumanitarnye_aspekty_ustoychivogo_razvitiya_rossii?ysclid=ldkame18cj493644912
5. Muzdybaev, K. (2010). *Psychology of responsibility* (Edited by V. E. Semenov. (In Russ.)).
6. Osipova, N. G., Elishev, S. O., Pronchev, G. B., & Monakhov, D. N. (2018). Social and Political Portrait of Contemporary Russian Student Youth. *Journal of Social Studies Education*, 9(1), 28–59. <https://doi.org/10.17499/jsser.12152>
7. Konyaeva, M. A., & Akhmetvalieva, M. G. (2020). Education of health-saving culture among musicians in the context of personal security. *Modern high-tech technologies*, 9, 157–161. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/snt.38233>
8. Lomov, B. F. (1999). *Methodological and theoretical problems of psychology*. Russian Academy of Sciences, Institute of Psychology. Moscow: Nauka. (In Russ.).
9. Timofeicheva, V. A. (2008). Responsibility as a systemic quality of personality and its essential features. *Bulletin of the RUDN, Psychology and Pedagogy series*, 3, 39–43. (In Russ.).
10. Vorontsov, A. V., & Subetto, A. I. (2021). *Reporting and scientific reports at the XI Congress of the Petrovsky Academy of Sciences and Arts “Science and education in ensuring sustainable development of Russia”*. Saint-Petersburg: Scientific Asterion. (In Russ.).
11. Alfita, L., Kadiyono A., L., Nguyen, P. T., Firdaus, W., & Wekke, I. S. (2019). Educating the External Conditions in the Educational and Cultural Environment. *International Journal of Higher Education*, 8(8), 34–38. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n8p34>
12. García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González, V. J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A., & Robles-Loro, R. (2020). Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students. *Education Sciences*, 10(119). <https://doi.org/10.3390/educsci10040119>
13. Snow, N. E. (2018). Positive psychology, the classification of character strengths and virtues, and issues of measurement. *J. The Journal of Positive Psychology*, 14(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1528376>
14. Yan, S., Walters, L., & Wang, Z. (2018). Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Anal. Teach. Philos. Prax*, 39, 13–33.
15. Bidova, B. B. (2016). The specifics of the formation of responsible behavior among modern students of higher educational institutions. *Education and upbringing*, 1(6), 94–96. (In Russ.)
16. Krupnov, A. I. (2007). *System diagnostics and correction of sociability*. Monograph. Moscow: Russian University of Friendship of Peoples. (In Russ.). https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003143317?ysclid=lanuz1ptq7822800244
17. Pankina, E. V. (2011). On the question of understanding personal responsibility in humanistic psychology. *Pedagogy and Psychology of Education*, 3, 72–78. (In Russ.).
18. Gubachev, M. N. (2021). Personal and social responsibility of students: analysis of problems and ways of regulating the relationship of an individual with himself and society. *International Scientific Research Journal*, 7(109), 81–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.109.7.085>
19. Krichevets, A. N., Korneev, A. A., & Rasskazova, E. I. (2019). *Fundamentals of statistics for psychologists*. M.: Acropolis. (In Russ.).

20. Heritov, A. D. (2004). *Mathematical methods of psychological research, analysis and interpretation of data*. (In Russ.). https://fileskachat.com/file/61960_8d22171b56a964cd7d9dfcd2ed38e931.html

21. Assagioli, R. (1994). *Psychosynthesis: theory and practice: From a mental crisis to a higher Self*. Moscow. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 11.11.2022; The article was submitted: 11.11.2022;
одобрена после рецензирования: 16.01.2023; approved after reviewing: 16.01.2023;
принята к публикации: 10.03.2023. accepted for publication: 10.03.2023.

Информация об авторах:

Мейсеря Гарафовна Ахметвалиева — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Россия,

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

Эльвира Абдулбариевна Иванова — кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарного образования и социологии Альметьевского государственного нефтяного института, Альметьевск, Россия,

ivanova_ia@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0693-1765>

Мулиат Мосовна Тхуго — кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственного управления и социальных технологий, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет) (МАИ), Москва, Россия,

tkhugo@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7565-8259>

Information about the authors:

Meyserya G. Akhmetvalieva — PhD in Pedagogy, Leading Researcher, Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,

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

Elvira A. Ivanova — PhD in Sociology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Sociology of the Almeteyevsk State Oil Institute, Almeteyevsk, Russia,

ivanova_ia@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0693-1765>

Muliat M. Tkhuго — PhD in Pedagogy, Associate Professor of Public Administration and Social Technology, Moscow Aviation Institute (National Research University) (MAI), Moscow, Russia,

tkhugo@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7565-8259>

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

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

Original article

UDC 811.161.1'373.43

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.06

**PERCEPTION OF THE NEW LINGUISTIC CULTURE
DURING THE PANDEMIC IN THE MINDS OF YOUNG PEOPLE¹***Natalya A. Krasheninnikova¹,**Eleonora V. Egorova²,**Larisa I. Tararina³,**Alexey V. Kidinov⁴*^{1,2} *Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia*¹ *kna.73@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7234-4705>*² *eleonor_63@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9731-8386>*³ *Moscow Institute of Physics and Technology, Russian State Social University, Zhirinovsky University of World Civilizations, Moscow, Russia
lt31@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0280-135X>*⁴ *Financial University under the Government of the Russian Federation (Financial University), Moscow, Russia
a080ak@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1826-208X>*

Abstract. This article discusses the collision of public consciousness with a new layer of vocabulary that arose as a result of the COVID-19 pandemic, and the problems of the new language culture perception during the above-mentioned period. The new disease provoked the appearance of new lexical units in all the languages, which were necessary to denote phenomena that had not existed before. Such lexical units, or neologisms, were borrowed by the Russian language practically without changing the word form, which led to inadequate perception of new information, and, as a result, inaccurate compliance with covid prescriptions. The authors of the article analyzed English-language and Russian-language publications that were publicly available on the websites of modern online news outlets: BBC News, The Conversation, The Economic Times, aif.ru, Life.ru, Lenta.ru, etc. The choice of online resources is justified by the fact that they are an extremely fruitful source of neologisms. The chronological scope of the study was limited to April 2020 – September 2022. In general, the authors processed more than 200,000 printed characters of the text and selected lexical units that were considered to be neologisms of the COVID-era. The continuous sampling method was used for that purpose. In order to analyze how new lexical units were perceived by the audience, students and teachers of Ulyanovsk State University were asked to define selected neologisms and indicate whether their perception of this term had changed since the beginning of the pandemic. This work is a continuation of the research conducted by the authors on the problem of the emergence of new thematic neologisms, the results of which were published earlier. The results of the material analysis show that at the beginning of the pandemic, most of the respondents did not understand the exact meaning of the terms, which led to problems in adapting to a new language culture.

Keywords: neologisms of the coronavirus era, transcription, calquing, COVID-19, perception, language culture

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

Научная статья

УДК 811.161.1'373.43

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.06

ВОСПРИЯТИЕ НОВОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ В СОЗНАНИИ МОЛОДЕЖИ

*Наталья Александровна Крашенинникова*¹,

*Элеонора Валериевна Егорова*²,

*Лариса Игоревна Тарарина*³,

*Алексей Васильевич Кидинов*⁴

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

¹ *kna.73@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7234-4705>*

² *eleanor_63@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9731-8386>*

³ *Московский физико-технический институт (НИУ), Российский государственный социальный университет, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского, Москва, Россия*
lt31@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0280-135X>

⁴ *Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия*
a080ak@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1826-208X>

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются вопросы столкновения общественного сознания с новым пластом лексики, возникшим в результате пандемии COVID-19, и проблемы восприятия новой языковой культуры данного периода. С появлением нового заболевания стали стремительно возникать в языках всего мира лексические единицы для обозначения не существовавших ранее явлений. Такие лексические единицы, или неологизмы, заимствовались русским языком практически без изменения словоформы, что приводило к не всегда адекватному восприятию новостной информации и, как следствие, к неточному соблюдению ковидных предписаний. Авторы статьи проанализировали англоязычные и русскоязычные публикации, представленные в открытом доступе на сайтах современных онлайн-изданий: BBC News, The Conversation, The Economic Times, aif.ru, Life.ru, Lenta.ru и др. Выбор онлайн-ресурсов обоснован тем, что именно они являются чрезвычайно плодотворными источниками неологизмов. Хронологические рамки исследования были ограничены апрелем 2020 – сентябрем 2022 гг. В целом авторы обработали более 200 000 печатных знаков английского текста и методом сплошной выборки отобрали лексические единицы, представляющие собой неологизмы периода коронавируса. С целью анализа восприятия новых лексических единиц студентам и преподавателям Ульяновского государственного университета было предложено дать определения отобранным неологизмам и указать, изменилось ли их восприятие данного термина с начала пандемии. Данная работа является продолжением проводимого авторами исследования проблемы появления новых тематических неологизмов, результаты которого были опубликованы ранее. Результаты анализа материала показывают, что в начале пандемии большинство опрошенных не понимали точного значения терминов, что вело к проблемам адаптации к новой языковой культуре.

Ключевые слова: неологизмы коронавирусной эпохи, транскрипция, калькирование, COVID-19, восприятие, языковая культура

For citation: Krasheninnikova, N. A., Egorova, E. V., Tararina, L. I., & Kidinov, A. V. (2023). Perception of the new linguistic culture during the pandemic in the minds of young people. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 112–124. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.06>

Для цитирования: Крашенинникова, Н. А., Егорова, Э. В., Тарарина, Л. И., Кидинов, А. В. (2023). Восприятие новой лингвистической культуры в период пандемии в сознании молодежи. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 112–124. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.06>

Introduction

Language is a crucial component of any society. It is a means of communication, it expresses our thoughts and feelings, reflects human history and spiritual life. Besides, it quickly responds to all changes taking place all over the world. In the past two years, the entire world has been subjected to major upheavals caused by the novel coronavirus infection, or COVID-19. The disease hit not only the medical sphere; it also negatively affected the field of education, catering and entertainment, and, as a result, dented the economy worldwide. COVID-19 had a negative effect on the general psychological status of the population, not only because everyone was afraid of a deadly disease, but also because of a general misunderstanding of what was happening, because of the rapid changes in regular life-style described by new usually unclear lexical units.

It is known that the vocabulary of any language reacts quite quickly to the impact of external factors, so it is not surprising that the COVID-19 pandemic is also reflected in the language (Egorova, E. I. Krasheninnikova, & N. A. Krasheninnikova, 2021). During the pandemic, new words have emerged much faster than ever. British lexicographer, a leading authority on language change, author of *A Dictionary of Modern English Slang*, Tony Thorne claims that the coronavirus outbreak has spawned more than 1,000 new words. The situation is not surprising, as, on the one hand, new words are needed to explain the changes that we are seeing in the modern world, and, on the other hand, quarantine or self-isolation makes people create new words that would more accurately describe their behavior in the new reality. Until now, Covid-19 is considered to be one of the most discussed topics in the media. However, the issues related to our experiencing a new language culture have not yet been well-studied.

The relevance of the research topic is determined, on the one hand, by the necessity to solve practical problems of translation, including the choice of the best ways to transfer the pandemic vocabulary from English into Russian, and on the other hand, by the importance of studying the problem how the general population perceives the pandemic vocabulary. As we have already mentioned, COVID-19 transformed all languages to include new lexical units into our daily vocabulary. Every new stage of development or any kinds of social upheaval lead to the emergence of either new words or the formation of new meanings for lexical units, which have already existed in the language. Thus, the development of the Internet has become

the impetus for the emergence of many terms that can now be found almost in all languages. In our opinion, news is one of the most fruitful sources of neologisms, since its aim is to reflect all the changes taking place in society. The online resources were chosen due to their accessibility. Obviously, the translation of neologisms is one of the most difficult problems that professional translators face, as they have to keep up with the rapidly changing realities and, as a result, create new lexical units. At the same time, the media text can undoubtedly be considered the main source of information, without which no modern society exists. Human behavior, their psychological state and, as in the case of a pandemic, compliance with quarantine measures depend on how people understand and perceive the news.

The aim of the paper was to identify and analyze COVID-19 vocabulary in modern English-language and Russian-language media, to consider the most productive ways of translating these lexical units from English into Russian. Moreover, the authors set the task of determining how correctly the audience perceived the COVID neologisms that were widely used in the media of that period.

The ideas of such prominent scientists as A. Bell, D. Crystal, V. N. Komissarov, V. G. Kostomarov, etc. were used as a theoretical basis of the work (Bell, 1991; Crystal, 2010; Komissarov, Retsker, & Tarkhov, 2005; Kostomarov, 1994). The texts of modern English-language and Russian-language online publications (BBC News, The Conversation, The Economic Times, aif.ru, Life.ru, Lenta.ru, etc.) served as the study material. The scientific novelty lies in a comprehensive study of the materials of modern online media (2020–2022), which allowed us to identify new lexical units characterizing the COVID-19 pandemic and the degree of their perception by the audience.

Since its outbreak in Wuhan, China, in 2019, COVID-19 (in Russia often referred to as Coronavirus) has transformed from a distant threat to an almost familiar reality becoming part of our daily lives. In the course of pandemic, a large number of neologisms describing the new reality appeared in all languages. S. G. Ter-Minasova notes that the flow of new lexical units, on the one hand, makes our speech more accurate, but, on the other hand, introduces a number of interlingual difficulties (Ter-Minasova, 2002).

Since the beginning of 2020, the COVID-19 pandemic has become one of the most discussed topics in the media. Every day, people all over the world were reading daily reports and current news related to the pandemic and the fight against it (Zheltukhina, & Paramonova, 2020). The news articles of that period included a significant number of neologisms, as the authors were trying to describe the new reality. L. V. Babina notes that the emergence of neologisms may be the result of scientific progress, social and cultural changes. Moreover, the desire of individuals to reflect their changing attitude to the surrounding reality can also evoke the emergence of new words (Babina, 2020).

It should be noted that all of us have witnessed the emergence of the pandemic neologisms and the way they have been assimilated by the language. Mass media have contributed greatly to this process, as they reflect the events taking place

in the world around us (Kupina, 2020). The ambiguous and uncertain situation inevitably caused a strong explosion of pandemic content in the media, which led to the rapid displacement of previously discussed topics into the background.

The COVID-19 pandemic has brought unprecedented changes to our world, which inevitably led to the emergence of new vocabulary. New lexical units were aimed to designate unknown phenomena and concepts. Moreover, the new vocabulary has contributed to the formation of the “image of the era” (Barkinkhoeva, 2017), turning the words into symbols or modern linguistic markers (Mayer, 2020).

The discourse characterizing the COVID-19 era, on the one hand, contains a special layer of vocabulary that simply did not exist in any language before the pandemic, and, on the other hand, includes a number of words or phrases which have radically changed their meaning during the pandemic. Adequate perception of such lexical units is possible only in a certain context, or, in other words, these lexical units will serve as markers of the pandemic discourse, since the semantic structure contains information related to this discourse.

The COVID-19 era is characterized by a special discourse, the main topic of which is to describe the disease, its distribution, and changes that have occurred in society due to COVID-19. The coronavirus pandemic is reflected in medical, political, economic, psychological and linguistic discourses. In Russian linguistics, V. I. Karasik was one of the first to describe the COVID-19 pandemic in terms of discourse. He notes that blogs, having become an important component of media communication, have led to a change in ideas on the reliability of information presented in the media. In modern society, in the news flow, fakes and facts are almost equivalent (Karasik, 2020).

O. N. Novikova and Yu. V. Kalugin use the term “pandemic discourse”. They note that it is distinguished by “heterogeneity and complexity of the structure: the main communicative sphere is represented not only by professional medical activities, but also by political, religious, pedagogical, etc.; the global community of participants contributes to the particular characteristics of communication; communicative situations are also diverse” (Novikova, & Kalugina, 2020).

Another important aspect of the pandemic is its negative impact on the psychological state of people. Clinical psychologists notice that quarantine, self-isolation, social distancing and other shifts to which all citizens were reduced in order to prevent the spreading of a new virus led to an increased level of anxiety, insomnia and emotional instability, psychosomatic manifestations, post-traumatic syndrome, and depression (Chukavina, 2020). Scientists studying the impact of pandemic on the society emphasize that each new epidemic symbolizes another crisis, covering a separate state or civilization. In the modern world, we can talk about the worldwide epidemic of mental illness, psychiatric and behavioral emergencies (Mikhel, 2021). News of the pandemic period is one of the main sources of negative information and contributes to an increase in anxiety and emotional instability, and the presence of a large number unfamiliar vocabulary exacerbates the situation.

Thus, the wide distribution of lexical units during the COVID-19 pandemic, many of which have not yet been fixed in the dictionary, is of great interest for research, since it is also necessary to study how these words are perceived by the target audience, both young people and adolescents (Kadnichanskaya, Galkina, & Khairullina, 2022).

Materials and Methods

The authors analyzed English-language and Russian-language publications presented on the websites of BBC News, The Conversation, The Economic Times, aif.ru, Life.ru, Lenta.ru, etc. About 200,000 printed characters of the text were processed using the continuous sampling method in order to select the new terms characterizing the COVID-19 pandemic. The authors compared English and Russian lexical units and identified the most common translation techniques. The authors compiled a dictionary containing 143 words and phrases describing objects and phenomena associated with the Coronavirus. Using text frequency analysis, the authors chose the most commonly used terms (20 words and phrases) and invited students and professors of Ulyanovsk State University to define these words and indicate whether their perception of these words had changed since the beginning of the pandemic. A total of 98 students and 23 professors took part in the survey. The chronological scope of the study is limited to April 2020 – September 2022.

Results and Discussion

Having analyzed the material, we selected 143 words and phrases that describe objects and phenomena associated with the COVID-19 pandemic. Firstly, all words were divided into 5 groups, depending on their novelty and wordbuilding.

The first group included neologisms that came into our everyday language from limited medical terminology. These lexical units existed earlier, but were used only among medical workers. The examples of such lexical units are *fomite*, *seroprevalence*, *anosmia*, etc. The second also quite extensive group contained lexical units with the very name of the virus, namely *COVID* or *corona*, e.g. *coronacrisis*, *coronacoma*, *coronatimes*, *coronanoia*, etc. The third group consisted of combinations of words that existed earlier, but experienced a semantic shift, as well as those that arose to denote realities that did not exist before, e. g. *red zone*, *air bridge*, *security theater*, etc. The fourth group of words were words that appeared in the language to reflect the new reality, ranging from work at home (*WFH* — working from home / remote work) to the names of the days of the week (*Someday*, *Noneday*, *Whoseday?*, *Whensday?*, *Blursday*, *Whyday?*, *Doesn'tmatterday*) indicating another unremarkable day. The fifth group of neologisms included words formed with the help

of phonetic distortion of concepts available in the language. This was the smallest group and contained such words as *maskulinity* (a macho refusal to wear a face covering), *zombie* (malicious violator of a video conference), *smizing* (smiling eyes when wearing a mask), etc.

Secondly, having compared English and Russian neologisms and statistically analysed the material, we distinguished three most common types of translation techniques, which were used while rendering texts from English into Russian, namely, transcription, transliteration and tracing. We consider such techniques as transcription and transliteration together, since they rarely occur in their pure form. Let us look at some examples. The word *doomscrolling* / *думскроллинг* is used in both English and Russian languages:

*With much of the world facing travel restrictions and in need of a break from **doomscrolling** and Netflix, many turned to hobbies as a way to soothe their work-from-home burnout.*

*Исследователи Техасского технологического университета сделали вывод, что **думскроллинг** подрывает здоровье, причем не только психическое, но и физическое.*

It means constant reading of bad news negatively affects human mental state. Despite the fact that the neologism is found in both English and Russian media texts, only 12 % of the respondents know its meaning.

Another striking neologism is the *zoombombing* / *зумбомбинг*. The neologism refers to bot or prank attacks on online meetings in order to disrupt them with viral videos. At the beginning of the pandemic no one knew the meaning of this lexical unit. However, during the online-classes, meetings, conferences or other events some professors and students experienced zoombombing (21 %), thus, they have learned what it means (Krasheninnikova, 2021). It should also be noted, that in the Russian media zoombombing can be spelt both in the Cyrillic and Latin alphabet. Here are the examples in both languages:

*In recent weeks, as schools, businesses, support groups and millions of individuals have adopted Zoom as a meeting platform, reports of “**Zoombombing**” by uninvited participants have become frequent.*

Zoom bombing стал особенно частым явлением в период пандемии коронавируса, когда многие школы стали пользоваться программой Zoom для проведения онлайн-уроков. Как избежать зумбомбинга?

One more distinct characteristic of the pandemic discourse is the abundance of purely medical terms in the articles on covid topics. The professional terms which were earlier peculiar to the speech of physicians have become widely spread (Golovanova, 2021). For example, *anosmia* / *аносмия* (complete or partial loss of smell), *fomite* / *фомит* (an object contaminated with pathogenic organisms that can contribute to the transmission of the disease), *saturation* / *сатурация* (an indicator of blood oxygen saturation), etc.

In addition, there has been a shift in lexical meaning of some common words, as they acquired a new lexical meaning during the pandemic. For example, *quarantine* / карантин (a measure to prevent the spread of an infectious disease, in which a healthy person who could have been in contact with an infected person is isolated during the incubation period of the disease), *isolation* / изоляция (a preventive measure against the spread of an infectious disease, which consists in separating an infected person from an uninfected one during the infectious period of the disease) and, of course, *lockdown* / локдаун (an emergency protocol designed to restrict movement and public meeting for reasons of public health or safety).

It is obvious that these words do not cause difficulty in translation, but they can be quite difficult to perceive, since they have not yet been fully assimilated into the language.

Calquing is another popular translation technique for rendering COVID-19 vocabulary. For example,

Man who confronted anti-masker may be charged with assault, say police.

Антимасочник задержан за стрельбу по людям в московском МФЦ.

In the new normal, the word mask is a strong marker of the COVID-19 discourse. People who refuse to wear a mask in public places have become commonly referred to as anti-maskers. Due to the fact that the word was formed by affixation and both prefix *anti-* and root *mask* are familiar to everyone, all the respondents either know or can guess the meaning of this neologism.

However, not all lexical units can be understood from the context. Such terms as *Covid arm* / ковидная рука, *Covid tongue* / ковидный язык, and *Covid toe* / ковидные пальцы may seem similar. Nevertheless, Covid arm is a side effect of the Covid-19 vaccine, a big red spot around the injection site, while Covid tongue and Covid toe are symptoms of Coronavirus. In the first case the patients experience inflammation of the tongue, blisters, mouth ulcers and swelling and in the second case COVID-19 causes first redness and then blue toes, making them look like they have been frostbitten.

The word *bubble* / пузырь can be considered as an interesting example of a lexical shift, when a lexical unit has acquired a completely new meaning during the pandemic. *Bubble* is a group people, not necessarily members of the same family, who agree not to follow the anti-COVID measures, for example, physical distancing. The number of people forming a *bubble* can vary, but it is a closed group; i.e., once it is formed, its elements do not change and cannot become part of another *bubble*. Such words are usually not recognized by the respondents. Even if they think, that they know the meaning of such terms, their definition is far from being correct.

Other examples of lexical units that have undergone a semantic shift include such expressions as *red zone* (the geographical area classified as having the highest rate of infected individuals who should be quarantined), *cold zone*, or *green zone* (an area in a medical facility where patients not suffering from the infectious disease

that caused the epidemic are being treated), *warm zone* or *yellow zone* (an area in a medical facility where patients who are suspected of having an infectious disease associated with the epidemic are being treated).

Still, the greatest amount of new lexical units are those, that have arisen due to pandemic and denote new, previously non-existing realities. The examples of such units are *social / physical distancing* (a strategy aimed at preventing the spread of an infectious disease, when close contacts and large crowds of people should be avoided and every one should follow the rules prescribed by the health authorities). If the term *physical distancing* emphasizes the physical distance required between people and does not mean that people should remain socially isolated, then *social distancing* also implies sanitary and epidemiological measures aimed at combating the disease. Again, none of the respondents knew the difference between these two terms, considering them to be synonyms.

Thirdly, since the start of the pandemic countless people have suffered from psychological distress and symptoms of depression, anxiety or post-traumatic stress. We assume, that not only the fear of a deadly disease contributed to such psychological conditions, but also community's misconception of COVID-19 caused by simple misunderstanding. As it has already been mentioned, during the study we asked both students (aged 18–25) and professors (aged 37–62) to define new lexical units in order to understand whether they were perceiving them correctly. We found that those respondents, who knew the English languages (mainly, professors of the English language department) were more likely to understand the neologism, as they were able either to translate it or to guess its meaning. Young people were more vulnerable to social distress, as they faced university closures, and to adjust to a new way of learning and were not able to apprehend the situation. Besides, they spent much more time surfing the net and doomscrolling, which inevitably led to stress. Our finding corresponds with those of the World Health Organization, which states that “the impact of COVID-19 on mental health cannot be underestimated” (World Health Organization, 2022). Moreover, we are absolutely sure, that in the case of quick global changes, when the language is undergoing significant changes, special glossaries should be made as soon as possible. Such glossaries should be available to the general public, so that every one could find the unknown term and understand its meaning. A good example of Glossary on the COVID-19 pandemic is available at the site of Canadian government (Glossary on the COVID-19 pandemic, 2021).

Conclusion

Being the language of international communication, English has had a significant impact on the information flow during the COVID-19 pandemic. In particular, English media texts are one of the main sources of neologisms. When rendering English-language news, translators have to deal with new formations, and they are faced with the task of adequately conveying such lexical units. The analysis showed

that such translation techniques as transcription, transliteration and calquing are mainly used for rendering new lexical units from one language into another.

However, an analysis of the poll suggests that at the beginning of the pandemic, the population was not ready to accept the new language culture. Thus, all respondents noted the fact that they perceived the new disease only as “Coronavirus” or COVID-19, and did not understand what was being said when the abbreviations 2019-nCoV or SARS-CoV-2 were used in news reports. All respondents also noted that the words *lockdown* and *quarantine* were perceived by them as synonyms, about 30% of the respondents still do not see the difference between these terms.

One more fact is also worth noting: the COVID-19 pandemic has led to the medicalization of everyday language, i. e. a large number of purely medical terms were introduced into our everyday speech. Not a single respondent knew the meaning of the word saturation before the COVID-19 pandemic. At the moment, it is familiar to all those who were officially diagnosed with this disease (85 %), since saturation was measured in all medical institutions. The same is true with the term *reproduction index* (R-number). No one knew the meaning of this term in March 2020. At the moment, 52 % are aware that this is the average number of people that one infected person can infect.

Thus, COVID-19 has greatly changed our lives, a general lockdown led to self-isolation and distancing. People in quarantine or working online found themselves at the mercy of a new unfamiliar language that they had somehow to perceive in order to correctly assess current events and respond to changing reality. It is not surprising that a large number of people were faced with the problem of adequate perception of the new language suggested by the media. Although some terms seemed to be quite transparent and understandable, even they required careful interpretation. The situation with the pandemic has shown the importance of effective communication, since it helps to follow all the necessary instructions and comply with safety measures.

References

1. Egorova, E. V., Krasheninnikova, E. I., & Krasheninnikova, N. A. (2021). Neologisms of COVID era. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, 4, 207–216. (In Russ.). <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-4-207-216>
2. Bell, A. (1991). *The Language of News Media*. Wiley-Blackwell. 296 p.
3. Crystal, D. (2010). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press. 524 p.
4. Komissarov, V. N., Retsker, Ya. I., & Tarkhov, V. I. (2005). *Manual on translation from English into Russian*. Moscow: Vysshaya shkola. 287 p. (In Russ.).
5. Kostomarov, V. G. (1994). *The language taste of the era: Observations on the speech practice of the mass media*. Moscow: Pedagogika-press. 247 p. (In Russ.).
6. Ter-Minasova, S. G. (2002). *Languages and intercultural communication. Programs of theoretical courses of lectures, special courses and special seminars for the discipline “The English language”*. Moscow: Slovo. 146 p. (In Russ.).

7. Zheltukhina, M. R., Paramonova, D. V. (2020). Image of Russia in the coronavirus era: Verbal American, British, and Spanish media broadcast. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, 3, 22–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2020-3-22-32>
8. Babina, L. V. (2020). Neologisms of the English language: Areas of knowledge, principles and mechanisms of creation. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, 3, 72–81. (In Russ.). <https://doi.org/110.29025/2079-6021-2020-3-72-81>
9. Kupina, N. A. (2020). COVID-19 pandemic: Metaphorical diagnosis of disturbing reality in mass media. *News of the Ural Federal University. Series 1: The problems of education, science and culture*, 26, 3(199), 5–13. (In Russ.). <https://doi.org/10.15826/izv1.2020.26.3.044>
10. Barkinkhoeva, Z. M. (2017). Key words of the era as markers of the dynamics of reference points for generations of Russian journalists. *Philological sciences Questions of theory and practice*, in 2, vol. 2(68), part 2, 12–16. (In Russ.).
11. Mayer, V. S. (2020). Word-building modeling of modern language markers (on the material of the German language). *Philological sciences Questions of theory and practice*, 6, 13, 194–202. (In Russ.). <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.6.36>
12. Karasik, V. I. (2020). Epidemic in the mirror of media discourse: Facts, estimates, positions. *Political linguistics*, 2(80), 25–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/pl20-02-02>
13. Novikova, O. N., & Kalugina, Yu. V. (2020). COVID-19 in the context of the current state of the study of the discourse on the pandemic. *Bulletin of the Bashkir University*, 2, 25, 376–381. (In Russ.). <https://doi.org/10.33184/bulletin-bsu-2020.2.26>
14. Kadnichanskaya, M. I., Galkina, E. P., & Khairullina, E. R. (2022). Analysis of changes in the behavior patterns of the Russian population during the COVID-19 pandemic. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 103–114. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.06>
15. Krashennnikova, N. A. (2021). Online dictation format: New challenges and typical mistakes made by participants. *Lingua Academica: Current problems of linguistics and linguodidactics*. Proceedings of the 4th All-Russian Scientific and Practical Conference, Ulyanovsk, February 01–05, 2021 (pp. 146–151). Ulyanovsk: Ulyanovsk State University. (In Russ.).
16. Golovanova, E. I. (2021). Dynamic Processes in the Russian Language of the Coronavirus Era. *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanite and Social Sciences*, 21, 5, 33–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.37482/2687-1505-V128>

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Егорова, Э. В., Крашенинникова, Е. И., Крашенинникова, Н. А. (2021). Неологизмы эпохи коронавируса. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, 4, 207–216. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-4-207-216>
2. Bell, A. (1991). *The Language of News Media*. Wiley-Blackwell. 296 p.
3. Crystal, D. (2010). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press. 524 p.
4. Комиссаров, В. Н., Рецкер, Я. И., Тархов, В. И. (2005). *Пособие по переводу с английского языка на русский*. Москва: Высшая школа. 287 с.
5. Костомаров, В. Г. (1994). *Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*. Москва: Педагогика-пресс. 247 с.

6. Тер-Минасова, С. Г. (2002). *Языки и межкультурная коммуникация. Программы теоретических курсов лекций, спецкурсов и спецсеминаров: по специальности «Английский язык»*. Москва: Слово. 146 с.
7. Желтухина, М. Р., Парамонова, Д. В. (2020). Образ России в эпоху коронавируса: вербальная американская, британская и испанская медиатрансляция. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, 3, 22–32. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2020-3-22-32>
8. Бабина, Л. В. (2020). Неологизмы английского языка: репрезентируемые ими области знания, принципы и механизмы создания. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, 3, 72–81. <https://doi.org/110.29025/2079-6021-2020-3-72-81>
9. Купина, Н. А. (2020). Пандемия коронавируса: метафорическая диагностика тревожной реальности в текстах СМИ. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*, 26, 3(199), 5–13. <https://doi.org/10.15826/izv1.2020.26.3.044>
10. Баркинхоева, З. М. (2017). Ключевые слова эпохи как маркер динамики ориентиров поколений российских журналистов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2 т.*, 2(68), ч. 2, 12–16.
11. Майер, В. С. (2020). Словообразовательное моделирование языковых маркеров современности (на материале немецкого языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, вып. 6, 13, 194–202. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.6.36>
12. Карасик, В. И. (2020). Эпидемия в зеркале медийного дискурса: факты, оценки, позиции. *Политическая лингвистика*, 2(80), 25–34. <https://doi.org/10.26170/pl20-02-02>
13. Новикова, О. Н., Калугина, Ю. В. (2020). COVID-19 в контексте современного состояния исследования дискурса о пандемии. *Вестник Башкирского университета*, 2, 25, 376–381. <https://doi.org/10.33184/bulletin-bsu-2020.2.26>
14. Kadnichanskaya, M. I., Galkina, E. P., & Khairullina, E. R. (2022). Analysis of changes in the behavior patterns of the Russian population during the COVID-19 pandemic. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 103–114. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.06>
15. Крашенинникова, Н. А. (2021). Новый формат: опыт написания диктанта по английскому языку и типичные ошибки участников. *Lingua Academica: актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики*. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Ульяновск, 01–05 февраля 2021 года (с. 146–151). Ульяновск: Ульяновский государственный университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=45716550>
16. Голованова, Е. И. (2021). Динамические процессы в русском языке эпохи коронавируса. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 21, 5, 33–39. <https://doi.org/10.37482/2687-1505-V128>

Статья поступила в редакцию: 25.12.2022;
одобрена после рецензирования: 12.02.2023;
принята к публикации: 10.03.2023.

The article was submitted: 25.12.2022;
approved after reviewing: 12.02.2023;
accepted for publication: 10.03.2023.

Information about authors:

Natal'ya A. Krasheninnikova — PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of the English Language for Professional Activities, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia,
kna.73@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7234-4705>

Eleonora V. Egorova — PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of the English Language for Professional Activities, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia,
eleanor_63@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9731-8386>

Larisa I. Tararina — PhD in Education, Associate Professor, Moscow Institute of Physics and Technology, Russian State Social University, Zhirinovsky University of World Civilizations, Moscow, Russia,
lt31@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0280-135X>

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

Информация об авторах:

Наталья Александровна Крашенинникова — кандидат технических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка для профессиональной деятельности, Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия,
kna.73@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7234-4705>

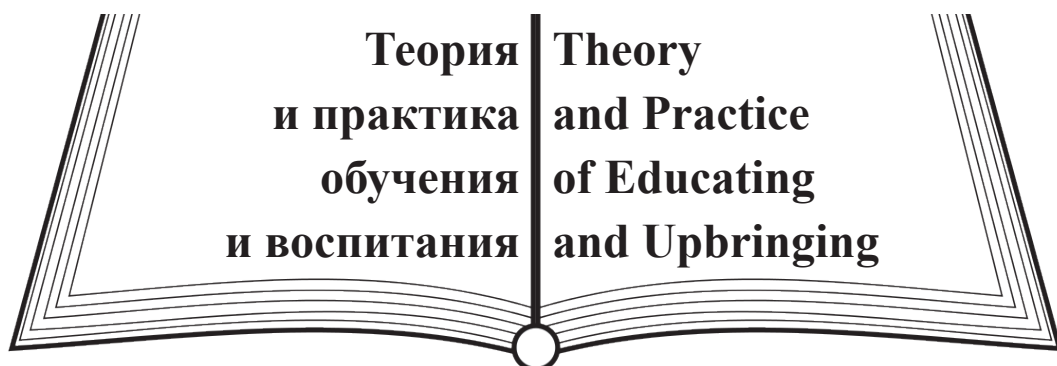
Элеонора Валериевна Егорова — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка для профессиональной деятельности, Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия,
eleanor_63@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9731-8386>

Лариса Игоревна Тарарина — кандидат педагогических наук, доцент, Московский физико-технический институт (НИУ), Российский государственный социальный университет, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского, Москва, Россия,
lt31@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0280-135X>

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

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

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



Аналитическая статья

УДК 373.3/5.091

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.07

**СОДЕРЖАНИЕ ПРИМЕРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
И ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ В КОНТЕКСТЕ
ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ
О ЗДОРОВЬЕ И ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ**

*Леонид Анатольевич Денисов¹,
Елена Владимировна Нехорошева²,
Вера Григорьевна Авраменко³*

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

¹ *denisovla@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0768-735>*

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

³ *avramenkovg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4305-1775>*

Аннотация. В статье представлены результаты сопоставительного анализа понятий, категорий, определений в области здоровья и здорового образа жизни, включенных в федеральные государственные образовательные стандарты, примерные рабочие программы основного общего образования и учебники по дисциплинам «Окружающий мир», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Биология», «Физическая культура». Аналитическую базу составили 17 учебников и примерные рабочие программы, используемые в четырех московских школах. Сравнительно-сопоставительный анализ нормативно-правовых документов, школьных учебников и образовательных программ позволил выявить противоречия в определении базовых понятий, произвольность интерпретаций медицинских терминов, их несоответствие нормативным документам в области сохранения здоровья населения, отсутствие системности и преемственности знаний о здоровье. Ставится задача приведения содержания и дефиниций в области здоровья в соответствие с современными достижениями медицинской науки и российскими нормативно-правовыми документами.

Ключевые слова: примерная образовательная программа, гигиеническое воспитание, здоровье, здоровый образ жизни, учебники, образовательный результат в области здоровья

Analytical article

UDC 373.3/5.091

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.07

**THE CONTENT OF EXEMPLARY EDUCATIONAL PROGRAMS
AND SCHOOL TEXTBOOKS IN THE CONTEXT
OF THE FORMATION AND ASSESSMENT OF STUDENTS'
KNOWLEDGE ABOUT HEALTH AND HEALTHY LIFESTYLES**

Leonid A. Denisov¹,
Elena V. Nekhorosheva²,
Vera G. Avramenko³

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

¹ *denisovla@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0768-735>*

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

³ *avramenkovg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4305-1775>*

Abstract. The article presents the results of a comparative analysis of concepts, categories, definitions in the field of health and healthy lifestyles included in the federal state educational standards, sample work programs of basic general education and textbooks on the subjects “The World Around Us”, “Basics of Life Safety”, “Biology”, “Physical Culture”. The analytical base was made up of 17 textbooks and sample work programs used in four Moscow schools. A comparative analysis of normative and legal documents, school textbooks, and educational programs revealed inconsistencies in the definition of basic concepts, arbitrary interpretations of medical terms, inconsistency with normative documents in the field of health conservation, and a lack of consistency and continuity of knowledge about health. The task is to bring the content and definitions in the field of health in accordance with the modern achievements of medical science and Russian normative legal documents.

Keywords: exemplary educational program, hygienic education, health, healthy lifestyle, textbooks, educational result in the field of health

Для цитирования: Денисов, Л. А., Нехорошева, Е. В., Авраменко, В. Г. (2023). Содержание примерных образовательных программ и школьных учебников в контексте формирования и оценки знаний обучающихся о здоровье и здоровом образе жизни. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 125–143. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.07>

For citation: Denisov, L. A., Nekhorosheva, E. V., & Avramenko, V. G. (2023). The content of exemplary educational programs and school textbooks in the context of the formation and assessment of students' knowledge about health and healthy lifestyles. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 125–143. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.07>

Введение

Сохранение и укрепление здоровья обучающихся, формирование у них компетенций в области заботы о здоровье отмечается как приоритетная цель в большинстве документов, характеризующих современную российскую образовательную политику. Федеральный государственный образовательный стандарт (далее — ФГОС) определяет здоровье школьников в качестве одного из важнейших результатов образования, а формирование навыков и умений заботы о здоровье — как одно из приоритетных направлений деятельности образовательной организации.

Несмотря на наличие в школьных программах и учебно-методических материалах знаний о здоровье и разнообразие применяемых педагогических технологий формирования компетентности обучающихся в вопросах здоровья, их результативность в настоящее время оставляет желать лучшего, а уровень знаний и умений школьников остается низким (Соловьева и др., 2021; Денисов, Нехорошева и Авраменко, 2017; Сизова и Исмагилова, 2020). Сегодня нужны не только знания, но и практические навыки обращения со здоровьем, что повышает актуальность формирования у школьников функциональной грамотности в вопросах здоровья (Nekhorosheva, Kasatkina, & Enchikova, 2021; Денисов, 2021). Решение этой задачи требует постоянного совершенствования содержания и методов гигиенического обучения и воспитания, а также разработки адекватных инструментов оценки образовательных результатов в области заботы о здоровье.

Анализ существующих образовательных практик в области здоровья свидетельствует об отсутствии преемственности и системности в усвоении знаний о здоровье и здоровом образе жизни (ЗОЖ) и, как следствие, в отсутствии единой системы показателей сформированности компетенций здоровья у обучающихся (Петраш и Муртазина, 2018; Андреева, 2018). Размытость компетенций в области здоровья в предметных результатах освоения разных учебных дисциплин, в предметных результатах освоения программы по ступеням обучения, в метапредметных образовательных результатах и в целях воспитания не позволяет адекватно оценивать уровень сформированности знаний и умений обучающихся в сфере сохранения и укрепления здоровья.

Необходимость разработки единого содержания гигиенического образования в школе, критериев и инструментов его оценки вытекает из противоречия между запросом общеобразовательных организаций в разработке качественного инструментария для измерения компетенций обучающихся в области заботы о здоровье и отсутствием содержательной модели знаний, подлежащих оценке, а также существующими практиками их оценки в образовательных организациях. Сложившаяся ситуация требует всестороннего анализа содержания знаний о здоровье и ЗОЖ в предметном обучении и в системе воспитания, разработки содержательной модели мониторинга знаний школьников, поиска инструментов оценки образовательных результатов в области заботы о здоровье.

С целью определения содержательного наполнения учебно-методических материалов, используемых в учебном процессе, на первом этапе исследования нами был проведен анализ содержания школьных учебников и программ в отношении базовых понятий о здоровье и ЗОЖ. Аналитическую базу исследования составили четыре общеобразовательные организации Зеленоградского АО Москвы, 17 учебников по предметам, используемых в этих школах, в содержание которых включена тематика здоровья и ЗОЖ, Примерная рабочая программа основного общего образования «Основы безопасности жизнедеятельности» (для 5–9-х классов образовательных организаций), одобренная решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 4/21 от 28.09.2021, и одноименная Программа (для 8–9-х классов образовательных организаций), одобренная решением Федерального учебно-методического объединения протоколом 3/21 от 27.09.2021; федеральный государственный образовательный стандарт начального образования (ФГОС), утвержденный приказом Минобрнауки России 6 октября 2009 г. за № 373 и федеральный государственный образовательный стандарт начального образования, утвержденный Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 за № 286.

Материалы и методы исследования

При проведении исследования использовались следующие методы: метод сравнительно-сопоставительного анализа нормативных, правовых документов, школьных учебников и учебных программ, инструментов оценки образовательных результатов; систематизация и обобщение полученных данных; классификация и структуризация информационных и статистических данных.

Результаты исследования и их обсуждение

Одним из факторов, затрудняющих усвоение системных научных знаний о здоровье, является их фрагментарность и разрозненность как в содержании предметного обучения в школе, так и в системе воспитания. В рамках предметного обучения следует отметить отсутствие последовательности и преемственности их усвоения, размытость отдельных тем по дисциплинам, противоречивость содержания, представленного в учебно-методических материалах. Знания о здоровье и ЗОЖ усваиваются школьниками преимущественно в рамках таких дисциплин, как «Окружающий мир», «Биология», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Физическая культура». Анализ содержания разделов учебников, которые используются в исследуемых школах по этим дисциплинам, показал отсутствие единой содержательной линии

в усвоении основных понятий и положений о здоровье и ЗОЖ по ступеням обучения.

Ключевое понятие здоровья в разных учебниках имеет разную трактовку, порой далекую от принятой на законодательном уровне в РФ. В качестве примера можно привести выдержку из учебника Н. Ф. Виноградовой, Д. В. Смирнова, Л. В. Сидоренко и др. «Основы безопасности жизнедеятельности» за 2020 г. для 7–9-х классов, где со ссылкой на Устав ВОЗ дается трактовка здоровья как состояния полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствия болезней и физических дефектов. Однако в Уставе ВОЗ нет слова *spiritual* — «духовный», там говорится о душевном здоровье¹. В другом учебнике «Основы безопасности жизнедеятельности» за 9-й класс авторы А. Т. Смирнов, Б. О. Хренников приводят определение здоровья, в котором также указывают на духовное, физическое и социальное здоровье, а духовную составляющую здоровья человека определяют как способность не только познавать окружающий мир, свои возможности и пути самореализации, но и формировать нравственные ориентиры (Смирнов и Хренников, 2018). Действительно, духовное здоровье всегда имеет нравственный акцент, но при этом ничего не говорится о душевном (психическом) здоровье, которое из года в год у населения Российской Федерации становится все хуже и хуже (Шматова, 2019).

Рассмотрим разделы учебника А. Г. Драгомилова, Р. Д. Маш «Биология» за 2021 г. для 8-го класса, которые касаются здоровья человека. В главе «Организм человека» дается краткий обзор наук, изучающих строение человека: анатомии, физиологии, гигиены. При этом определение здоровья отсутствует, а говорится о его сохранении и укреплении без акцента на то, что это и есть профилактика. Понятия «профилактика» и «гигиена» формулируются произвольно, без ссылки на общепринятое толкование их в нормативных документах. Понятие «гигиена» авторы связывают с условиями сохранения и укрепления здоровья, не ссылаясь на общепринятое толкование, указав, что она включает ряд самостоятельных дисциплин: коммунальную гигиену, гигиену труда, гигиену питания, гигиену детей и подростков и др. Учитывая возраст школьников, важно, чтобы основной акцент был сделан на личную гигиену и гигиеническую культуру, однако такая информация в разделе не обсуждается.

Одним из ключевых понятий в области заботы о здоровье является понятие здорового образа жизни (ЗОЖ). Анализ трактовок этого понятия в учебниках разных авторов также вызывает вопросы. Так, авторы учебника «Основы безопасности жизнедеятельности» за 2020 г. для 7–9-х классов

¹ Электронный фонд нормативно-технической и нормативно-правовой информации (1968). Устав (Конституция) Всемирной Организации Здравоохранения. Подписан 22 июля 1946 г. Министерство здравоохранения, ВОЗ. Женева: Медицина. <https://docs.cntd.ru/document/901977493?ysclid=lf4zket3fz610654627>

Н. Ф. Виноградова, Д. В. Смирнов, Л. В. Сидоренко и др. приводят следующие характеристики понятия «образ жизни» (но не ЗОЖ). Здесь речь идет о зависимости здоровья от образа жизни, задаются вопросы: «Что включает в себя понятие образ жизни?», «Каков ваш образ жизни?», «Что такое ЗОЖ?», «Как изменить свой образ жизни, чтобы никогда не полнеть?». Обсуждаются темы сидячего образа жизни, образа жизни городского жителя, образа жизни спортсмена-профессионала. Делается вывод о том, что нужно приучать себя к ЗОЖ с юных лет.

Рассмотрим содержание раздела «Правила личной гигиены» в учебнике «Основы безопасности жизнедеятельности» для 11-го класса за 2017 г. А. Т. Смирнова, Б. О. Хренникова. Казалось бы, должен быть подведен итог всего 11-летнего образования, но здесь мы видим, как авторы окончательно запутали учащихся: личная гигиена трактуется как совокупность гигиенических правил, выполнение которых способствует сохранению и укреплению здоровья человека. Вместо расплывчатой этой трактовки следовало бы сказать, что личная гигиена — неотъемлемая часть гигиены, включает правила гигиенического содержания тела, полости рта, половых органов, также пользования обувью, бельем, одеждой, жилищем, о чем справедливо изложено в данном параграфе.

Кроме того, к правилам личной гигиены они отнесли разумное сочетание умственного и физического труда, занятия физической культурой и закаливание, рациональное питание, чередование труда и активного отдыха и полноценный отдых. На самом деле все это составляющие здорового образа жизни, где не хватает только отказа от вредных привычек. Личная же гигиена, как важный компонент входит в понятие ЗОЖ.

Авторы учебника для 8-го класса «Биология» за 2021 г. А. Г. Драгомилов и Р. Д. Маш в разделе «Гигиена и ее методы» приводят понятие гигиены как раздела медицины о создании условий для сохранения и укрепления здоровья, в то время как в Большой медицинской энциклопедии (БМЭ) гигиена определяется как наука, изучающая влияние разнообразных факторов окружающей среды и производственной деятельности на здоровье человека, его работоспособность, продолжительность жизни и разрабатывающая практические мероприятия, направленные на оздоровление условий жизни и труда человека.

Из текста учащиеся узнают, что устанавливают гигиенические нормативы, внедряют гигиенические рекомендации в жизнь санитарные врачи, но не сказано, что граждане обязаны выполнять требования санитарного законодательства, заботиться о здоровье, не осуществлять действия, влекущие за собой нарушение прав других граждан на охрану здоровья и благоприятную среду обитания².

² Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» № 52-ФЗ. Статья 10. Обязанности граждан.

В учебнике говорится также, что в стране действуют санитарно-эпидемиологические центры (СЭЦ) и санитарно-эпидемиологические станции (СЭС), на самом деле это служба Роспотребнадзора и Центр гигиены и эпидемиологии, а СЭС не существуют с 1991 г., нет и инспекторов в службе Роспотребнадзора, нет и тех расширенных прав, о которых говорится в учебнике, связанных с приостановкой работы предприятий (это возможно только по решению суда); нет и уголовной ответственности за санитарные правонарушения. Авторы учебника анонсируют тезис о том, что, осваивая данный предмет, учащиеся приобретут знания и умения, которые помогут им сохранить жизнь и здоровье в опасных ситуациях, упуская роль этих знаний в повседневной жизни.

В Примерной рабочей программе основного общего образования «Основы безопасности жизнедеятельности» для 5–9-х классов (одобренной решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 4/21 от 28.09.2021)³ также не заявлена цель получения учащимися знаний и усиления мотивации обучающихся к сохранению собственного здоровья. Главное здесь — научить подростков предвидеть опасность, по возможности ее избегать, при необходимости действовать со знанием дела посредством решения ряда учебных задач. Основной идеей раздела «Основы медицинских знаний» является оказание первой помощи при различных неотложных состояниях. По замыслу разработчиков программы, если удастся проанализировать как решаются учебные задачи в области заботы о здоровье в школе, то мы сможем оценить достигнутые результаты на разных этапах образовательного процесса. Программа состоит из отдельных модулей, в которой интересующая нас часть представлена модулем «Здоровье и как его сохранить». В нем также нет четкого разграничения составляющих здоровья, но при этом подробно изложены составляющие здорового образа жизни. Новым разделом в программе является профилактика коронавирусной инфекции.

В целом следует отметить попытки авторов учебников обеспечить преемственность знаний о здоровье и ЗОЖ по ступеням обучения и по классам, особенно это касается содержания тем о здоровье в начальной школе. На примере учебников «Окружающий мир» для 1–4-х классов (А. А. Плешаков, 1-й класс, 2-й класс, 2020 г.; А. А. Плешаков, М. Ю. Новицкая, 3-й класс, 2021 г.; А. А. Плешаков, М. Ю. Новицкая, 4-й класс, 2019 г.; А. А. Плешаков, Е. А. Крючкова, 4-й класс, 2022 г.) рассмотрим содержание знаний о здоровье, по которым идет преподавание в исследуемых нами школах. В 1-м классе затрагиваются темы сна, питания, соблюдения личной гигиены. Во 2-м классе учебник предлагает различать внешнее и внутреннее строение человека, обсуждаются правила режима дня, личной гигиены. Дети узнают о пользе

³ Министерство просвещения Российской Федерации | Реестр примерных основных общеобразовательных программ (2021). Примерная рабочая программа основного общего образования «Основы безопасности жизнедеятельности» для 5–9 классов (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 4/21 от 28.09.2021). Москва. <https://fgosreestr.ru/uploads/files/43920f982f0df3ac1deb2e98b657a513.pdf>

пребывания на свежем воздухе в любое время года, важности укрепления своего здоровья, как закалывать свой организм, одеваться с учетом погоды, почему важно делать утреннюю зарядку, заниматься физическим трудом. В учебнике для 3-го класса дается информация о строении тела человека, о значении правильной осанки, о том, как работает наш организм. Впервые дети узнают об органах чувств и что такое гигиена. Рефреном проходят темы ухода за зубами и правильного питания. В 4-м классе даются основные понятия о здоровье и здоровом образе жизни, о факторах, влияющих на здоровье. Не осталась без внимания и тема инфекционных болезней: дети узнают о путях передачи инфекционных заболеваний, о мероприятиях по их профилактике. С 10-х годов XXI в. на смену базовому учебнику «Основы безопасности жизнедеятельности» А. В. Гостюшина приходят новые учебники под названием «Окружающий мир» различных авторов: Л. П. Анастасовой, А. А. Плешакова, М. Ю. Новицкой, Н. В. Ивановой, Г. П. Поповой, П. В. Ижевского, Б. О. Хренникова, И. В. Александровой, М. В. Маслова и др.

В учебнике А. А. Плешакова и М. Ю. Новицкой «Окружающий мир» для 5-го класса хорошо освещена тема микроорганизмов, вызывающих различные заболевания растений, животных и человека, но ничего не сказано о борьбе с такими детскими вирусными инфекциями, как корь, краснуха, ветряная оспа и др. Нет информации и о таких бактериальных инфекциях, как дифтерия, брюшной тиф, пневмококковая инфекция, столбняк, туляремия и др. В учебнике дается знание о строении и свойствах бактерий, об их положительных и отрицательных свойствах, и, что особенно важно, даются рекомендации по обеспечению своей безопасности и профилактике заражения инфекционными болезнями. В учебниках по биологии за 6-е (ботаника) и 7-е классы (зоология) (Биология, 6 класс. И. Н. Пономарева, О. А. Корнилова, В. С. Кучменко, 2020 г.; Ботаника, 6 класс. У. Пратов, А. С. Тухтаев, Ф. У. Азимова, 2009 г.; Биология, 7 класс. В. М. Константинов, В. Г. Бабенко, В. С. Кучменко, 2016 г.) ничего не говорится о связи болезней человека и окружающего нас животного мира, о грибах, вызывающих заболевания человека, о насекомых и их роли в передаче инфекционных заболеваний.

Начиная с 7-го класса в изучаемых школах (в отличие от рекомендаций примерной рабочей программы с 5-го класса) в обязательном порядке дети изучают предмет под названием «Основы безопасности жизнедеятельности». Авторы учебника за 2020 г. Н. Ф. Виноградова, Д. В. Смирнов, Л. В. Сидоренко и др. утверждают, что, осваивая данный предмет, учащиеся приобретут знания и умения, которые помогут им сохранить жизнь и здоровье в опасных ситуациях. Но надо сказать, что знания в области заботы о своем здоровье должны помогать им не только в опасных ситуациях, но и в повседневной жизни. На примере данного учебника мы видим, что спектр знаний о взаимосвязи здоровья и различных составляющих ЗОЖ значительно расширяется. В изложении материала есть неточности и несоответствия некоторых позиций общепринятым в нашей стране регламентам. Для профилактики заболеваний

вирусными инфекциями авторы рекомендуют детям есть хрен, в то время как техническим регламентом (ТР ТС 021/2011) эти специи в питании детей категорически запрещены. Основным фактором ожирения авторы называют неправильный рацион, режим питания и наследственность, ничего не говоря о низком уровне физической активности. Что касается цифровой гигиены, то в главе «Общение с компьютером» в данном учебнике сами правила в тексте не представлены, но ставятся вопросы: «Какие правила общения с компьютером помогают сохранить здоровье?», «Может ли работающий компьютер навредить здоровью?». Предполагается, что обсуждение правил общения с компьютером должно опираться на справочную литературу и самостоятельное составление памятки «Правила общения с компьютером». В учебнике хорошо изложены темы о психическом здоровье и влиянии городской экологии на здоровье человека. Весьма важным является раздел учебника «Репродуктивное здоровье подростков и его охрана». В нем много сказано об особенностях развития организма в период полового созревания и важности ухода за своим телом, о личной ответственности, но почти ничего не говорится об опасности заражения инфекционными заболеваниями, передаваемыми половым путем.

В старших классах содержание курса «Основы безопасности жизнедеятельности» углубляется и расширяется. Однако в содержании этих учебников также есть определенные пробелы. Так, модуль 2-го учебника «Основы безопасности жизнедеятельности» для 11-го класса под ред. А. Т. Смирнова за 2017 г. посвящен основам медицинских знаний и здорового образа жизни. Параграф 24 адресован исключительно юношам, в нем говорится о необходимости сохранения и укрепления здоровья с целью подготовки к военной службе и дальнейшей трудовой деятельности. Однако понятия «личная гигиена» и «ЗОЖ» в нем практически не разделены, параграф об инфекциях, передаваемых половым путем, изложен неполно, а в содержание аттестационных материалов включены только пять вопросов по теме здоровья и ЗОЖ.

Анализ содержания ключевых понятий о здоровье и ЗОЖ, представленных в школьных учебниках, показал наличие достаточно вольной трактовки этих терминов некоторыми составителями учебников по таким дисциплинам, как «Окружающий мир», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Биология».

Начиная с ФГОС, утвержденного Приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. за № 373, мы обнаруживаем некорректные термины. Так, в пункте 8 отмечено, что при получении начального общего образования осуществляется укрепление физического и духовного здоровья обучающихся. И далее, в пункте 12.9 говорится о формировании первоначальных представлений о физической культуре и ее значении для укрепления здоровья человека (физического, социального и психологического), о ее позитивном влиянии на физическое, интеллектуальное, эмоциональное, социальное развитие человека,

на учебу и социализацию в целом. А в пункте 19.7 указывается, что программа формирования ЗОЖ должна содержать цель, задачи и результаты деятельности, обеспечивающей формирование основ экологической культуры, сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся. Здесь необходимо дать понятие «здоровье», приведенное в Законе «Об основах охраны здоровья граждан в РФ» № 323-ФЗ, ст. 2.1: «Здоровье — состояние физического, психического и социального благополучия человека, при котором отсутствуют заболевания, а также расстройства функций органов и систем организма».

К достоинству данного ФГОС можно отнести четкую установку на формирование здорового образа жизни (ЗОЖ), где в п. 19.7 ясно изложены его основные составляющие: «Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни» должна обеспечивать пробуждение в детях желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью) путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения». И далее поясняется, за счет чего это происходит: за счет здорового питания, занятий физкультурой и спортом, соблюдения режима дня, негативного отношения к вредным привычкам (курение, алкоголь, наркотики и др.), соблюдения правил личной гигиены.

Разработчики нового ФГОС НОО, утвержденного Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 за № 286, учли неточности, допущенные в ФГОС от 2009 г. Так, в п. 34.1 «Общесистемные требования к реализации программы начального общего образования» сказано: «Результатом выполнения требований к условиям реализации программы начального общего образования должно быть создание комфортной развивающей образовательной среды по отношению к обучающимся и педагогическим работникам, гарантирующей безопасность, охрану и укрепление физического, психического здоровья и социального благополучия обучающихся».

После выхода Указа Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и с учетом изменений в Законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 12 «Образовательные программы» Минпросвещения России издает приказ от 16.11.2022 № 992 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования».

Однако при рассмотрении этого документа мы также обнаруживаем существенные неточности в основных понятиях, касающихся здоровья людей. Так, в разделе I «Общие положения», со ссылкой на ФГОС (Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286) записано: «Федеральная рабочая программа воспитания направлена на развитие личности обучающихся, в том числе укрепление психического здоровья и физическое воспитание, достижение ими результатов освоения программы начального общего образования».

Здесь неосознанно произошла подмена понятий: говоря о здоровье, следовало бы говорить об укреплении физического и психического здоровья, но физическое здоровье заменили физическим воспитанием, в то время как в самом ФГОС первым пунктом записано, что федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обеспечивает: <...> физическое воспитание, формирование здорового образа жизни и обеспечение условий сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Эта неточность была заложена в ФГОС в п. 31.3. Рабочая программа воспитания должна быть направлена на развитие личности обучающихся, в том числе духовно-нравственное развитие, укрепление психического здоровья и физическое воспитание, достижение ими результатов освоения программы начального общего образования.

Но далее составители документа ФГОС вновь возвращаются к приведенному выше достоверному толкованию понятия здоровья, теперь уже в пункте 34.1: «Результатом выполнения требований к условиям реализации программы начального общего образования должно быть создание комфортной развивающей образовательной среды по отношению к обучающимся и педагогическим работникам, гарантирующей безопасность, охрану и укрепление физического, психического здоровья и социального благополучия обучающихся». А в пункте 41.1.4 говорится о физическом воспитании, формировании культуры здоровья и эмоционального благополучия, о бережном отношении к физическому и психическому здоровью. В разделе 43.5 отмечается, что предметные результаты по дисциплине «Окружающий мир» должны обеспечивать формирование навыков здорового и безопасного образа жизни на основе выполнения правил безопасного поведения в окружающей среде, а по дисциплине «Физическая культура» — развитие умений использовать основные гимнастические упражнения для формирования и укрепления здоровья, физического развития и физического совершенствования, повышения физической и умственной работоспособности, в том числе для выполнения нормативов ГТО.

На самом деле формировать здоровье нельзя, его можно сохранять и укреплять. В качестве основных задач в Приказе Минпросвещения России № 992 в пункте 17.3 записано, что достижение поставленных целей реализации ФОП НОО предусматривает среди прочих задач сохранение и укрепление здоровья.

Что касается формирования здорового образа жизни, отметим, что ФГОС 2009 г. предлагал программу формирования здорового образа жизни, с описанием всех его составляющих, чего нет в ФГОС 2021 г., на него ориентируется новый Приказ Минпроса РФ № 992. В его содержательной части определены требования к результатам освоения ООП НОО в части здоровья:

– в 1-м классе: понимание необходимости соблюдения режима дня, правил здорового питания и личной гигиены, правил безопасности в быту (п. 22.6.3.1.);

– во 2-м классе: режим дня (чередование сна, учебных занятий, двигательной активности), рациональное питание (количество приемов пищи

и рацион питания), физическая культура, закаливание, игры на воздухе как условие сохранения и укрепления здоровья (п. 22.7.3.1);

– в 3-м классе: двигательная активность (утренняя зарядка, динамические паузы), закаливание и профилактика заболеваний, забота о здоровье и безопасности окружающих людей, безопасность во дворе жилого дома (правила перемещения внутри двора и пересечения дворовой проезжей части и т. д.) (п. 22.8.3.1);

– в 4-м классе: профилактика вредных привычек (п. 22.9.3.1).

Коммуникативные универсальные учебные действия способствуют формированию умений: создавать текст-рассуждение: объяснять вред для здоровья и самочувствия организма вредных привычек; составлять краткие суждения о связях и зависимостях в природе (на основе сезонных изменений, особенностей жизни природных зон, пищевых цепей) (п. 22.9.4.3).

В предметных результатах изучения дисциплины «Окружающий мир» сказано, что к концу обучения в 1-м классе обучающийся научится: соблюдать правила здорового питания и личной гигиены (п. 22.10.3); к концу обучения во 2-м классе обучающийся научится соблюдать режим дня и питания (п. 22.10.4); к концу обучения в 3-м классе обучающийся научится соблюдать основы здорового образа жизни, в том числе требования к двигательной активности и принципы здорового питания; соблюдать основы профилактики заболеваний (п. 22.10.5); к концу обучения в 4-м классе обучающийся научится осознавать возможные последствия вредных привычек для здоровья и жизни человека (п. 22.10.6).

В рамках дисциплины «Физическое воспитание» формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия предполагает достижение таких результатов, как: бережное отношение к физическому здоровью; владение основными навыками личной и общественной гигиены (п. 24.2.9.4).

При беглом рассмотрении целевых разделов в Приказах Министерства просвещения России № 993 и № 1014⁴, утверждающих ФОП ООО и ФОП СОО мы также обнаруживаем некорректные термины. Так, в целевом разделе и ФОП СОО, и ФОП СОО 16.3. достижение поставленных целей реализации ФОП СОО предусматривает решение следующих основных задач: создание условий для сохранения и укрепления физического, психологического и социального здоровья обучающихся, обеспечение их безопасности.

Здесь вводится термин «психологическое здоровье», что еще больше усложняет овладение школьниками системой базовых понятий в области здоровья. Мы полагаем, что при разработке содержания школьных учебников следует придерживаться конкретных понятий и дефиниций, утвержденных законом РФ. Речь должна идти в первую очередь о психическом здоровье.

⁴ Приказ Минпросвещения России от 16.11.2022 № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования».

Наконец к 11-му классу учащиеся получают массу несистематизированных знаний и некорректных формулировок здоровья и ЗОЖ. Например, из учебника «Основы безопасности жизнедеятельности. 11 класс» А. Т. Смирнова и др. 2017 г. школьники узнают, что к правилам личной гигиены относят: разумное сочетание умственного и физического труда; занятия физической культурой и закаливание, рациональное питание, чередование труда и активного отдыха и полноценный отдых. Но это и есть перечень основных компонентов ЗОЖ, куда, собственно, и относится личная гигиена.

В целом круг знаний о здоровье расширяется, однако отсутствие ряда положений или нечеткость определений, ограниченность изложения произвольно выбранными аспектами не позволяет формировать системное видение того или иного положения с разных дисциплинарных позиций, не обеспечивает полноценную преемственность усвоения знаний о здоровье и ЗОЖ. Отдельные отрывочные знания не объединяются в целостную картину.

Проведенный анализ содержания тем по здоровью и ЗОЖ в учебниках показал наличие случаев произвольной трактовки авторами базовых понятий, обязательных к усвоению. Приводимые в учебниках формулировки и объяснения не всегда выверены и соответствуют научным данным и современным исследованиям. Кроме того, разрозненность этих знаний по отдельным дисциплинам не позволяет последовательно овладевать все более усложняющейся системой научных знаний о здоровье, наращивать их уровень и овладевать навыками обращения с ними в повседневной жизни. Закономерно, что вопросы по теме здоровья очень слабо представлены и в аттестационных материалах промежуточной, и в итоговой оценке знаний школьников, а используемые измерительные материалы и методы оценки не позволяют получить полную картину результатов усвоения этих знаний.

Так как в предметном обучении знания о здоровье и ЗОЖ интегрированы в содержание отдельных учебных дисциплин, для оценки этих знаний используется преимущественно внутреннее текущее оценивание: тематические контрольные работы в форме тестов, домашних заданий и творческих работ, анкеты, накопленные отметки за устные ответы. Такая оценка проводится каждым учителем самостоятельно в рамках своего предмета, в результате он получает для себя урезанную картину тех совокупных знаний о здоровье и ЗОЖ, которые имеет ребенок. Анкеты и контрольные тесты, как правило, ограничены содержанием изучаемых в рамках предмета тем, что не дает возможности получить полную картину и глубину знаний по всем аспектам ЗОЖ.

В связи с введением в образовательную практику школ программ воспитания, в качестве оценки его результатов рекомендуется использовать анкетирование и психологические опросники личностного роста⁵. Основным критерием

⁵ Министерство просвещения Российской Федерации | Реестр примерных основных общеобразовательных программ (2020). Примерная программа воспитания. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 2 июня 2020 г. № 2/20). Москва. <https://fgosreestr.ru/uploads/files/22fe797a18bd6d7c0048d80e0a69cfe1.pdf>

здесь является знание норм и правил поведения по сохранению здоровья, место здоровья в системе ценностей и мотивация к заботе о здоровье. Однако диапазон как самих практик, так и используемых методик в настоящее время ограничен.

Выводы

Содержание школьного обучения в области здоровья не позволяет в полной мере получать системные научные знания о здоровье, поведенческих рисках, не способствует формированию практических навыков заботы о собственном здоровье. Нечеткость определений, ограниченность изложения произвольно выбранными аспектами не позволяет формировать системное видение того или иного положения с разных дисциплинарных позиций, не обеспечивает полноценной преемственности усвоения знаний о здоровье и ЗОЖ.

Рекомендуемые школам учебники и учебные материалы не всегда учитывают положения и выводы современных научных исследований и нормативных документов.

Необходимо выработать единое понятийное поле в отношении знаний обучающихся о здоровье и ЗОЖ, которое обеспечивало бы непрерывность и последовательность усвоения все более глубоких и сложных знаний о здоровье и навыков заботы о нем.

В практике оценивания образовательных результатов в области здоровья и ЗОЖ преобладает подход к оценке готовых знаний о здоровье и ЗОЖ. Инструменты оценки грамотности школьников в вопросах здоровья только начинают внедряться в оценочную практику школ.

Модель оценки должна строиться на принципе преемственности и единства требований к образовательным результатам с учетом ФГОС, а также на принципе «оценивание для обучения» (assessment for learning), согласно которому оценивание должно способствовать обучению и развитию личности школьника.

Список источников

1. Соловьева, Ю. В., Горелова, Ж. Ю., Летучая, Т. А., Мирская, Н. Б., Зарецкая, А. Р. (2021). Оценка знаний школьников о здоровом питании в условиях цифровой среды. *Здоровье населения и среда обитания*, 29(10), 41–46. <https://doi.org/10.35627/2219-5238/2021-29-10-41-46>
2. Денисов, Л. А., Нехорошева, Е. В., Авраменко, В. Г. (2017). Насущные проблемы профилактики неинфекционных заболеваний и формирования компетенций здорового образа жизни в образовательном пространстве. *Санитарный врач*, 10(164), 20–31.
3. Сизова, Н. Н., Исмагилова, Ю. Д. (2020). Анализ состояния здоровья современных школьников. *МНИЖ*, 5–3(95), 133–137. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.109>. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42912145_89903237.pdf

4. Nekhorosheva, E., Kasatkina, D., & Enchikova, E. (2021). Health education initiatives — shaping health literacy in the school teams. In *EDULEARN21 Proceedings*. 13th International Conference on Education and New Learning Technologies, 5–6 July, 2021 (pp. 5051–5059). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.1044>
5. Денисов, Л. А. (2021). Издержки грамотности в технотронную эпоху. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*, 1(29), 141–147. <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2021-1-141-147>
6. Петраш, М. Д., Муртазина, И. Р. (2018). «Понятие «здоровый образ жизни» в психологических исследованиях. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика*, 8(2), 152–165. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.204>
7. Андреева, И. Г. (2018). Преимущество процесса формирования функциональной здоровьесберегающей грамотности обучающихся. *Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения*, 4(130), 7–19. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41287137_65326821.pdf
8. Смирнов, А. Т., Хренников, Б. О. (2018). *Основы безопасности жизнедеятельности. 9 класс*. Учебник для общеобразовательных организаций. Москва: Просвещение. 255 с.
9. Шматова, Ю. Е. (2019). Динамика статистических и социологических показателей состояния психического здоровья населения России. *Проблемы развития территории*, 3(101), 76–96. <https://doi.org/10.15838/ptd.2019.3.101.5>; https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38219767_48455941.pdf
10. Кузнецова, С. Н. (2019). Методика изучения уровня мотивации старших школьников к здоровому образу жизни. *Гуманитарный трактат*, 56, 4–7.
11. Гостюшин, А. В. (2009). *Основы безопасности жизнедеятельности. 1–4 классы*. Учебник. Москва: АСТ.
12. Плешаков, А. А. (2020). *Окружающий мир. 1 класс*. Учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Москва: Просвещение.
13. Плешаков, А. А. (2020). *Окружающий мир. 2 класс*. Учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Москва: Просвещение.
14. Плешаков, А. А., Новицкая, М. Ю. (2021). *Окружающий мир. 3 класс*. Учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Москва: Просвещение.
15. Плешаков, А. А., Крючкова, Е. А. (2022). *Окружающий мир. 4 класс*. Учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Москва: Просвещение.
16. Пономарева, И. Н., Николаев, И. В., Корнилова, О. А. (2019). *Биология. 5 класс*. Москва: Вентана-Граф.
17. Пратов, У., Тухтаев, А. С., Азимова, Ф. У. (2009). *Ботаника. 6 класс*. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций. Москва: Лабиринт.
18. Константинов, В. М., Бабенко, В. Г., Кучменко, В. С. (2016). *Биология. 7 класс*. Учебник для учащихся общеобразовательных организаций. Москва: Вентана-Граф.
19. Пасечник, В. В., Суматохин, С. В., Калинова, Г. С. и др. (2022). *Биология. 7 класс*. Учебник (под ред. В. В. Пасечника). Москва: Просвещение, ДРОФА.
20. Драгомиллов, А. Г., Маш, Р. Д. *Биология. 8 класс*. Учебник. Москва: Просвещение.
21. Пономарева, И. Н., Корнилова, О. А., Чернова, П. М. (2020). *Биология. 9 класс*. Учебник. Москва: Вентана-Граф.

22. Бородин, П. М., Высоцкая, Л. В., Дымшиц, Г. М. и др. (2018). *Биология. 10–11 классы*. Учебник для общеобразовательных организаций: углубленный уровень: в 2 ч. Москва: Просвещение.
23. Беляев, Д. К., Дымшиц, Г. М., Кузнецова, Л. Н. и др. (2017). *Биология. 10 класс*. Учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень. Москва: Просвещение.
24. Виноградова, Н. Ф., Смирнов, Д. В. Сидоренко, Л. В. и др. (2020). *Основы безопасности жизнедеятельности. 7–9 классы*. Учебник. Москва: Вентана-Граф.
25. Смирнов, А. Т., Хренников, Б. О. (2013). *Основы безопасности жизнедеятельности. 10 класс*. Учебник для общеобразовательных организаций: базовый и профильный уровни. Москва: Просвещение.
26. Смирнов, А. Т., Хренников, Б. О. (2017). *Основы безопасности жизнедеятельности. 11 класс*. Учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень. Москва: Просвещение.
27. Петраш, М. Д., Муртазина, И. Р. (2018). Понятие «здоровый образ жизни» в психологических исследованиях. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Психология и педагогика*, 8(2), 152–165. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.204>
28. Андреева, И. Г. (2018). Непрерывность процесса формирования функциональной здоровьесберегающей грамотности студентов. *Вестник Академии детского и юношеского туризма и краеведения*, 4(130), 7–19. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41287137_65326821.pdf
29. Кузнецова, С. Н. (2019). Методика изучения уровня мотивации старших школьников к здоровому образу жизни. *Гуманитарный трактат*, 56, 4–7.

References

1. Solovyova, Y. V., Gorelova, J. Y., Letuchaya, T. A., Mirskaya, N. B., & Zaretskaya, A. P. (2021). Assessing schoolchildren's knowledge of healthy eating in a digital environment. *Population Health and Environment*, 29(10), 41–46. (In Russ.). <https://doi.org/10.35627/2219-5238/2021-29-10-41-46>
2. Denisov, L. A., Nekhorosheva, E. V., & Avramenko, V. G. (2017). Urgent problems of prevention of non-infectious diseases and formation of competences of a healthy lifestyle in the educational space. *Sanitary Doctor*, 10(164), 20–31. (In Russ.).
3. Sizova, N. N., & Ismagilova, Y. D. (2020). Analysis of the state of health of modern schoolchildren. *MNIJ*, 5–3(95), 133–137. (In Russ.). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.109>; https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42912145_89903237.pdf
4. Nekhorosheva, E., Kasatkina, D., & Enchikova, E. (2021). Health education initiatives — shaping health literacy in the school teams. In *EDULEARN21 Proceedings*. 13th International Conference on Education and New Learning Technologies, 5–6 July, 2021 (pp. 5051–5059). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.1044>
5. Denisov, L. A. (2021). The costs of literacy in the technotronic era. *Economic and Social-Humanitarian Studies*, 1(29), 141–147. (In Russ.). <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2021-1-141-147>
6. Petraш, M. D., & Murtazina, I. R. (2018). The concept of “healthy lifestyle” in psychological research. *Vestnik (Herald) of Saint Petersburg University. Psychology and Pedagogy*, 8(2), 152–165. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.204>

7. Andreeva, I. G. (2018). Continuity of the process of formation of functional health-saving literacy of students. *Bulletin of the Academy of Children's and Youth Tourism and Regional Studies*, 4(130), 7–19. (In Russ.). https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41287137_65326821.pdf
8. Smirnov, A. T., & Khrennikov, B. O. (2018). *Fundamentals of life safety. Grade 9th*. Textbook for general educational organizations. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).
9. Shmatova, Yu. E. (2019). Dynamics of statistical and sociological indicators of the state of mental health of the Russian population. *Problems of territory development*, 3(101), 76–96. <https://doi.org/10.15838/ptd.2019.3.101.5>; https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38219767_48455941.pdf
10. Kuznetsova, S. N. (2019). Methodology for studying the level of motivation of high school students to a healthy lifestyle. *Humanitarian Treatise*, 56, 4–7. (In Russ.).
11. Gostyushin, A. V. (2009). *Fundamentals of Life Safety. Grades 1–4*. Textbook. Moscow: AST. (In Russ.).
12. Pleshakov, A. A. (2020). *The world around us. Grade 1st*. Textbook for secondary schools (in two parts). Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).
13. Pleshakov, A. A. (2020). *The world around us. Grade 2d*. Textbook for secondary schools (in two parts). Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).
14. Pleshakov, A. A., & Novitskaya, M. Yu. (2021). *The World Around Us. Grade 3d*. Textbook for general educational organizations (in two parts). Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).
15. Pleshakov, A. A., & Kryuchkova, E. A. (2022). *The world around us. Grade 4th*. Textbook for General Education Organizations. In two parts. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).
16. Ponomaryova, I. N., Nikolaev, I. V., & Kornilova, O. A. (2019). *Biology. Grade 5th*. Textbook. Moscow: Ventana-Graf. (In Russ.).
17. Pratov, U., Tukhtaev, A. S., & Azimova, F. U. (2009). *Botany. Grade 6th*. Textbook for students of general educational organizations. Moscow: Labirint. (In Russ.).
18. Konstantinov, V. M., Babenko, V. G., & Kuchmenko, V. S. (2016). *Biology. Grade 7th*. Textbook for students of general educational organizations. Moscow: Ventana-Graf. (In Russ.).
19. Pasechnik, V. V., Sumatokhin, S. V., & Kalinova, G. S. et al. (2022). *Biology. Grade 7th*. Textbook (Ed. by V. V. Pasechnik). Moscow: Prosveshcheniye, DROFA. (In Russ.).
20. Dragomilov, A. G., & Mash, R. D. *Biology. Grade 8th*. Textbook. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
21. Ponomaryova, I. N., Kornilova, O. A., & Chernova, P. M. (2020). *Biology. Grade 9th*. Textbook. Moscow: Ventana-Graf. (In Russ.).
22. Borodin, P. M., Vysotskaya, L. V., & Dymshits, G. M. et al. (2018). *Biology. Grades 10–11*. Textbook for General Education Organizations: advanced level (in 2 parts). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
23. Belyaev, D. K., Dymshits, G. M., & Kuznetsova, L. N. et al. (2017). *Biology. Class 10th*. Textbook for general educational organizations: the basic level. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).
24. Vinogradova, N. F., Smirnov, D. V., & Sidorenko, L. V. et al. (2020). *Fundamentals of Life Safety. Grades 7–9*. Textbook. Moscow: Ventana-Graf. (In Russ.).

25. Smirnov, A. T., & Khrennikov, B. O. (2013). *Fundamentals of life safety. Grade 10th*. Textbook for general educational organizations: basic and profiled levels. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).
26. Smirnov, A. T., & Khrennikov, B. O. (2017). *Fundamentals of life safety. Grade 11th*. Textbook for general educational organizations: basic levels. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).
27. Petrash, M. D., & Murtazina, I. R. (2018). The concept of “healthy lifestyle” in psychological research. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology and pedagogy*, 8(2), 152–165. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.204>
28. Andreeva, I. G. (2018). Continuity of the process of formation of functional health-saving literacy of students. *Bulletin of the Academy of Youth Tourism and Local History*, 4(130), 7–19. (In Russ.). https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41287137_65326821.pdf
29. Kuznetsova, S. N. (2019). Methodology for studying the level of motivation of senior schoolchildren to a healthy lifestyle. *Humanitarian Treatise*, 56, 4–7. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 01.11.2022;
одобрена после рецензирования: 16.03.2023;
принята к публикации: 12.03.2023.

The article was submitted: 01.11.2022;
approved after reviewing: 16.03.2023;
accepted for publication: 12.03.2023.

Информация об авторах:

Леонид Анатольевич Денисов — доктор медицинских наук, ведущий научный сотрудник лаборатории городского благополучия и здоровья Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
denisovla@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0768-735>

Елена Владимировна Нехорошева — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией городского благополучия и здоровья Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
nehoroshevaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1243-4223>

Вера Григорьевна Авраменко — кандидат психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории городского благополучия и здоровья Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
avramenkovg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4305-1775>

Information about authors:

Leonid A. Denisov — Doctor of Medical Sciences, DMSc, senior research associate of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
denisovla@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0768-735>

Elena V. Nekhorosheva — PhD in Pedagogy, Head of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

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

Vera G. Avramenko — PhD in Pedagogy, Junior research associate of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

avramenkovg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4305-177>

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 37.013

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.08

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК АКТУАЛЬНЫЙ ЗАПРОС ВРЕМЕНИ

Полина Юрьевна Петрусевич^{1, 2}

¹ *Ижевская государственная медицинская академия, Ижевск, Россия
polina.petrusevich@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4467-0650>*

² *Институт развития образования, Ижевск, Россия*

Аннотация. В статье обосновывается значимость гуманистической парадигмы образования с точки зрения благополучия общества в настоящем и будущем. Определяется роль гуманистической образовательной среды в развитии личности обучающегося. Изучаются основополагающие понятия современной педагогики: «среда» и «образовательная среда». Проводится анализ трактовки понятия «гуманистическая образовательная среда» в трудах отечественных исследователей. На основе анализа выявляются отличительные характеристики гуманистической образовательной среды. По отношению к социокультурной среде эта среда является открытой, гибкой, адаптирующейся к постоянно меняющимся условиям. В ней педагоги и обучающиеся выступают в качестве субъектов самопознания, саморазвития и самореализации. Создаваемые в ней возможности должны соответствовать потребностям и способностям обучающихся. Осуществляемое в среде общение имеет гуманистический характер, оно основано на взаимопонимании, сотрудничестве, уважении достоинства личности. Еще одной характеристикой изучаемой нами среды является активизация и поддержание в ней творческой деятельности как проявление индивидуальности ее субъектов. В качестве дальнейшего направления исследования поднимается вопрос об особенностях проектирования гуманистической образовательной среды в образовательных системах различного типа.

Ключевые слова: гуманистическая парадигма, гуманистическая образовательная среда, развитие личности, гуманистическое общение, творчество

Scientific-theoretical article

УДК 37.013

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.08

HUMANIST EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CURRENT
REQUEST OF THE TIME*Polina Yurievna Petrusevich*^{1,2}

¹ *Izhevsk State Medical Academy, Izhevsk, Russia*
polina-petrusevich@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4467-0650>

² *Institute of Education Development, Izhevsk, Russia*

Abstract. The article presents the importance of the humanistic paradigm of education for the well-being of society in the present and future. The role of the humanistic educational environment in the development of the student's personality is determined. The fundamental concepts of modern pedagogy are studied: "environment" and "educational environment". The analysis of the interpretation of the concept of "humanistic educational environment" in the works of modern researchers is conducted. Based on the analysis, the distinctive characteristics of the humanistic educational environment are revealed. In relation to the socio-cultural environment, this environment is open, flexible, adapting to constantly changing conditions. There teachers and students act as subjects of self-learning, self-development and self-realization. The opportunities created in it should correspond to the needs and abilities of students. The communication carried out in the environment is humanistic, it is based on mutual understanding, cooperation, respect for the dignity of the personality. Another characteristic of the environment under study is the activation and maintenance of creative activity in it as a manifestation of the individuality of its subjects. As a further direction of research, the question of the design features of the humanistic educational environment in educational systems of various types is raised.

Keywords: humanistic paradigm, humanistic educational environment, personal development, humanistic communication, creativity

Для цитирования: Петрусевич, П. Ю. (2023). Гуманистическая образовательная среда как актуальный запрос времени. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 144–161. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.08>

For citation: Petrusevich, P. Yu. (2023). Humanist educational environment as a current request of the time. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 144–161. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.08>

Введение

Направленность образования на развитие целостной, свободной, творческой личности имеет общеглобальную значимость для становления благополучного «сегодня», «завтра» и «послезавтра» человечества. То, насколько сможет общество выстроить экологичные взаимоотношения с окружающим миром, перейти от конфликтов к сотрудничеству,

от разрушения к созиданию, от технократизма к гуманизму, зависит во многом от типа мышления, формируемого в том числе посредством образования.

Образовательная парадигма, в центре которой оказывается гуманистическое развитие личности, в своем потенциале может стать движущей силой в преобразовании современного общества и преодолении усиливающегося в нем технократизма. По словам М. Н. Дудиной, такая парадигма является основой движения человечества к новому типу цивилизации, формирования нового типа человеческой экзистенции в более совершенной культуре и более совершенном социуме (Дудина, 2010, с. 4).

В научном сообществе ведутся многочисленные исследования, посвященные процессу зарождения новой парадигмы образования. Этот процесс проявляется в смене утилитарно-прагматической направленности образования на гуманистическую/антропологическую/развивающую (М. Н. Дудина, О. Н. Журавлева, И. А. Колесникова, В. И. Слободчиков, В. С. Федорова). Принципиальная разница между первой и второй категориями заключается в том, что утилитарно-прагматическая направленность обеспечивала успешность производственной деятельности человека посредством формирования у обучающихся совокупности знаний, умений и навыков.

Гуманистическая направленность предполагает, что на первый план выходит личность обучающегося и ее индивидуальное развитие. В этом случае приобретаемые знания, умения и навыки не являются самоцелью, а становятся условием и ресурсом для самопознания, саморазвития и самореализации человека (Федотова, 2017, с. 154).

При этом исследователи отмечают не только смену парадигм, но и *изменения в самой гуманистической парадигме* (Журавлева, 2013, с. 5). Акцент смещается от передачи обучающимся социокультурного опыта к созданию условий для их личностного становления.

В. И. Слободчиков отмечает появление в современных концепциях и программах «пока очень осторожно принципиально нового измерения», которому характерны гуманистически-направленные идеи и стремления. Исследователь объясняет это явление тем, что образование сегодня все больше стремится стать формой развития индивидуальных способностей обучающихся. Ведь это позволяет человеку «отстаивать собственную человечность», быть больше, чем просто «материал и ресурс социального производства» (Слободчиков, 2004).

В этом контексте значимую роль играет образовательная среда, которая в различной степени и разным образом способствует развитию личности обучающегося зависимости от того, какими характеристиками она обладает.

Методологические основания исследования

Цель данного исследования состоит в определении философского-педагогических основ гуманистической образовательной среды, ее актуальности

в современных реалиях, выявлении и описании ее отличительных характеристик.

Осмысление понятия «гуманистическая образовательная среда» требует изучения его родовых компонентов — «среда» и «образовательная среда». В общем виде среда толкуется как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» (Ожегов, 2004).

В рамках философского осмысления среда рассматривается как часть бытия по отношению к субъекту, в пределах которой он существует и на которого она воздействует (Кондрашов, Копорулина и Чекалина, 2008). При отсутствии субъекта среда теряет смысл и прекращает свое существование. Соответственно, та часть бытия, которая не взаимодействует с субъектом, не может являться средой.

В отечественной педагогике и психологии большой интерес к понятию «среда» наблюдается в исследованиях 1920-х годов. Ее изучали С. Т. Шацкий (педагогика среды), П. П. Блонский (общественная среда ребенка), Н. И. Иорданский (организация детской среды), А. С. Макаренко (окружающая среда), С. С. Моложавый (учет среды в учреждениях). Ими исследовались:

- факторы среды и их педагогический потенциал;
- семья и школа как среда, влияющая на ребенка;
- коллектив как ведущий инструмент воспитания;
- ребенок как представитель определенной социокультурной среды;
- способность личности к преобразованию среды.

Центральным для современной педагогики стало понятие «образовательная среда», которое явилось основополагающим в разработке положений средового подхода Ю. С. Мануйлова, В. И. Панова, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина и др. Образовательная среда рассматривается исследователями как система психолого-педагогических условий, влияний, возможностей (Панов, 2007), как форма коммуникативного взаимодействия (Рубцов и Ивошина, 2002), как социокультурное содержание образования (Слободчиков и Исаев, 2013), как институционально ограниченная совокупность возможностей (Ясвин, 2019).

Интересным представляется взгляд В. А. Козырева на понятие «образовательная среда», которое он рассматривает с трех позиций: как социокультурное, социально-педагогическое и собственно педагогическое явление. Согласно исследователю, образовательная среда:

- как социокультурное явление включает в себя всю совокупность условий, в которых происходит становление, развитие и образование человека;
- как социально-педагогическое явление представляет собой совокупность специально создаваемых государством, обществом условий, необходимых для образования человека в процессе его жизни;
- как педагогическое явление есть совокупность условий, в которых разворачивается образовательный процесс и с которыми вступают во взаимодействие субъекты этого процесса (Козырев, 1999, с. 104).

В зарубежной литературе понятие «образовательная среда» (educational environment) встречается редко и не имеет точного определения. Чаще в близком к нему значении используют термин «скрытый учебный план» (hidden curriculum), под которым понимают социализацию и адаптацию обучающихся (Giroux, & Penna, 1979), межличностное взаимодействие педагога и обучающегося (Orón, & Blasco, 2018), внутреннюю (не всегда позитивную) культуру, которая негласно передается (Maski et al., 2019), внеурочную деятельность и взаимодействие за пределами образовательного учреждения (Elliot et al., 2020). Исследователи подчеркивают развивающий и полностью не использованный потенциал, заложенный в скрытом учебном плане, а также сложности его проектирования и оценки его эффективности.

В качестве альтернативы понятию «образовательная среда» в иноязычной литературе также используются социально-психологические термины «атмосфера класса» (classroom atmosphere), или «эмоциональная атмосфера» (emotional atmosphere). В исследованиях подчеркивается значимость личности педагога и его профессиональных навыков общения (Laine, Ahtee, & Naveri, 2020), а также его системы ценностей (Suyatno et al., 2019) в формировании эмоциональной атмосферы в классе.

В отечественной научно-педагогической литературе встречается две близкие, но не идентичные по значению категории: «среда» (А. Ю. Белогуров, Э. Ф. Зеер, Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов) и «пространство» (Н. А. Баранова, О. А. Леонова, Е. В. Мещерякова, Р. Е. Пономарев, М. С. Якушкина). Определим, каким образом они соотносятся.

Ю. С. Мануйлов считает понятие «пространство» более широким по отношению к понятию «среда». Первое он определяет как «пространство разнообразных миров, втянутых какими-то своими сторонами в образовательный процесс, в систему обучения и воспитания». Среда в трактовке исследователя есть «та часть пространства, с которой субъект соприкасается, в которой живет» (Мануйлов, 2009, с. 83).

Близкую точку зрения высказывает С. В. Кривых. По его словам, образовательное пространство выступает как «потенциальность, некоторая возможность» для среды. В самом понятии пространства не подразумевается включенность в него человека. Оно представляет собой объективную совокупность образовательных институтов, образовательных процессов. Среда же рассматривается исследователем как психологическое, духовное, культурное, социальное окружение, по отношению к которому человек занимает активную позицию (Кривых, 2011, с. 18).

Разделяя взгляды исследователей, под пространством мы понимаем реальность, отличающуюся объективностью, масштабностью, многокомпонентностью и потенциалом для создания среды. Образовательная среда, в свою очередь, представляет собой реальность, с которой субъект активно взаимодействует. Через это взаимодействие и его переживание происходит взаимовлияние человека и среды.

В современной отечественной педагогике образовательная среда выступает в качестве совокупности *возможностей*. Среди этих возможностей каждый совершает свой выбор и устремляется навстречу к тем из них, которые оказываются для него наиболее актуальными и ценностно значимыми.

Особую роль в определении категории возможности сыграло исследование американского психолога XX века Дж. Гибсона. В рамках его теории (Theory of Affordances) возможность рассматривается в качестве особого единства свойств жизненной среды («экологического мира», по Дж. Гибсону) и самого субъекта, диалогически взаимодействующих друг с другом (Gibson, 1979).

Исключительную значимость понятия «возможность» для теории среды В. А. Ясвин объясняет следующим образом: «Пространство становится средой, когда условия становятся возможностями» (Ясвин, 2019, с. 33). Иными словами, возможность является индикатором наличия субъекта, а субъект, в свою очередь, является показателем существования среды.

При этом одни и те же условия могут стать разными возможностями для обучающихся. Например, одним обучающимся коллективная творческая деятельность будет ценной как возможность для снятия эмоционального напряжения, другим — как возможность для улучшения межличностного взаимодействия с одноклассниками, третьим — как возможность для самопознания и самоопределения.

В зависимости от того, какими возможностями наполнена среда и какие общие тенденции развития личности ей характерны, определяется ее тип. Одним из первых характеристик типов среды дал польский педагог XX века Я. Корчак. В контексте построения своей педагогической системы он выделил четыре типа образовательной среды: догматический тип, тип безмятежного потребления, тип внешнего лоска и карьеры, идейный тип (Корчак, 1990).

В реалиях современности большую ценность, на наш взгляд, представляет изучение и анализ характеристик гуманистической образовательной среды, которая рассматривается как противопоставление технократической образовательной среды (Тарасов, 2011).

В технократической образовательной среде обучающийся выступает в качестве «программируемого объекта», пассивного потребителя. Его задача состоит в усвоении готовых блоков информации и образцов поведения (Куролентко, 2010, с. 171). В основе такой образовательной среды лежат технократические ценности, к которым относят управляемость, измеримость, эффективность любой ценой, обладание, пользование, потребление, простота (Миронов, 2009).

Здесь вопросы развития личности обучающихся игнорируются как незначимые или даже разрушительные по отношению к этой среде. Отсутствие направленности на развитие личности, как правило, является результатом исключительной нацеленности на достижение высоких и быстрых предметных результатов.

В такой среде является допустимым использование технологий манипулятивного характера (управление страхом, создание жесткой конкуренции, чрезмерная эксплуатация потребностей личности) ради достижения поставленных целей.

В гуманистической образовательной среде обучающиеся, наоборот, являются субъектами свободного и ответственного саморазвития, носителями индивидуального опыта переживания и авторами собственного становления (Бедерханова, Демакова и Крылова, 2011).

Результаты исследования и их обсуждения

Анализ научных трудов, исследуемых понятие «гуманистическая образовательная среда» и близкие ему понятия, показал неоспоримую значимость и одновременно сложность обсуждаемой категории (табл. 1). Наличие большого разнообразия сходных по своему значению (и даже синонимичных) терминов, обозначающих образовательную среду гуманистического типа, является свидетельством отсутствия на сегодняшний день единой педагогической концепции, с одной стороны, и наличия значительного внимания исследователей к этому вопросу, с другой стороны.

Таблица 1 / Table 1

Определения понятия «гуманистическая образовательная среда»

Definitions of “humanistic educational environment”

Автор	Термин	Определение
Ю. М. Гордеев (2006)	гуманистическая образовательная среда	– специально конструируемая среда, включающая совокупность условий для <i>обогащения личности</i> в процессе образования, выдвигающая на первый план его <i>гуманистическую составляющую</i> ; – пространство <i>гуманистического общения</i> (диалога), вовлекающее субъекта образования в процессы освоения, потребления, обмена и распространения <i>гуманистических ценностей</i> и актуализирующихся в его поведении как социально значимые
Е. Б. Бабошина (2002)	гуманистическая образовательная среда	– совокупность условий целенаправленного <i>формирования личности</i> на основе принципа гуманизма как ведущей общечеловеческой ценности
Г. А. Гущина (2002)	гуманистическая воспитательная среда	– система внутренних и внешних условий, направленных на <i>развитие, саморазвитие и самореализацию</i> студента как личности, субъекта и профессионала

Автор	Термин	Определение
С. П. Фирсова (2001)	гуманистически ориентированная образовательная среда	– определенный тип организации образовательного пространства, в котором реализуется совокупность <i>идей и ценностей</i> , формируется определенная <i>система взаимоотношений</i> , благодаря чему каждый ребенок получает возможность использовать гарантированные условия для своего <i>развития и саморазвития</i>
М. А. Ерофеева, О. Л. Мироненкова (2019)	гуманитарная образовательная среда	– <i>образовательное и культурное пространство</i> , создаваемое определенной педагогической системой и ориентированное на формирование и развитие <i>духовно-нравственных ценностей личности</i>
А. Ю. Белогуров, Э. Р. Мамонтова (2006)	гуманитарная образовательная среда	– <i>культурно-образовательное пространство</i> с приоритетом <i>гуманистических ценностей</i> , характеризующееся целостностью, автономностью и открытостью. Как <i>часть социокультурной среды</i> , гуманитарная образовательная среда создает условия для развития интересубъективного процесса образования, актуальных преобразований субъективности и формирования <i>ценностных ориентации личности</i> на основе мировоззренческого естественно-научного и гуманитарного знания

Попробуем прояснить, каким образом соотносятся представленные в таблице 1 понятия и насколько их можно считать синонимичными. Единым элементом представленных определений является направленность среды на развитие и саморазвитие личности и наличие в ней гуманистической составляющей (реализация принципа гуманизма, распространение гуманистических ценностей, ведение гуманистического общения).

Гуманистическая воспитательная среда (Гущина, 2002) может рассматриваться как более узкое понятие по отношению к гуманистической образовательной среде, так как образование сегодня понимается как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения.

Гуманитарную образовательную среду (Белогуров и Мамонтова, 2006; Ерофеева и Мироненкова, 2019) можно назвать составным компонентом гуманистической образовательной среды, поскольку она характеризуется как культуросообразная, нацелена на приобщение обучающихся к культурному наследию. В гуманистической образовательной среде социально-культурное развитие личности является ключевым, но не единственным направлением. Наряду с ним создаются условия и возможности для развития эмоциональной, когнитивной, творческой, коммуникативной сфер личности.

Гуманистически ориентированную образовательную среду (Фирсова, 2001) мы считаем возможным назвать синонимичной понятию «гуманистическая образовательная среда» (Бабошина, 2002; Гордеев, 2006), так как оба термина используются для обозначения образовательной среды, в основе которой лежат гуманистические идеи и ценности, в которой осуществляется гуманистическое общение и создаются условия для развития и самореализации обучающихся.

Итак, исходя из представленных в таблице 1 данных, мы можем сделать вывод о том, что гуманистическая образовательная среда:

- 1) является частью социокультурной среды;
- 2) насыщена возможностями для развития личности;
- 3) имеет в своей основе гуманистическое общение.

Рассмотрим характеристики гуманистической образовательной среды подробнее.

Она во многом определяется *социокультурной средой*, которая задает нормы поведения и взаимодействия субъектов образовательной среды, систему ценностных ориентиров, традиции и инновации, а также социальный заказ на результаты образования. Эту категорию в своих исследованиях раскрывают В. Д. Васильева, Л. А. Зятева, Н. Н. Петерягина, Р. М. Петрунева, С. В. Тарасов, Н. В. Ходякова и др.

По отношению к социокультурной среде гуманистическая образовательная среда является открытой, гибкой, адаптирующейся к постоянно меняющимся условиям. В ней создаются многочисленные возможности для развития личности обучающихся, в том числе с помощью привлечения большого разнообразия современных ресурсов и создания связей образовательной системы с другими институтами культуры и образования. В такой образовательной среде находят отражение наиболее значимые общечеловеческие ценности и гуманистические тенденции, которые зарождаются и развиваются в настоящем.

Отличительной характеристикой гуманистической образовательной среды является насыщенность возможностями для *развития и самореализации личности* (Бабошина, 2002; Попов, 2003; Санкин и Тонконогая, 2003). Эти возможности обладают рядом отличительных характеристик. Во-первых, они частично проектируемые и частично стихийные, во-вторых, являются следствием высокой степени субъектности обучающихся и результатом индивидуального и коллективного вклада в развитие среды.

Субъектность раскрывается через качество активности и самостоятельности личности (Смоляр, 2002). Возможности среды оказываются реализованными только в том случае, когда обучающийся стремится их увидеть, воспринять, осмыслить, применить, прожить. Наивысшей степенью субъектности в этом смысле мы считаем готовность не только воспринимать возможности, но и создавать их для себя и окружающих.

Во-вторых, возможности должны соотноситься с потребностями, способностями и интересами обучающихся (Григорьева, 2010; Панов, 2007; Ясвин, 2001). Речь идет о возрастных, психофизических, социокультурных, индивидуальных

потребностях личности, отклик на которые и побуждает обучающихся к активной деятельности и ее осмыслению.

Недостаток внимания к актуальному уровню психических и личностных структур не только уменьшает значимость создаваемых в среде возможностей, но и приводит к ряду отрицательных эффектов. Среди них М. В. Григорьева отмечает снижение учебной мотивации, негативный фон настроения, замкнутости, неуверенности, астеничности, неудовлетворенности различными сферами жизни, поиском ситуаций взаимодействия с другими людьми вне образовательной среды (Григорьева, 2010).

В-третьих, возможности гуманистической образовательной среды должны сопровождаться положительным эмоциональным фоном, обеспечивающим психологическую безопасность и вовлеченность обучающихся. Деятельность, связанная с негативными эмоциями, в большинстве случаев имеет разрушающее влияние не только на восприятие конкретных возможностей, но и на взаимодействие со средой в целом. Соответственно, степень открытости и активности обучающихся напрямую связана с их эмоциональным состоянием в среде. Поэтому возможности гуманистической образовательной среды должны быть связаны с большим спектром эмоций, включая интерес, вдохновение, радость, спокойствие, «искреннее, неподдельное восхищение достижениями научной мысли, шедеврами мировой и отечественной культуры» (Ямбург, 2018, с. 43). Эти эмоции значительно отличаются от тех, что безудержно эксплуатируются индустрией развлечения сегодня. Они глубокие, а их проживание и переживание во многом зависит от личности педагога и взаимоотношений в коллективе.

То, какого рода и в каком объеме возможности воспринимаются обучающимися, во многом зависит от того, какие ценности реализуются в среде и на какие ценности ориентируются сами обучающиеся. Отличительной характеристикой гуманистической образовательной среды мы считаем трансляцию важнейших общечеловеческих ценностей (через общение, содержание, средства обучения, особенности организации пространства). Реализация в среде таких ценностей, как добро, свобода, истина, красота, гармония, природа, здоровье, творчество, является не только залогом безопасности обучающихся в образовательной среде, но и основой для развития личностных ориентаций обучающихся.

Большую роль в гуманистической образовательной среде играет *общение*. Его задачи не сводятся к трансляции информации или регулированию поведения обучающихся. Скорее, оно рассматривается как один из видов деятельности субъектов среды, которое основано на взаимопонимании, сотрудничестве, уважении достоинства личности (Григорьева, 2010).

Обучающиеся учатся с вниманием относиться к мнению других и выражать свою точку зрения, решать конфликты гуманными способами, проявлять человечность во взаимодействии с окружающими. Такое общение становится возможным, когда оно организовано не только вокруг учебной деятельности,

но и в значительной степени вокруг общих интересов и увлечений, общих творческих дел, общих переживаний и впечатлений. Проявлением гуманистического общения является в том числе готовность субъектов образовательной среды выражать благодарность, приносить извинения и признавать свои ошибки, использовать добрый юмор.

Еще одной характеристикой, которую мы не встречали в определении гуманистической образовательной среды, но которая прослеживается при более глубоком изучении вопроса, является наличие в ней *творчества*.

Силу и масштаб воздействия творчества на личность трудно преувеличить. Как отмечает Е. А. Ямбург, «способность к творчеству — залог внутренней свободы человека» (Ямбург, 2021, с. 82). Творчество создает возможности для познания самого себя, раскрытия и развития индивидуальных способностей, проживания совместной радости от создания нового.

Более того, сама гуманистическая образовательная среда может рассматриваться как результат творчества, поэтому для нее характерны уникальность и динамичность. В образовательной системе с такой средой формируются особая культура, атмосфера, свои традиции и стиль взаимодействия. Она — результат проявления индивидуальности и инициативности ее субъектов, контакта и преемственности поколений, открытости новому и стремления к творчеству.

Дискуссионные вопросы

Актуальность гуманистической образовательной среды не вызывает сомнений. Потому закономерны вопросы о ее проектировании в образовательных системах различного типа, включая основное и дополнительное, высшее и послевузовское образование. В статье представлены общие характеристики исследуемой среды, которые требуют уточнения и углубления в зависимости от специфики образовательной системы: возрастных и личностных особенностей обучающихся, потенциала педагогического состава, социальных условий, целей и задач, ресурсов образовательной системы и др.

Также в рамках исследования гуманистической образовательной среды считаем важным рассмотрение вопроса роли личности педагога в ней. Реализация гуманистического общения, трансляция общечеловеческих ценностей, активизация творческого потенциала обучающихся в среде во многом зависят от личностно-профессиональных качеств педагога: педагогического такта, готовности к педагогическому творчеству, стремления к педагогической рефлексии и т. д. Соответственно, проблема проектирования гуманистической образовательной среды требует отдельного внимания к вопросу развития личностно-профессиональных качеств педагога.

Заключение

Таким образом, вопрос проектирования гуманистической образовательной среды в современных образовательных системах соотносится с задачами гуманитаризации образования в целом. Он отвечает потребности общества и личности в развитии, самореализации, творчестве.

Анализ научных трудов, исследующих категорию «гуманистическая образовательная среда», показал существенное разногласие в использовании терминов. Однако ключевые понятия, через которые раскрывается гуманистическая образовательная среда, едины. К ним относятся: развитие и самореализация личности, общение и система взаимоотношений, общечеловеческие ценности, активизация творческого потенциала.

Основываясь на проведенном в статье анализе и представленной характеристике особенностей гуманистической образовательной среды, мы можем выделить следующие ее функции.

Мотивирующая функция гуманистической образовательной среды проявляется в создании возможностей для формирования, поддержания и развития обучающимися собственной мотивации как глубоко индивидуального и динамичного механизма. Реализуется она за счет положительного эмоционального фона образовательного процесса, гуманистического общения, соответствия содержания интересам и способностям обучающихся, многообразия интерактивных форм и методов обучения.

Ориентирующая функция гуманистической образовательной среды проявляется в создании возможностей для совершения обучающимися осознанных и способствующих их дальнейшему развитию выборов. Реализуется она благодаря трансляции в образовательной среде общечеловеческих ценностей, наличию эталонов и примеров самореализации личности, рефлексивным средствам обучения, возможностям самостоятельного выбора и принятия значимых решений.

Социализирующая функция гуманистической образовательной среды предполагает создание возможностей для выстраивания доверительных, уважительных, гармоничных отношений в среде. Реализуется она посредством педагогического такта, соглашения о взаимодействии, формирования сообществ по интересам, организации межвозрастного взаимодействия, технологий сотрудничества, совместно созданных традиций.

Поддерживающая функция гуманистической образовательной среды предполагает наличие возможностей обратиться за поддержкой и помощью при решении индивидуальных и коллективных задач, познании себя, определении своих интересов, целей и ценностей, преодолении трудностей. Реализуется она благодаря развивающей обратной связи, системе взаимоподдержки обучающихся, технологиям педагогической поддержки, привлечению ресурсов и специалистов извне.

Реализующая функция гуманистической образовательной среды проявляется в создании возможностей для самовыражения и самореализации обучающихся, развития их творческого потенциала. Она предполагает педагогическое творчество, технологии коллективной и индивидуальной творческой деятельности, многообразие возможных форм и средств творчества, наличие уникального авторского продукта, возможности созидательного воздействия обучающихся на среду.

Задачи дальнейшего нашего исследования заключаются в разработке и апробации модели гуманистической образовательной среды с учетом представленных в данной статье характеристик и выделенных на этой основе функций среды.

Список источников

1. Дудина, М. Н. (2010). Новая образовательная парадигма: проблемы содержания образования. *Образование и наука*, 2(70), 3–16. <https://www.elibrary.ru/item.asp?ysclid=lcw2ds2do777859876&id=14341873>
2. Федотова, В. С. (2017). Дискурсивный анализ парадигм образования на современном этапе: становление новой парадигмы образования. *Современная наука: теоретические, практические и инновационные аспекты развития* (с. 150–184). Ростов-на-Дону: Научное сотрудничество. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30020702&ysclid=lcw3m92e5777596768>
3. Журавлева, О. Н. (2013). *Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника*: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 388 с.
4. Слободчиков, В. И. (2004). Инновации в образовании: основания и смысл. *Исследовательская работа школьников*, 2, 5–15. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40596003&ysclid=lcw4g1zz5409596418>
5. Ожегов, С. И. (2004). *Словарь русского языка*. Москва: Мир и образование. 1198 с.
6. Кондрашов, В. А., Копорулина, В. Н., Чекалов, Д. А. (2008). *Новейший философский словарь*. Ростов-на-Дону: Феникс. 668 с.
7. Панов, В. И. (2007). *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. Санкт-Петербург: Питер. 352 с.
8. Рубцов, В. В., Ивошина, Т. Г. (2002). *Проектирование развивающей образовательной среды школы*. Москва: Изд-во МГППУ. 272 с.
9. Слободчиков, В. И., Исаев, В. И. (2013). *Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах*. Москва: Изд-во ПСТГУ. 431 с.
10. Ясвин, В. А. (2019). *Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление*. Москва: Народное образование. 448 с.
11. Козырев, В. А. (1999). *Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета*: дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург. 387 с.
12. Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>

13. Oron, J., & Blasco, M. (2018). Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 481–498. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
14. Mackin, R., Baptiste, S., Niec, A., & Kam, A. (2019). The Hidden Curriculum: A Good Thing? *Cureus*, 11. <https://doi.org/10.7759/cureus.6305>
15. Elliot, D. L., Bengtson, S. S. E., Guccione, K., & Kobayashi, S. (2020). *The Hidden Curriculum in Doctoral Education*. Palgrave Pivot, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41497-9_1
16. Laine, A., Ahtee, M., & Näveri, L. (2022). Impact of Teacher's Actions on Emotional Atmosphere in Mathematics Lessons in Primary School. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 163–181. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-09948-x>
17. Suyatno, S., Mardati, A., Wantini, W., Pambudi, D., & Amurdawati, G. (2019). The Impact of Teacher Values, Classroom Atmosphere, and Student-Teacher Relationship towards Student Attitude during Learning Process. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18, 54–74. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.4>
18. Мануйлов, Ю. С. (2009). Соотношение понятий «пространство» и «среда» в контексте управленческой практики. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика*, 5, 83–84. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29896353&ysclid=lfh9p0bsao846646035>
19. Кривых, С. В. (2011). Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах. *Мир науки, культуры, образования*, 2, 106–111. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16396890&ysclid=lfh9tje4vr10524371>
20. Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press. 316 p.
21. Корчак, Я. (1990). *Педагогическое наследие* (пер. с пол.). Москва: Педагогика. 267 с.
22. Тарасов, С. В. (2011). Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*, 3, 133–138. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18935614&ysclid=lciysdcq8a679134357>
23. Куролентко, Е. М. (2010). Некоторые аспекты гуманистического подхода в высшем образовании. *Вестник Томского гос. ун-та*, 12, 171–173. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15519444&ysclid=lciyy1nkt272175910>
24. Миронов, А. В. (2009). Ценности технократизма. *Вестник РУДН. Серия: Философия*, 2, 5–12. <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=33343862&ysclid=lciiz0cnx91594140136>
25. Бедерханова, В. П., Демакова, И. Д., Крылова, Н. Б. (2011). Гуманистическое пространство воспитания. *Народное образование*, 242–250. <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2011-2/gumanisticheskoe-prostranstvo-vospitaniya?ysclid=lcizlhgbnt477891771>
26. Гущина, Г. А. (2002). *Гуманистическая воспитательная среда как условие адаптации к обучению студентов негосударственного колледжа*: дис. ... канд. пед. наук. Киров. 155 с.
27. Белогулов, А. Ю., Мамонтова, Э. Р. (2006). Гуманитаризация образования в стратегии формирования политкультурной воспитательной среды. *Педагогический процесс: проблемы и перспективы* (с. 19–26).
28. Ерофеева, М. А., Мироненкова, М. Л. (2019). Гуманитарная образовательная среда ВУЗа как фактор воспитания студентов. *Международный журнал психологии*

и педагогики в служебной деятельности, 3, 72–77. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41800983&ysclid=lci5j3dmz75621202>

29. Фирсова, С. П. (2001). *Формирование гуманистически ориентированной образовательной среды в условиях дополнительного образования школьников*: дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола. 173 с.

30. Бабошина, Е. Б. (2002). Культурологическая модель гуманистической образовательной среды. *Школа*, 6, 22–26. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35137449&ysclid=lci26o9vg5669675911>

31. Гордеев, Ю. М. (2006). *Формирование эмпатической культуры студента в гуманистической образовательной среде*: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург. 200 с.

32. Попов, Е. Б. (2003). *Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика*. Учебное пособие, книга вторая. Оренбург: ИПК ОГУ. 156 с.

33. Санкин, Л. А., Тонконогая, Е. П. (2003). Гуманистическая среда воспитания. *Высшее образование в России*, 6, 44–51. <https://www.elibrary.ru/contents.asp?issueid=438788&ysclid=lci27q7uzb959472238>

34. Смоляр, А. И. (2002). *Формирование профессионального самосознания учителя: теория и методика*. Монография. Самара: СамГПУ. 368 с.

35. Григорьева, М. В. (2010). *Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации*: дис. ... д-ра пед. наук. Саратов. 521 с.

36. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл. 365 с.

37. Ямбург, Е. А. (2018). *Третий звонок: Практика школьного театра*. Москва: Бослен. 240 с.

38. Ямбург, Е. А. (2021). *Коронация всея Руси. Разговор, склоняющий к благоразумию*. Москва: Бослен. 192 с.

References

1. Dudina, M. N. (2010). A new educational paradigm: problems of the content of education. *Education and Science*, 2(70), 3–16. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?ysclid=lciw2ds2do777859876&id=14341873>

2. Fedotova, V. S. (2017). Discursive analysis of education paradigms at the present stage: the formation of a new education paradigm. *Modern science: theoretical, practical and innovative aspects of development* (pp. 150–184). Rostov-na-Donu: Scientific cooperation. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30020702&ysclid=lciw3m92e5777596768>

3. Zhuravleva, O. N. (2013). *Didactic concept of humanization of the cotect of a modern school textbook*: dissertation of a doctor of pedagogical sciences. St. Petersburg. 388 p. (In Russ.).

4. Slobodchikov, V. I. (2004). Innovations in education: foundations and meanings. *Research work of school students*, 2, 5–15. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40596003&ysclid=lciw4g1zz5409596418>

5. Ozhegov, S. I. (2004). *Dictionary of Russian language*. Moscow: World and Education. 1198 p. (In Russ.).

6. Kondrashov, V. A., Koporulina, V. N., & Chekalov, D. A. (2008). *The latest philosophical dictionary*. Rostov-na-Donu: Fenix. 688 p. (In Russ.).

7. Panov, V. I. (2007). *Psychodidactics of educational systems: theory and practice*. St. Petersburg: Piter. 352 p. (In Russ.).
8. Rubtsov, V. V., & Ivoshina T. G. (2002). *Designing the developing educational environment of the school*. Moscow: MGPPU. 272 p. (In Russ.).
9. Slobodchikov, V. I., & Isaeva, V. I. (2013). *Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes*. Moscow: PSTGU. 431 p. (In Russ.).
10. Yasvin, V. A. (2019). *School environment as a subject of measurement: expertise, design, management*. Moscow: Narodnoye obrazovaniye. 448 p. (In Russ.).
11. Kozyrev, V. A. (1999). *Theoretical foundations of development of humanistic educational environment: dissertation of a doctor of pedagogical sciences*. St. Petersburg. 387 p. (In Russ.).
12. Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
13. Oron, J., & Blasco, M. (2018). Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 481–498. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>
14. Mackin, R., Baptiste, S., Niec, A., & Kam, A. (2019). The Hidden Curriculum: A Good Thing? *Cureus*, 11. <https://doi.org/10.7759/cureus.6305>
15. Elliot, D. L., Bengtson, S. S. E., Guccione, K., & Kobayashi, S. (2020). *The Hidden Curriculum in Doctoral Education*. Palgrave Pivot, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41497-9_1
16. Laine, A., Ahtee, M., & Näveri, L. (2022). Impact of Teacher's Actions on Emotional Atmosphere in Mathematics Lessons in Primary School. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 163–181. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-09948-x>
17. Suyatno, S., Mardati, A., Wantini, W., Pambudi, D., & Amurdawati, G. (2019). The Impact of Teacher Values, Classroom Atmosphere, and Student-Teacher Relationship towards Student Attitude during Learning Process. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18, 54–74. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.4>
18. Manuylov, Yu. S. (2009). The relationship between the concepts of “space” and “environment” in the context of management practice. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. Seriya: pedagogika, psixologiya, social'naya rabota, yuvenologiya, sociokinetika*, 5, 83–84. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29896353&ysclid=lfh9p0bsao846646035>
19. Krivykh, S. V. (2011). Correlation of the concepts of “environment” and “space” in socio-cultural and educational aspects. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2, 106–111. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16396890&ysclid=lfh9tje4vr10524371>
20. Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press. 316 p.
21. Korchak, Ya. (1990). *Pedagogical inheritance*. Moscow: Pedagogika. 267 p. (In Russ.).
22. Tarasov, S. V. (2011). Educational environment: concept, structure, typology. *Vestnik LGU named after A. S. Pushkin*, 3, 133–138. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18935614&ysclid=lcisdcq8a679134357>
23. Kurolenko, E. M. (2010). Some aspects of humanistic approach in higher education. *Vestnik of Tomsk state pedagogical university*, 12, 171–173. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15519444&ysclid=lciiy1nkt272175910>

24. Mironov, A. V. (2009). Values of technocracy. *Vestnik of RUDN. Series: Philosophy*, 2, 5–12. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=33343862&ysclid=lciz0cnx9l594140136>
25. Bederkhanova, V. P., Demakova, I. D., & Krylova, N. B. (2011). The humanistic space of education. *Narodnoye obrazovaniye*, 242–250. (In Russ.). <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2011-2/gumanisticheskoe-prostranstvo-vospitaniya?ysclid=lciz1hgbnt477891771>
26. Gushina, G. A. (2002). *Humanistic educational environment as a condition of adaptation to the training of non-state college students*: dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Kirov. 155 p. (In Russ.).
27. Belogurov, A. Yu., & Mamontova, E. R. (2006). Humanitarization of education in the strategy of formation of a multicultural educational environment. *Pedagogical process: problems and prospects* (pp. 19–26). (In Russ.).
28. Erofeeva, M. A., & Mironenkova, M. L. (2019). Humanitarian educational environment of the university as a factor in the education of students. *International Journal of Psychology and Pedagogy in Professional Activity*, 3, 72–77. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41800983&ysclid=lciz5j3dmz75621202>
29. Firsova, S. P. (2001). *Formation of a humanistically oriented educational environment in the conditions of additional education of schoolchildren*: dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Yoshkar-Ola. 137 p. (In Russ.).
30. Baboshina, E. B. (2002). Culturological model of humanistic educational environment. *School*, 6, 22–26. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35137449&ysclid=lciz6o9vg5669675911>
31. Gordeev, Yu. M. (2006). *Formation of the student's empathic culture in a humanistic educational environment*. Dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Orenburg. 200 p. (In Russ.).
32. Popov, E. B. (2003). *Humanistic Pedagogy: Ideas, concepts, practice*. Textbook, book two. Orenburg: IPK OGU. 156 p. (In Russ.).
33. Sankin, L. A., & Tonkonogaya, E. P. (2003). Humanistic environment of upbringing. *Higher education in Russia*, 6, 44–51. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/contents.asp?issuid=438788&ysclid=lciz7q7uzb959472238>
34. Smolyar, A. I. (2002). *Formation of professional self-consciousness of a teacher: theory and methodology*. Monography. Samara: CamGPU. (In Russ.).
35. Grigoryeva, M. V. (2010). *Psychological structure and dynamics of interactions between the educational environment and the student in the process of school adaptation*. Dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Saratov. 521 p. (In Russ.).
36. Yasvin, V. A. *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Smysl. 365 p. (In Russ.).
37. Yamburh, E. A. (2018). *Third call: practice of school theatre*. Moscow: Boslen. (In Russ.).
38. Yamburg, E. A. (2021). *The coronation of All Russia. A conversation that inclines to prudence*. Moscow: Boslen. 192 p. (In Russ.).

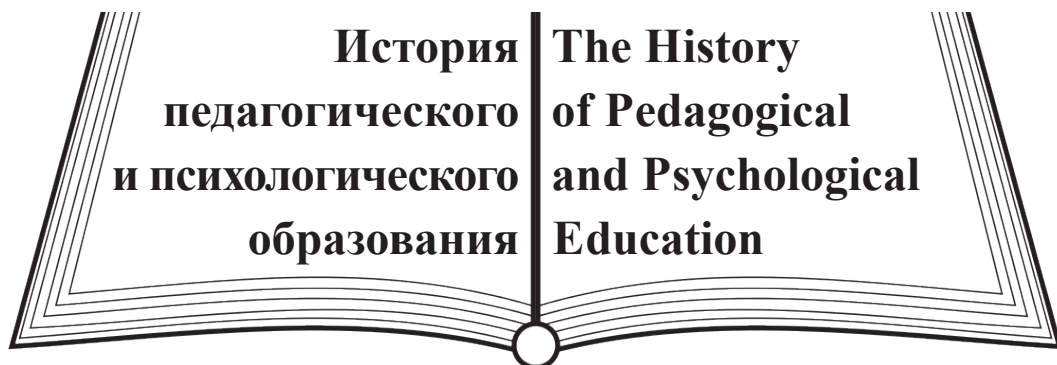
Информация об авторе:

Петрусеви́ч Полина Юрьевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ижевская государственная медицинская академия, доцент кафедры педагогики и психологии, Институт развития образования, Ижевск, Россия,

polina.petrusevich@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4467-0650>

Information about author:

Petrusevich Polina Yurievna — PhD in Pedagogy, Senior Teacher of the Department of Foreign Languages of Izhevsk State Medical Academy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Institute of Education Development, Izhevsk, Russia, polina.petrusevich@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4467-0650>



Научно-теоретическая статья

УДК 005.963.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.09

МОДЕЛИ ПРОШЛОГО И СОВРЕМЕННОГО НАСТАВНИЧЕСТВА: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ И РАСХОЖДЕНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

*Альфия Рафисовна Масалимова*¹ ✉,
Данияр Ильгамович Баянов^{1, 2}

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
alfkazan@mail.ru ✉, <http://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

² Казанский авиационный завод им. С. П. Горбунова (филиал ПАО «Туполев»), Казань, Россия
bayanov_daniyar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1647-4764>

Аннотация. Предлагаемая авторами статья направлена на выявление особенностей прошлого и настоящего наставничества, а также на разработку типологии его моделей и форм на основе анализа и общения теории и практики современной наставнической деятельности. Методология исследования данной проблемы основана на анализе исследований, проведенных с 1970 года по настоящее время, которые позволили представить генезис развития наставничества в четыре периода: советский (1970–1991) — наставничество как форма воспитания трудящейся молодежи; постсоветский (1991–2005) — период стагнации наставничества; российский (2005–2015) — период возрождения наставничества; современный (2016 – настоящее время) — период перехода наставничества из формы в наставническую деятельность. Авторами на основе обобщения представленных в отечественной и зарубежной литературе различных моделей и видов наставничества (разовое, групповое, партнерское, реверсивное, ситуационное, командное, виртуальное наставничество и др.), предложена их типология по следующим признакам: по типу взаимоотношений субъектов (классическое, партнерское, реверсивное наставничество); по направлению деятельности (векторное, горизонтальное, дефицитарное наставничество); по временным

характеристикам (разовое, эпизодическое, периодическое, систематическое наставничество); по количеству задействованных субъектов (индивидуальное, групповое, коллективно-индивидуальное, коллективно-групповое наставничество); по форме организации (традиционное, электронное, гибридное наставничество). Данная классификация позволит обогатить теорию методологии и технологии профессионального образования, а также положения о наставничестве современных предприятий.

Ключевые слова: прошлое и современное наставничество, типология видов и форм наставничества; генезис развития наставничества; наставническая деятельность

Scientific and theoretical article

UDC 005.963.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.09

PAST AND CONTEMPORARY MENTORING MODELS: POINTS OF CONVERGENCE AND DIVERGENCE IN HISTORICAL RETROSPECT

*Alfiya R. Masalimova*¹,
Daniyar I. Bayanov^{1,2}

¹ *Kazan (Volga Region) federal university, Kazan, Russia,
alfkazan@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3711-2527>*

² *Kazan Aviation Production Association named after S. P. Gorbunov (branch of PJSC “Tupolev”),
Kazan, Russia,
bayanov_daniyar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1647-4764>*

Abstract. The article proposed by the authors aims to identify the features of past and contemporary mentoring and to develop a classification of its models and forms based on analysis and communication of the theory and practice of contemporary mentoring activities. The research methodology for this problem is based on the analysis of studies conducted from 1970 to the present, which allowed us to present the genesis of mentoring development in 4 periods: Soviet (1970–1991) — mentoring as a form of education of working youth; post-Soviet (1991–2005) — period of mentoring stagnation; Russian (2005–2015) — period of mentoring revival; modern (2016 – present) — period of transition from form to mentoring activity. The authors, based on a synthesis of various models and types of mentoring (one-time, group, partner, reverse, situational, team, virtual mentoring, etc.) presented in domestic and international literature, proposed their classification according to the following features: by type of relationship of entities (classical, partner, reverse mentoring); by direction of activity (vector, horizontal, deficit mentoring); by time characteristics (one-time, episodic, periodic, systematic mentoring); by type of relationship of entities (classical, partner, reversible mentoring). This classification will enrich the theory of vocational education methodology and technology as well as the mentoring provisions of modern enterprises.

Keywords: past and present mentoring, classification of types and forms of mentoring; genesis of mentoring development; mentoring activities

Для цитирования: Масалимова, А. Р., Баянов, Д. И. (2023). Модели прошлого и современного наставничества: точки соприкосновения и расхождения в исторической ретроспективе. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 162–176. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.09>

For citation: Masalimova, A. R., & Bayanov, D. I. (2023). Past and contemporary mentoring models: points of convergence and divergence in historical retrospect. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 162–176. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.09>

Введение

Сегодня к основным направлениям наставничества в организациях можно отнести следующие: наставничество как форма введения в профессию, так как львиная доля кадров уходят с работы в течение первых двух лет работы; наставничество как форма адаптации к новой должности; наставничество как форма адаптации в новых или в условиях перестройки; наставничество как механизм формирования кадрового резерва предприятий; наставничество как форма накопления, сохранения и приумножения потенциала компаний для поддержания его конкурентных преимуществ; а также наставничество как вид корпоративного образования.

Актуальность наставничества в нашей стране еще более возросла в контексте того, что 2023 год впервые в нашей стране был объявлен Годом педагога и наставника и, соответственно, проблема наставничества приобрела популярность не только в сфере производственных и общественных отношений, но и в системе образования (Ирисметова и Масалимова, 2022).

Наставничество существовало во все времена. Большинство исследований, посвященных данному социально-общественному феномену, были в основном проведены в советский период, когда функционировало множество заводов, нуждавшихся в наставниках, и поэтому ученые активно изучали данную проблему.

Именно в этот период в Институте профессионально-технической педагогики (Казань), директором которого являлся академик Российской академии образования М. И. Махмутов, по инициативе академика РАО С. Я. Батышева была создана лаборатория наставничества, возглавляемая Н. М. Таланчуком. Данная лаборатория в соответствии с заданием Государственного комитета СССР по науке и технике с 1977 года разрабатывала и реализовывала по всей стране концепцию психолого-педагогической подготовки наставников¹. Но с распадом СССР страна столкнулась с социально-экономическими проблемами, в результате которых были закрыты многие заводы и предприятия и, соответственно, интерес к исследованию данной проблемы пропал.

¹ Таланчук, Н. М., Осипов, П. Н., Непримерова, Н. А., Архипенко, В. (1976, 1977, 1978, 1979, 1980). *Отчеты лаборатории наставничества*. Казань: Институт профессионально-технической педагогики.

Наставничество, возродившее свои традиции в начале 2000-х годов, все же носило фрагментарный характер и не было основано на его комплексном научно-методическом обеспечении (Ирисметова, Масалимова и Баянов, 2022). Соответственно, все это вновь возродило интерес ученых к исследованию данной проблемы.

Методологические основания исследования

В основу методологии данного исследования нами был заложен анализ защищенных диссертационных исследований, посвященных проблеме наставничества с 1970 года по настоящее время, генезис развития которого можно представить в четыре периода, отражающих особенности данной формы в рассматриваемые периоды:

- советский (1970–1991) — период наставничества как формы воспитания трудящейся молодежи;
- постсоветский (1991–2005) — период стагнации наставничества;
- российский (2005–2015) — период возрождения наставничества;
- современный (2016 – настоящее время) — период перехода наставничества из формы в наставническую деятельность.

В советский период (1970–1991), как было упомянуто выше, ученые проявляли активный интерес к исследованию данной проблемы, которая носила социально-ориентированную воспитательную функцию трудящейся молодежи. В этот период в диссертационных исследованиях изучались следующие проблемы наставничества:

- А. Н. Абдрахмановой в 1982 году были раскрыты роль и особенности работы наставников-животноводов в процессе приобщения подростков и молодежи к революционному, боевому и трудовому опыту старшего поколения, воспитания у них коммунистического отношения к труду и формирования у них социальной и профессиональной направленности²;
- Л. Ф. Пашко в 1984 году была научно обоснована и предложена система работы преподавателя-наставника по воспитанию ответственного отношения к педагогической профессии у студентов университета³;
- Н. С. Смольникова в 1984 году раскрыла место и роль наставничества на основе коммунистического воспитания как совокупности его социальных институтов⁴;

² Абдрахманова, А. Н. (1982). *Педагогические проблемы наставничества ветеранов животноводства над учащимися (на материалах сельских школ Казахской ССР)*. Дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата. 181 с.

³ Пашко, Л. Ф. (1984). *Воспитание ответственного отношения к педагогической профессии у студентов университетов (на материалах наставничества в студенческих академических группах)*. Дис. ... канд. пед. наук. Львов. 194 с.

⁴ Смольникова, Н. С. (1984). *Наставничество как социальный институт коммунистического воспитания*. Дис. ... канд. филос. наук. Свердловск. 162 с.

– Б. С. Сахиным в 1984 году был исследован институт наставничества как форма предупреждения преступлений и иных правонарушений несовершеннолетних⁵;

– Н. И. Гридасов в 1985 году раскрыл содержание педагогической деятельности наставников с учетом периодов обучения учащихся средних профессионально-технических училищ⁶;

– С. М. Жеребцов в 1989 году научно обосновал звенья системы партийного руководства движением наставников, выделил периоды формирования этой системы на предприятиях черной металлургии Урала⁷;

– А. Е. Измайлов в 1989 году в своем исследовании выявил недостатки в системе воспитательной работы наставников и предложил систему комплексных, динамичных воспитательных мер, направленных на разумное сочетание обучающих и воспитывающих функций наставников в условиях осуществления законов «О государственном предприятии (объединении)» и «О трудовых коллективах»⁸;

– Ш. Гылычмедова в 1990 году раскрыла роль наставничества в политическом и нравственном воспитании рабочей молодежи, а также разработала конкретные предложения, направленные на совершенствование деятельности наставничества, взаимосвязи его с рабочими традициями, усиление их влияния на воспитание политических и нравственных качеств у молодежи, дополнение ее видов за счет образованных, опытных работников⁹.

В постсоветский период (1991–2005) — в период стагнации наставничества, когда интерес к исследованию данной проблемы был утрачен в связи с закрытием многих заводов и предприятий, — было защищено очень мало диссертаций, а именно:

– выявление и обоснование педагогических условий взаимодействия студенческого самоуправления и наставничества в процессе подготовки будущих учителей раскрываются в диссертации 1992 года Г. К. Бегалиевой¹⁰;

– историко-педагогические аспекты становления и развития института классного наставничества в общеобразовательной школе России в середине

⁵ Сахин, Б. С. (1984). *Наставничество как форма предупреждения преступлений и иных правонарушений несовершеннолетних*. Дис. ... канд. юрид. наук. Ленинград. 258 с.

⁶ Гридасов, Н. И. (1985). *Педагогическая деятельность наставников с учетом периодов обучения учащихся средних профессионально-технических училищ*. Дис. ... канд. пед. наук. Казань. 179 с.

⁷ Жеребцов, С. М. (1989). *Партийное руководство наставничества на предприятиях черной металлургии Урала в годы девятой и десятой пятилеток (1971–1980)*. Дис. ... канд. ист. наук. Челябинск. 143 с.

⁸ Измайлов, А. Е. (1989). *Педагогические основы повышения эффективности воспитательных функций наставников*. Дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата. 135 с.

⁹ Гылычмедова, Ш. (1990). *Роль наставничества в политическом и нравственном воспитании рабочей молодежи*. Дис. ... канд. филос. наук. Ташкент. 116 с.

¹⁰ Бегалиева, Г. К. (1992). *Педагогические условия взаимодействия студенческого самоуправления и наставничества в процессе подготовки будущих учителей (на материале музыкально-педагогического факультета)*. Дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата. 142 с.

XIX века, а также основные ориентиры воспитательной деятельности классных наставников предлагались в исследовании 1999 года А. В. Бабаян¹¹;

– проблеме исследования межличностных отношений в системе «наставник – молодой специалист» в процессе профессионализации посвящена диссертация 2004 года Е. В. Чариной¹²;

– психологические проблемы ориентирующего образа наставника в процессе реального самоопределения (период вхождения во взрослость) освещаются в диссертации 2005 года Д. А. Красилов¹³.

После постсоветского периода стагнации исследований по проблеме наставничества (1991–2005) активный исследовательский интерес к данной теме начал появляться только с 2005 года.

В российский период (2005–2015) — период возрождения наставничества — начались активные защиты кандидатских диссертаций, посвященных проблеме наставничества и подготовки кадров к осуществлению данного вида деятельности:

– проектирование модели и технологии формирования профессионально-педагогической компетентности мастера-наставника, а также структура его готовности раскрывается в диссертации 2006 года А. Н. Плотникова¹⁴;

– выявлению развивающего потенциала взаимодействия «учитель – наставник – студент», его содержанию и педагогическим механизмам посвящено кандидатское исследование 2006 года А. А. Багдасарян¹⁵;

– наставничество как механизм профессионального становления начинающего педагога, разработка его модели и организационно-педагогических условий, способствующих эффективности данного процесса, предлагаются в кандидатской диссертации, защищенной в 2007 году И. В. Кругловой¹⁶;

– исторические аспекты влияния наставников на формирование дворянства раскрываются в исследовании 2008 года О. Ю. Солодянкиной¹⁷;

¹¹ Бабаян, А. В. (1999). *Проблема классного наставничества в теории и практике общеобразовательной школы России, вторая половина XIX – начало XX в.* Дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск. 263 с.

¹² Чарина, Е. В. (2004). *Отношения в системе «наставник – молодой специалист» в процессе профессионализации.* Дис. ... канд. психол. наук. Москва. 160 с.

¹³ Красилов, Д. А. (2005). *Ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения.* Дис. ... канд. психол. наук. Москва. 216 с.

¹⁴ Плотников, А. Н. (2006). *Формирование профессионально-педагогической компетентности мастера-наставника в условиях курсовой подготовки.* Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград. 185 с.

¹⁵ Багдасарян, А. А. (2006). *Система развивающего взаимодействия «учитель-наставник – студент» как фактор профессионального становления будущего учителя.* Дис. ... канд. пед. наук. Сочи. 250 с.

¹⁶ Круглова, И. В. (2007). *Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя.* Дис. ... канд. пед. наук. Москва. 178 с.

¹⁷ Солодянкина, О. Ю. (2008). *Иностранные наставники в дворянском домашнем воспитании в России (вторая половина XVIII – первая половина XIX в.).* Дис. ... д-ра ист. наук. Москва. 834 с.

– исторические аспекты проблемы наставничества в системе юридического образования, сущность наставничества как межпоколенной трансляции, включающей в себя консультирование молодого специалиста и формирование у него устойчивой нравственной гражданской позиции, раскрываются в кандидатской диссертации С. Г. Антипина, защищенной в 2011 году¹⁸;

– структура профессионально важных качеств личности наставника молодых специалистов представлена в исследовании 2012 года К. В. Колесниченко¹⁹;

– историко-педагогические аспекты развития института классного наставничества в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX – начале XX в. раскрываются в кандидатской диссертации 2012 года Н. М. Ичетовкиной²⁰;

– наставничество студенческой молодежи в условиях современных предприятий с целью производственно-ориентированной подготовки в вузе исследуются в диссертации Е. Н. Фомина, защищенной в 2013 году²¹;

– разработке модели наставничества в рамках социальной службы, обеспечивающей психологическую поддержку, освоение передового профессионального опыта, становление индивидуального стиля деятельности и карьерный рост подопечного, посвящена диссертация 2013 года Е. А. Черниковой²²;

– модель и психолого-педагогические условия практико-ориентированного наставничества для студентов в условиях юридической клиники раскрываются в диссертации 2014 года Л. Х.-М. Гайтовой²³;

– развитию организационно-экономических механизмов наставничества для молодых специалистов в нефтегазовых компаниях посвящена кандидатская диссертация Ф. А. Джиеовой²⁴, защищенная в 2014 году;

¹⁸ Антипин, С. Г. (2011). *Традиции наставничества в истории отечественного образования*. Дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород. 170 с.

¹⁹ Колесниченко, К. В. (2012). *Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов: на примере педагогической деятельности*. Дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург. 198 с.

²⁰ Ичетовкина, Н. М. (2012). *Классное наставничество в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX – начале XX в.: на материале Казанского учебного округа*. Дис. ... канд. пед. наук. Глазов. 166 с.

²¹ Фомин, Е. Н. (2013). *Компетентностно-ориентированное наставничество студенческой молодежи на современном предприятии как ресурс качества профессиональной подготовки*. Дис. ... канд. пед. наук. Москва. 190 с.

²² Черникова, Е. А. (2013). *Наставничество как средство сопровождения профессионально-личностного становления специалиста социальной службы*. Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград. 200 с.

²³ Гайтова, Л. Х.-М. (2014). *Практико-ориентированное обучение студентов-юристов в условиях юридической клиники в традициях наставничества*. Дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ. 209 с.

²⁴ Джиеова, Ф. А. (2014). *Формирование механизма наставничества для молодых специалистов в нефтегазовых компаниях*. Дис. ... канд. экон. наук. Москва. 201 с.

– психологическому сопровождению наставников рабочей молодежи в условиях промышленного производства посвящено исследование 2015 года О. В. Рудь²⁵;

– разработке концепции корпоративной подготовки наставников в условиях современных предприятий посвящено единственное докторское исследование защищенное в современный период (в 2014 г.) А. Р. Масалимовой²⁶;

В современный период (2016 – настоящее время) — в период трансформации наставничества из формы в наставническую деятельность, связанную с признанием особого статуса наставника на государственном уровне, — были защищены следующие диссертации:

– психологические особенности наставничества представлены в диссертации А. А. Злобиной, защищенной в 2016 году²⁷;

– наставничество при формировании коммуникативно-педагогической компетентности сотрудников УИС России раскрывается в диссертации 2019 года М. В. Лебедева²⁸;

– научно-методическому обеспечению подготовки наставников для дуального обучения студентов колледжей посвящена кандидатская диссертация 2018 года И. И. Фаляхова²⁹;

– наставничество как непрофессиональная педагогическая деятельность и подготовка кадров к осуществлению данного вида деятельности исследуются в диссертации 2023 года И. И. Ирismetовой³⁰.

Результаты исследования

Представленный анализ исследований позволил нам выявить общие и особенные черты прошлого и современного наставничества. Наставничество советского периода отличалось от наставничества современного периода по партийным и некоторым организационным, содержательным и технологическим аспектам. Рассмотрим эти отличительные особенности (см. табл. 1).

Цель наставничества в советский период, в отличие от современного периода, заключалась в первую очередь в воспитании. Это было обусловлено тем,

²⁵ Рудь, О. В. (2015). *Психологическое сопровождение наставников рабочей молодежи в условиях промышленного производства*. Дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону. 231 с.

²⁶ Масалимова, А. Р. (2014). *Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства*. Дис. ... д-ра пед. наук. Уфа. 428 с.

²⁷ Злобина, А. А. (2016). *Психологические особенности наставничества в операторской деятельности*. Дис. ... канд. психол. наук. Москва. 223 с.

²⁸ Лебедев, М. В. (2019). *Формирование коммуникативно-педагогической компетентности у сотрудников уголовно-исполнительной системы средствами профессионального наставничества*. Дис. ... канд пед. наук. Москва. 266 с.

²⁹ Фаляхов И. И. (2019). *Научно-методическое обеспечение подготовки наставников для дуального обучения студентов колледжей*. Дис. ... канд. пед. наук. Казань. 180 с.

³⁰ Ирismetова И. И. (2023). *Формирование готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на предприятиях*. Дис. ... канд. пед. наук. Казань. 197 с.

Таблица 1 / Table 1

Отличительные особенности прошлого и настоящего наставничества
Distinguishing features of past and present mentoring

№	Советский период	Настоящее время
1	Наставничество финансировалось государством	Наставничество финансируется только при подготовке молодых рабочих на заводах
2	Осуществлялась систематическая подготовка наставников	Осуществляются кратковременные тренинги и внефирменная подготовка, которая не всегда учитывает специфику той или иной организации
3	Цель наставничества — воспитание и профессиональное обучение трудящейся молодежи	Цель наставничества — профессиональное обучение и формирование корпоративной культуры
4	Наставничество осуществлялось только с молодыми рабочими	Наставничество осуществляется не только с молодыми рабочими, но и с молодыми специалистами, окончившими ВО
5	Осуществлялось узкопрофессиональное взаимодействие наставников и стажеров	Осуществляется межпрофессиональное взаимодействие наставников разной квалификации и уровней с молодыми специалистами

что на заводы шли работать молодые ребята, окончившие 8 классов школы или ПТУ, и необходимо было их не только обучать, но и воспитывать в духе члена партии. На наш взгляд, в современных условиях социально-экономической и геополитической турбулентности, в наставнической деятельности вновь необходимо усилить именно воспитательную компоненту.

В советский период наставничество являлось государственной политикой, которое финансировалось государством, в отличие от современного наставничества, финансируемого лишь при подготовке рабочих на некоторых заводах.

В советский период подготовка наставников осуществлялась систематически в так называемых специальных университетах и институтах наставничества. Реализовывались двухгодичные программы психолого-педагогической подготовки наставников из расчета по одному занятию в месяц, контент которых был направлен как на обучение, так и воспитание кадров. Содержание данных программ строилось на основе принципов обучения и воспитания молодых рабочих, включало методы их обучения и воспитания под руководством наставников, содержание воспитательной деятельности наставников по отдельным направлениям, педагогический такт, единство требований, учет воспитательных функций трудового коллектива и др.³¹ Что касается современного

³¹ Таланчук, Н. М., Осипов, П. Н., Непримерова, Н. А., Архипенко, В. (1976, 1977, 1978, 1979, 1980). *Отчеты лаборатории наставничества*. Казань: Институт профессионально-технической педагогики.

наставничества, то подготовка наставников сейчас осуществляется в процессе кратковременных тренингов или на курсах повышения квалификации, которые не в полной мере учитывают особенности той или иной организации.

Наставничество советского и постсоветского периодов считалось узко-профильным, то есть за стажером был закреплен конкретный наставник, соответствующий профессиональным обязанностям стажера. В настоящее время наставничество носит полипрофессиональный характер, заключающийся в том, что стажеры, проявляющие интерес не только к своим обязанностям, но и к разным сферам профессиональной деятельности, могут обращаться за помощью к наставникам разных квалификаций и уровней. Концепция межпрофессионального взаимодействия наставников и стажеров была предложена еще А. Р. Масалимовой в 2013 году (Масалимова, 2013). Данная идея в корне отличается от традиционного понимания наставничества, и ее особенность заключается в том, что чем большим спектром взаимосвязанных направлений занимаются члены команды, тем масштабнее результат ее работы, повышающий в сумме конкурентоспособность командного проекта за счет многоэкранного видения его задач. Необходимость внедрения межпрофессионального наставничества в условиях современных предприятий обусловлена тем, что современный рынок энергоресурсов с каждым годом усложняется, что требует от молодых кадров умений работать в команде для коллективного принятия решений и выработки правильной стратегии в нестандартных производственных ситуациях (Масалимова, 2013).

Модели и формы современного наставничества

Сегодня очень часто как в отечественной, так и зарубежной литературе можно встретить такие типы, модели и виды наставничества, как:

1) Flash Mentoring — разовое наставничество, осуществляемое через одно-разовые встречи и обсуждения (Forbes, & Chell, 2021; Нугуманова и Яковенко, 2020);

2) Group Mentoring — групповое наставничество, осуществляемое над группой стажеров (Parks, 2000; Блинова, 2017);

3) Peer Mentoring — партнерское наставничество, основанное на взаимодействии наставников и стажеров одной возрастной категории (Ribeiro et al., 2022; Masalimova, Usak, & Shaidullina, 2016);

4) Reverse Mentoring — обратное наставничество, основанное на принципе: младший по возрасту наставляет более старшего наставника в вопросах, в которых он более компетентен, чем старший (Madhavanprabhakaran, Francis, & Labrague, 2022; Schmidt, 2008; Мигунова, Жигалик и Аверкин, 2020);

5) Situational Mentoring — ситуационное наставничество, осуществляемое при необходимости, при определенных ситуациях (Эсаулова, 2017; Yavuz, 2011);

6) Supervisory Mentoring — наставничество, осуществляемое руководством организации;

7) Team Mentoring — командное наставничество, осуществляемое группой наставников над одним или несколькими стажерами (Masalimova, Usak, & Shaidullina, 2016);

8) Virtual Mentoring — виртуальное наставничество, осуществляемое с помощью цифровых образовательных технологий (*United States Office of Personal Management, 2008*).

Принимая во внимание уже имеющиеся в теории и практике виды наставничества, а также учитывая ранее нами раскрытые ее модели (Масалимова, 2013), характерные для современного наставничества, нами была предложена их классификация по следующим признакам: по типу взаимоотношений субъектов, по направлению деятельности, по временным характеристикам, а также формы наставничества по количеству задействованных субъектов и типу организации.

Итак, по типу взаимоотношений субъектов предлагаем следующие виды наставничества:

– классическое — взаимодействие между более опытным специалистом и начинающим сотрудником;

– партнерское — взаимодействие молодых сотрудников, один из которых более опытный;

– реверсивное — взаимодействие между опытным и молодым сотрудником, в котором опытный сотрудник становится подопечным молодого по вопросам новых трендов (например, цифровых технологий).

По направлению деятельности можно выделить следующие виды наставничества:

– векторное — взаимодействие наставников и стажеров с целью развития у последних управленческих компетенций, необходимых при повышении должности;

– горизонтальное — временное взаимодействие наставников и стажеров, с целью развития у последних межпрофессиональных компетенций, поливалентной квалификации (знания в области профессиональных обязанностей другого отдела организации), необходимой для формирования у них корпоративных знаний;

– дефицитарное — взаимодействие между опытными и молодыми сотрудниками с целью восполнения дефицита знаний на основе партнерских отношений.

По временным характеристикам предлагаем следующие виды наставничества:

– разовое — разовое участие сотрудников, желающих выступить в роли наставника, в короткой, не более часа, встрече с потенциальными подопечными;

– эпизодическое — временное, фрагментарное осуществление наставничества в связи с внедрением в практику предприятия новых техник и технологий (Масалимова, 2013);

– периодическое — дискретный характер осуществления наставничества в связи с периодическим введением сотрудников предприятия в новую должность (Масалимова, 2013);

– систематическое — постоянный и преемственный характер обновления интеллектуальной базы кадрового состава предприятий в связи с нарастающей информационной составляющей (Масалимова, 2013).

Что касается форм наставничества по количеству задействованных субъектов, известные уже в литературе ее формы мы дополняем коллективно-групповой формой, а именно в части межпрофессионального взаимодействия наставников и стажеров:

– индивидуальное — наставничество «один на один»;

– групповое — наставничество над группой стажеров;

– коллективно-индивидуальное — наставничество над одним стажером, осуществляемое трудовым коллективом;

– коллективно-групповое (узкопрофессиональное или межпрофессиональное) — наставничество над группой стажеров, осуществляемое трудовым коллективом.

К формам наставничества по типу организации можно отнести следующие:

– традиционное — взаимодействие наставников и стажеров в офлайн-формате;

– электронное — взаимодействие наставников и стажеров через дистанционные технологии.

– гибридное — взаимодействие наставников и стажеров как в онлайн-, так и офлайн-форматах.

Однако для эффективной наставнической деятельности необходимо применение комбинированных форм, начиная с непосредственного контакта с постепенным переносом сотрудничества в поле электронного или гибридного взаимодействия.

Заключение

Таким образом, резюмируя содержание статьи, генезис развития проблемы наставничества в диссертационных исследованиях позволил представить данный процесс в четыре периода: советский (1970–1991) — наставничество как форма воспитания трудящейся молодежи; постсоветский (1991–2005) — период стагнации наставничества; российский (2005–2015) — период возрождения наставничества; современный (2016 – настоящее время) — период перехода наставничества из формы в наставническую деятельность.

На основе представленных в отечественной и зарубежной литературе различных моделей и видов наставничества (разовое, групповое, партнерское, реверсивное, ситуационное, командное, виртуальное наставничество, а также наставничество, осуществляемое руководством организации) нами предложена их типология по следующим признакам: по типу взаимоотношений

субъектов: классическое, партнерское, реверсивное наставничество; по направлению деятельности: векторное, горизонтальное, дефицитарное наставничество; по временным характеристикам: разовое, эпизодическое, периодическое, систематическое наставничество; по количеству задействованных субъектов: индивидуальное, групповое, коллективно-индивидуальное, коллективно-групповое наставничество; по форме организации: традиционное, электронное, гибридное наставничество.

Предложенная типология на основе обобщения имеющегося зарубежного и отечественного опыта осуществления наставнической деятельности позволит обогатить теорию внутрикорпоративного образования, методологии и технологии профессионального образования.

В завершение данной статьи хотелось бы отметить, что Казанская научная школа по праву может считать себя флагманом наставнического направления, так как именно ее научные недра были заложены еще учеными лаборатории наставничества, созданной в 1977 году в Институте профессионально-технической педагогики (Казань), которая в соответствии с заданием Государственного комитета СССР по науке и технике (Постановление № 196 от 03.05.1977) разрабатывала и реализовывала по всей стране концепцию психолого-педагогической подготовки наставников.

Список источников

1. Ирисметова, И. И., Масалимова, А. Р. (2022). Модель и концептуальные подходы к формированию готовности наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности. *Вестник МПГУ. Серия: Педагогика и психология*, 16(4), 10–25.
2. Ирисметова, И. И., Масалимова, А. Р., Баянов, Д. И. (2022). Реализация научно-методического обеспечения подготовки наставников в условиях современных предприятий. *Казанский педагогический журнал*, 6, 175–182.
3. Масалимова, А. Р. (2013). *Корпоративная подготовка наставников*. Монография. Казань: Печать-Сервис – XXI век.
4. Forbes, M. H., & Chell, A. R. (2021). Exploring a New Mentorship Model: From One-on-One to Flash Mentoring. *ASEE Annual Conference and Exposition*. Conference Proceedings, 26 July 2021. Article N: 176961
5. Нугуманова, Л. Н., Яковенко, Т. В. (2020). *Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»*. Информационно-методические материалы (2-е изд., доп. и перераб.) Казань: ИРО РТ. 51 с.
6. Parks, S. D. (2000). *Big Questions, Worthy Dreams: Mentoring Young Adults in Their Search for Meaning, Purpose, and Faith*. California: Jossey-Bass.
7. Блинова, В. И. (2017). *Методика профессионального обучения*. Учебное пособие для наставников на производстве. Москва: Юрайт. 219 с.
8. Ribeiro, I. M., Duarte, T. P., Bastos, M. M., Sousa, A. A., & Martins, L. F. A. (2022). FEUP peer mentoring: Promoting integration through support and experience sharing. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 50(3), 615–628.
9. Masalimova, A. R., Usak, M., & Shaidullina, A. R. (2016). Advantages and disadvantages of national and international corporate training techniques in adult education. *Current Science*, 111(9), 1480–1485.

10. Madhavanprabhakaran, G., Francis, F., & Labrague, L. (2022). Reverse Mentoring and Intergenerational Learning in Nursing Bridging generational diversity. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 22(4), 472–478.
11. Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 635–648.
12. Мигунова, Е. В., Жигалик, М. А., Аверкин, В. Н. (2020). Реверсивное наставничество в профессиональной подготовке будущих педагогов. *Человек и образование*, 1(62), 88–93.
13. Эсаулова, И. А. (2017). Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала. *Стратегии бизнеса*, 6. <https://clck.ru/FEDoN>
14. Yavuz, A. (2011). The problematic context of mentoring: Evidence from an english language teaching department at a Turkish University. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 43–59.
15. *United States Office of Personal Management* (2008). Best Practices: Mentoring. <https://www.opm.gov/policy-data-oversight/training-and-development/career-development/bestpractices-mentoring.pdf>

References

1. Irismetova, I. I., & Masalimova, A. R. (2022). Model and conceptual approaches to the formation of mentors' readiness to carry out non-professional pedagogical activities. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 16(4), 10–25. (In Russ.).
2. Irismetova, I. I., Masalimova, A. R., & Bayanov, D. I. (2022). Implementation of scientific and methodological support for the training of mentors in the conditions of modern enterprises. *Kazan Pedagogical Journal*, 6, 175–182. (In Russ.).
3. Masalimova, A. R. (2013). *Corporate Training of Mentors*. A Monograph. Kazan: Print-Service – XXI Century. (In Russ.).
4. Forbes, M. H., & Chell, A. R. (2021). *Exploring a New Mentorship Model: From One-on-One to Flash Mentoring*. ASEE Annual Conference and Exposition. Conference Proceedings, 26 July 2021. Article N: 176961
5. Nugumanova, L. N., & Yakovenko, T. V. (2020). *Handbook "Mentoring: an effective form of learning"*. Information and methodological materials (2nd edition, additional and revised). Kazan: IRO RT. 51 p. (In Russ.).
6. Parks, S. D. (2000). *Big Questions, Worthy Dreams: Mentoring Young Adults in Their Search for Meaning, Purpose, and Faith*. California: Jossey-Bass.
7. Blinova, V. I. (2017). *Methods of vocational training: a manual for mentors in the workplace*. Moscow: Yurayt. 219 p. (In Russ.).
8. Ribeiro, I. M., Duarte, T. P., Bastos, M. M., Sousa, A. A., & Martins, L. F. A. (2022). FEUP peer mentoring: Promoting integration through support and experience sharing. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 50(3), 615–628.
9. Masalimova, A. R., Usak, M. & Shaidullina, A. R. (2016). Advantages and disadvantages of national and international corporate training techniques in adult education. *Current Science*, 111(9), 1480–1485.
10. Madhavanprabhakaran, G., Francis, F., & Labrague, L. (2022). Reverse Mentoring and Intergenerational Learning in Nursing Bridging generational diversity. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 22(4), 472–478.
11. Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 635–648.

12. Migunova, E. V., Zhigalik, M. A., & Averkin, V. N. (2020). Reverse mentoring in the professional training of future teachers. *Man and Education*, 1(62), 88–93. (In Russ.).
13. Esaulova, I. A. (2017). New models of mentoring in the practice of personnel training and development. *Business strategies*, 6 (In Russ.). <https://clck.ru/FEDoN>
14. Yavuz, A. (2011). The problematic context of mentoring: Evidence from an english language teaching department at a Turkish University. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 43–59.
15. United States Office of Personal Management. (2008). Best Practices: Mentoring. <https://www.opm.gov/policy-data-oversight/training-and-development/career-development/bestpractices-mentoring.pdf>

Статья поступила в редакцию: 19.01.2023;
одобрена после рецензирования: 25.02.2023;
принята к публикации: 15.03.2023.

The article was submitted: 19.01.2023;
approved after reviewing: 25.02.2023;
accepted for publication: 15.03.2023.

Информация об авторах:

Альфия Рафисовна Масалимова — доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики высшей школы Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, alfkazan@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

Данияр Ильгамович Баянов — аспирант Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия; инженер-конструктор отдела моделирования процессов сборки Казанского авиационного завода имени С. П. Горбунова (филиал ПАО «Туполев»), Казань, Россия, bayanov_daniyar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1647-4764>

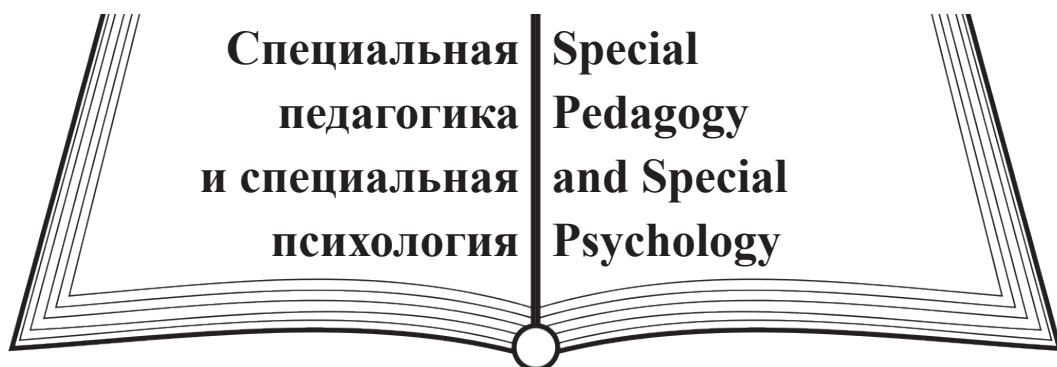
Information about authors:

Alfiya Rafisovna Masalimova — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy of Higher School of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, alfkazan@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

Daniyar Ilgamovich Bayanov — Postgraduate student, Institute of psychology and education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; Design engineer, assembly process modeling department, Joint Stock Company “Kazan Aviation Production Association named after S.P. Gorbunov” (branch of PJSC “Tupolev”), Kazan, Russia, bayanov_daniyar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1647-4764>

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 376-056.264-053.4

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.10

КОМПОНЕНТЫ ЦЕНТРАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Анна Павловна Амелянчик¹,

Нигина Сафоевна Бабиева²,

Ольга Вячеславовна Серебровская³,

Людмила Викторовна Шабанова⁴

^{1,2} *Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова, Москва, Россия*

¹ *annaamell@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6617-9440>*

² *babieva_n_s@staff.sechenov.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8076-3494>*

³ *Центр патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения города Москвы, Москва, Россия*

olga_srb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3044-1048>

⁴ *Школа № 2000, Москва, Россия*

shabanovalv@2000.edu.ru <https://orcid.org/0000-0003-1065-0640>

Аннотация. Актуальность исследования компонентов детерминации фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи обусловлена растущим количеством детей, у которых выявлено общее недоразвитие речи, недостаточной изученностью проблемы детерминации фонематического восприятия. Изучение детерминации речевых функций открывает возможности эффективного воздействия на те механизмы, которые участвуют в появлении речевой патологии. В связи с этим статья направлена на выявление центрально обусловленных детерминантов фонематического восприятия, которые в дальнейшем могут быть использованы для повышения результативности процесса коррекции нарушений фонематического восприятия при общем недоразвитии речи. В ходе исследования применялись аналитические,

эмпирические методы, статистический анализ. В статье приведен анализ научной литературы по проблеме значения высших психических функций в формировании фонематического восприятия, раскрыто понятие «центрально обусловленная детерминация фонематического восприятия», представлены результаты исследования, в ходе которого была обнаружена связь между сформированностью фонематического восприятия и успешного прогноза, слухоречевой памяти и внимания. В статье проанализированы операциональный и регуляторный компоненты фонематического восприятия, выявлены компоненты центрально обусловленной детерминации фонематического восприятия, которые включают операциональные и регуляторные процессы как центрально обусловленные механизмы слухового восприятия. Представленные в статье материалы ориентируют на более глубокое понимание детерминации фонематического восприятия и возможных путей его коррекции в системе преодоления общего недоразвития речи с учетом индивидуальности каждого ребенка. Полученные выводы могут являться основанием для опоры на формирование выявленных компонентов детерминации фонематического восприятия в процессе коррекции общего недоразвития речи как на базовые условия и факторы созревания фонематического восприятия.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, детерминация фонематического восприятия, центрально обусловленная детерминация фонематического восприятия, успешный прогноз, слухоречевая память, внимание, операциональные и регуляторные компоненты, общее недоразвитие речи у детей старшего дошкольного возраста

Research article

UDC 376-056.264-053.4

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.10

COMPONENTS OF THE CENTRALLY CONDITIONED DETERMINATION OF PHONEMIC PERCEPTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

*Anna P. Amelyanchik*¹,
*Nigina S. Babieva*²,
*Olga V. Serebrovskaya*³,
*Lyudmila V. Shabanova*⁴

^{1,2} *First Moscow State Medical University, Moscow, Russia*

¹ *annaamell@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6617-9440>*

² *babieva_n_s@staff.sechenov.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8076-3494>*

³ *Deputy Chief Physician for Psychological and Speech Therapy Work of the State Medical Institution Center for Speech Pathology and Neurorehabilitation of the Department of Health of the City of Moscow, Moscow, Russia*
olga_srb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3044-1048>

⁴ *School 2000, Moscow, Russia*
shabanovav@2000.edu.ru <https://orcid.org/0000-0003-1065-0640>

Abstract. The relevance of the study of the components of the determination of phonemic perception in children with general speech underdevelopment is due to the growing number of children with general speech underdevelopment, insufficient knowledge of the problem

of the determination of phonemic perception. The study of the determination of speech functions opens up the possibility of effective influence on those mechanisms that are involved in the appearance of speech pathology. In this regard, the article is aimed at identifying centrally determined determinants of phonemic perception, which in the future can be used to improve the effectiveness of the process of correcting phonemic perception disorders in general speech underdevelopment. Analytical, empirical methods, statistical analysis were used in the course of the study. The article provides an analysis of the scientific literature on the problem of the importance of higher mental functions in the formation of phonemic perception, reveals the concept of “centrally determined determination of phonemic perception”, presents the results of a study during which a connection was found between the formation of phonemic perception and successive gnosis, auditory memory and attention. The article analyzes the operational and regulatory components of phonemic perception, identifies the components of the centrally determined determination of phonemic perception, which include operational and regulatory processes as centrally conditioned mechanisms of auditory perception. The materials presented in the article focus on a deeper understanding of the determination of phonemic perception and possible ways to correct it in the system of overcoming the general underdevelopment of speech, taking into account the individuality of each child. The obtained conclusions can be the basis for relying on the formation of the identified components of the determination of phonemic perception in the process of correcting the general underdevelopment of speech, as the basic conditions and factors of maturation of phonemic perception.

Keywords: phonemic perception, determination of phonemic perception, centrally determined determination of phonemic perception, successive gnosis, auditory-speech memory, attention, operational and regulatory components, general underdevelopment of speech in older preschool children

Для цитирования: Амелянчик, А. П., Бабиева, Н. С., Серебровская, О. В., Шабанова, Л. В. (2023). Компоненты центрально обусловленной детерминации фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 177–197. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.10>

For citation: Amelyanchik, A. P., Babieva, N. S., Serebrovskaya, O. V., & Shabanova, L. V. (2023). Components of the centrally conditioned determination of phonemic perception in older preschool children with general speech underdevelopment. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 177–197. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.10>

Введение

Актуальность исследования связи нарушения фонематического восприятия с нарушениями других высших психических функций при общем недоразвитии речи объясняется растущим количеством детей, у которых выявлено общее недоразвитие речи, недостаточной изученностью детерминантов фонематического восприятия, малым количеством исследований в этой области.

Исследование детерминации психических процессов имеет большое значение для коррекционной педагогики, поскольку, по словам С. Л. Рубинштейна,

исследование детерминантов психических процессов связано с постижением условий их формирования и закономерной обусловленности, следовательно, ведет к их целенаправленному изменению и построению путей их коррекции (Рубинштейн, 2003, с. 229).

Методологические концепции Л. С. Выготского о структуре дефекта и локализации высших психических функций, А. Р. Лурии и его последователей Т. Г. Визель, Е. Д. Хомской, Л. С. Цветковой о трех функциональных блоках мозга, исследования Л. С. Волковой, А. Н. Корнева, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной и других ученых внесли значительный вклад в изучение детерминантов речевого развития и разработку методов коррекции речи у различных категорий детей с речевой патологией (Визель, 2005; Визель, 2020; Визель, 2021; Выготский, 2006; Волкова, 1998; Корнев, 2003; Левина, 1968; Лурия, 2006; Филичева и Чиркина, 2004; Хомская, 2005; Цветкова, 2010).

Речь ребенка развивается в тесном взаимодействии со всей его психической сферой. Изучение связи речевых расстройств с формированием высших психических функций, а именно детерминации речевых функций высшими психическими функциями, открывает возможность эффективного воздействия на те механизмы, которые участвуют в появлении речевой патологии.

Для выявления специфики процесса фонематического восприятия необходимо определиться с основными организующими его дефинициями. Основной категорией в выявлении специфики процесса является детерминация как причинное обусловливание явлений и процессов (Головин, 1998, с. 91).

Детерминация определяет не только конструктор составляющих его элементов, но и является фильтром, приводящим к специфике процессов через искажения и преломления элементов функциональной системы слухового восприятия. Эти связи имеют как внутрисистемную дифференциацию, так и межсистемное взаимодействие центральных механизмов слухового восприятия. Внутрисистемная дифференциация, как и межсистемная, имеет разные уровни проявления.

В связи с вышесказанным нами используется понятие «центрально обусловленная детерминация фонематического восприятия», включающее базисные, церебральные, центрально обусловленные (основанные на мозговых механизмах) факторы созревания фонематического восприятия.

Классические исследования проблемы фонематического восприятия рассматривались в работах Н. И. Жинкина, А. Р. Лурии, В. К. Орфинской, Н. Х. Швачкина и других исследователей (Жинкин, 1958; Лурия, 1979; Орфинская, 1967; Швачкин, 2004).

Современные исследования проблемы фонематического восприятия разработаны в логопедии, сурдопедагогике и смежных отраслях коррекционной педагогики и специальной психологии, а также в нейропсихологии и психофизиологии (Бадалян, 2012; Визель, 2005; Визель, 2020; Визель, 2021; Волкова, 1998; Головчиц, 2001; Каше, 1985; Корнев, 2003; Левина, 1968; Назарова, 2001; Речицкая, 2004; Филичева и Чиркина, 2004; Хомская, 2005; Цветкова, 2010).

Одним из наиболее часто встречающихся речевых нарушений у детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР). Одной из функций, претерпевающих недоразвитие различной степени выраженности при этой речевой патологии, является фонематическое восприятие (Левина, 1968, с. 14).

Рассматривая механизм фонематической недостаточности при ОНР, следует упомянуть, что общее недоразвитие речи по характеру возникновения является центральной речевой патологией, при которой наблюдается поражение корковых речевых зон в пренатальном, натальном или раннем доречевом периодах. ОНР обусловлено понижением возбудимости нервных процессов, упадком работоспособности коры головного мозга. Страдают глубинные структуры головного мозга, вторичные (относящиеся к гнозису и праксису) поля головного мозга, а также третичные (связанные с языковыми функциями) поля и проводниковые связи между участками коры головного мозга. По словам Т. Г. Визель, коннективность между зонами слуховой коры левого полушария и другими зонами головного мозга оказывается незрелой. Вследствие этого в составе нарушения всех компонентов речевой системы наблюдаются нарушения речевого слуха, фонематического восприятия, нарушается ход овладения средствами языка (Визель, 2005, с. 180–182).

Фонематическое восприятие — это процесс формирования перцептивных образов фонем, направленный на дифференциацию фонем и определение звукового состава слова. Зрелость фонематического восприятия является одним из базовых условий речевого развития. Фонематическая система является базисной по отношению к другим компонентам речевой системы, так как без восприятия фонем невозможно понимание слова, нормированное звукопроизношение, формирование семантических полей, процессы словоизменения, словообразования, построение предложения (Визель, 2020, с. 40; Волкова, 1998, с. 661).

При этом фонематическое восприятие является одной из самых уязвимых предпосылок интеллектуального развития даже при незначительных поражениях головного мозга резидуального характера (Волкова, 2015, с. 30; Корнев, 2003, с. 18).

Анализ слышимой речи, определение наличия звука в слове, его звучания в определенной позиции, количества и последовательности звуков в слове, дифференциация близких по акустическим характеристикам звуков происходит в центральной части речеслухового анализатора — задней трети левой височной извилины, а именно в центре Вернике (Визель, 2021, с. 61).

Материальная основа любой высшей психической функции — нейрофизиологические функциональные системы как иерархически организованные комбинации зон коры. Как было сказано выше, решающую роль в восприятии фонематических признаков играют системы височной зоны, являющиеся корковым представительство слухового анализатора. Однако любая высшая психическая функция осуществляется при обязательном участии всех трех блоков мозга (Лурия, 1979, с. 269; Микадзе, 2008, с. 24).

Протекание психической деятельности осуществляется на основе оптимальной энергетической активности головного мозга (1-й функциональный блок мозга), построения целей, программ и под их сознательной и произвольной регуляцией и контролем (3-й функциональный блок мозга) и операциональным компонентом деятельности — обработкой сенсорной информации (2-й функциональный блок мозга) (Хомская, 2005, с. 77).

С опорой на данную структуру психической деятельности нами рассмотрены и проанализированы операциональный и регуляторный компоненты фонематического восприятия как центрально обусловленные механизмы его формирования.

Центральная часть речеслухового анализатора — это височный отдел доминантного полушария (у правой — левого), а именно центр Вернике, где происходит анализ воспринимаемой речи, определяется наличие звука в слове, его звучание в определенной позиции, количество и последовательность звуков в слове, дифференциация близких по акустическим характеристикам звуков (Визель, 2005, с. 61).

Височные доли характеризуются сложной иерархической структурой. «Ворота» звукового восприятия представлены извилиной Гешля — проекционной зоной слуха, которая служит первичной акустической системой. Первичные поля — это корковый конец слухового анализатора, обеспечивающий физический слух. Вторичные отделы — латеральные части левой височной зоны (зона Вернике) — надстроены над первичными. В них заложен мозговой механизм восприятия речевого высказывания: эти поля обеспечивают вторичную организацию слуха и трансформируют способность физически слышать звуки окружающего мира в речевой гнозис. В результате работы этого механизма человек способен членораздельно воспринимать речь. Благодаря третичным полям височной области формируется и в дальнейшем развивается фонематическая система языка, обеспечивающая способность выделить из речевого потока значимые смысловозначительные признаки, сформировать четкое и константное образование — решетку фонем (Визель, 2005, с. 184; Лурия, 1979, с. 125).

Кроме того, височные отделы коры включают в себя внеядерные (конвекситальные) зоны, в связи с чем отвечают не только за слуховой анализ и синтез, но и за другие психические процессы. Восприятие звуковой последовательности базируется не только на анализе элементов звуковой информации, но и на удержании в памяти последовательности сигналов. В связи с этим слуховое восприятие нуждается в участии мнестических процессов. При поражении конвекситальных отделов височной области наблюдается нарушение слухоречевой памяти, в основе чего лежит недостаточность нейродинамических факторов функционирования слухового анализатора, проявляющаяся патологическим торможением (Корсакова и Московичюте, 1988, с. 28).

Методологической основой приведенной характеристики фонематического восприятия послужили исследования Т. Г. Визель, описывающие вертикаль слухового восприятия, но с точки зрения анатомии и физиологии представлены

горизонтально «в иерархически соотносимых полях височной коры мозга от ядра зоны к периферии» (Визель, 2016, с. 63).

Фонематическое восприятие осуществляется за счет самых высоких по иерархии третичных полей коры височной доли головного мозга. Однако еще до его окончательной фокусировки в левой височной доле оно должно быть обеспечено правополушарными факторами, «превербитумом», совместно с формированием межполушарного взаимодействия. Развитие фонематического восприятия стремится от правого полушария к левому. Фокусируясь в левом полушарии, оно становится более дифференцированным, сукцессивно организованным только после его диффузного, полимодального начала формирования в правом полушарии (Семенович, 2007, с. 42).

Особенность функционирования речеслухового анализатора заключается в специфике обработки акустических стимулов, при восприятии которых необходим перевод сукцессивно (линейно, последовательно) поступающих звуков в целостный образ. Так как фонема образует минимальный линейный элемент языка, фонемная сегментация речевых последовательностей — это трансформация звукового континуума в ряд дискретных единиц. Поскольку фонемы в слове представлены в определенной последовательности, в которой они сочетаются друг с другом по определенным правилам, фонематическое восприятие является сукцессивным. Сукцессивность характеризует структуру и способ реализации процесса восприятия. Понятие «сукцессивный» рассматривается как развернутый во времени, подчиненный последовательной программе, в отличие от «симультанного» — одномоментного, целостного. Сформированность сукцессивных функций является одной из предпосылок интеллекта и одним из компонентов функционального базиса речи (Визель, 2020, с. 46; Корнев, 2003, с. 18; Корсакова и Московичюте, 1988, с. 28; Хомская, 2005, с. 187).

Поскольку такие модально-специфические процессы, которые затрагивают обработку информации от анализаторных систем, обуславливаются работой 1-го функционального блока мозга и являются операциональными, то механизмы слухового гнозиса, заключающиеся в линейном, последовательном восприятии и дифференциации поступающих акустических импульсов от периферических рецепторов к коре головного мозга, и слухоречевая память составляют операциональный компонент фонематического восприятия.

Созревание фонематического восприятия в онтогенезе обеспечивается не только формированием операционального обеспечения слухового восприятия, но и зависит от зрелости глубинных структур и лобных долей, обеспечивающих регуляторные функции и сенсомоторный базис психических функций, нейродинамические процессы, функцию произвольного внимания, сознательный контроль и регуляцию.

Активное планирование, программирование и контроль за любой психической деятельностью, а также прогнозирование результата, детекция ошибок обеспечиваются регуляторными функциями, исполняемыми

3-м функциональным блоком мозга — лобными долями, образующими единую систему с глубинными структурами, отвечающими за активацию и энергетический потенциал головного мозга — 1-м функциональным блоком мозга (Семенович, 2007, с. 43).

Регуляторные функции — сознательные управление и регуляция выполняемой деятельности, детерминируемые мотивами, обозначенными с помощью речи, и выражающиеся в программировании, регуляции и контроле за собственным поведением и выполняемой деятельностью (Хомская, 2005, с. 94).

Затрагивая проблему формирования регуляторных функций у детей дошкольного возраста, А. Н. Веракса обращается к модели А. Мияке, получившей название *Unity with diversity*. Согласно данной модели, регуляторные функции включают в себя рабочую память, переключение внимания и сдерживающий контроль (процессы торможения доминанты с целью дать требуемый задачей ответ). Внимание определяется как средство контроля за интеллектуальной деятельностью, которое служит ориентировке на сенсорные стимулы, вычленинию стимулов для их дальнейшей обработки, поддержке активности головного мозга. Рабочая слуховая память обеспечивает хранение и переработку слуховой информации в режиме реального времени при выполнении актуальной задачи (Алмазова, Бухаленкова и Веракса, 2019; Веракса и др., 2019; Miyake, Friedman, & Emerson, 2000; Posner, Rothbart, & Ghassemzadeh, 2020, с. 215).

О значении памяти для дифференцированного восприятия звуков речи говорит А. Н. Корнев, обращая внимание на сукцессивную речеслуховую память как способность узнавать, запоминать и воспроизводить словесные стимулы и различные ритмы. Н. К. Корсакова, Л. И. Московичюте отмечают, что восприятие звукового ряда базируется не только на анализе его элементов, но и на сохранении в памяти всех его звеньев (Корнев, 2003; Корсакова и Московичюте, 1988).

Объем кратковременной слуховой памяти является важнейшим компонентом восприятия речи, формирования фонематических представлений. Память включает в себя подсистему, которая отвечает за фонематическое восприятие, кратковременное запоминание слов и называется фонологическим циклом (*phonological loop*). Фонологический цикл является одним из компонентов рабочей памяти, функция которого заключается в запоминании звуков речи в определенной последовательности (Baddeley, 2010; Frankish, 1996; Waring et al., 2019).

Внимание определяет направленность сознания, которая обеспечивает повышение уровня сенсорной, мыслительной и двигательной активности индивида. Внимание повышает точность восприятия, прочность запоминания, избирательность памяти, продуктивность. Внимание служит повышению качества и результативности любой произвольной деятельности человека. Внимание, по словам А. Р. Лурии, выполняет функцию контроля за протеканием психической деятельности (Бердников, 2017; Лурия, 2006).

Поскольку функции программирования деятельности, самоконтроля и саморегуляции в процессе восприятия и запоминания сенсорных стимулов обеспечиваются регуляторными функциями, исполняемыми лобными отделами (3-й функциональный блок мозга), принимающими, в свою очередь, специфические активационные воздействия от глубинных структур (1-й функциональный блок мозга), то внимание и произвольное запоминание являются регуляторным компонентом фонематического восприятия.

Таким образом, изучение научной литературы, посвященной проблемам структуры фонематической системы у детей, позволило предположить, что компонентами детерминации фонематического восприятия являются операциональная составляющая и регуляторные функции как центрально обусловленные механизмы фонематического восприятия.

В связи с данным предположением нами был проведен эксперимент, направленный на выявление взаимосвязи нарушения фонематического восприятия и высших психических функций (сукцессивного гнозиса, слухоречевой памяти, внимания) у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Структура исследования

Цель исследования состояла в выявлении компонентов детерминации фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Эксперимент был проведен на базе Центра патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ в июне 2022 г. В исследовании участвовали 20 детей старшего дошкольного возраста (6–6,5 лет) с общим недоразвитием речи.

Методы исследования: эксперимент, качественный и количественный анализ результатов исследования, статистический анализ результатов исследования (критерий ранговой корреляции Спирмена).

Отбор респондентов в группу участников эксперимента осуществлялся на основе результатов комплексного клинико-психолого-педагогического обследования. Критериями отбора выступали:

- 1) возраст (6–6,5 лет);
- 2) речевой статус (общее недоразвитие речи, 3-й уровень речевого развития);
- 3) когнитивный статус (сохранность интеллекта);
- 4) состояние анализаторных систем (сохранность зрения, слуха).

Для формирования диагностического комплекса нами были использованы следующие методики:

1. Методика № 1. Исследование фонематического слуха у детей дошкольного возраста (Т. Г. Визель).
2. Методика № 2. Исследование сукцессивного гнозиса у детей дошкольного возраста (А. Н. Корнев).

3. Методика № 3. Исследование слухоречевой памяти у детей дошкольного возраста (Т. Г. Визель).

4. Методика № 4. Исследование внимания у детей дошкольного возраста «Корректирующая проба» в модификации Ж. М. Глоzman (Глоzman, Потанина и Соболева, 2008).

В ходе оценки процесса и результатов выполнения респондентами заданий нами была использована балльная шкала количественной оценки Т. Г. Визель и система оценки степени выраженности нарушения исследуемых функций была использована традиционная 4-балльная система оценки, применяемая в ходе нейропсихологической диагностики (табл. 1) (Визель, 2005).

Таблица 1 / Table 1

Балльная шкала количественной оценки и оценки степени выраженности нарушения исследуемой функции, по Т. Г. Визель

The point scale of quantitative assessment and assessment of the severity of the violation of the studied function by T. G. Wiesel

Оценка (в баллах)	0	1	2	3
Вывод о степени выраженности нарушения	Нормативное развитие исследуемой функции	Легкая	Средняя	Грубая
Критерий оценки	Испытуемый выполнил все задания	Испытуемый выполнил задания больше чем на 50 %	Испытуемый выполнил задания на 25 %	Испытуемый не выполнил задания

Реализация разработанной программы эксперимента опиралась на принципы системности, учета возрастных и индивидуальных особенностей, учета ведущего вида деятельности.

Результаты исследования

По результатам исследования были выявлены следующие степени нарушения фонематического восприятия у исследуемой выборки, которые представлены на рисунке 1.

У большинства испытуемых выявлена средняя степень нарушения фонематического восприятия, у 15 % испытуемых отмечена легкая степень нарушения фонематического восприятия, 20 % испытуемых продемонстрировали грубую степень нарушения фонематического восприятия. У данной категории детей были выявлены следующие особенности нарушения фонематического восприятия: нарушение дифференциации близких по звучанию фонем,

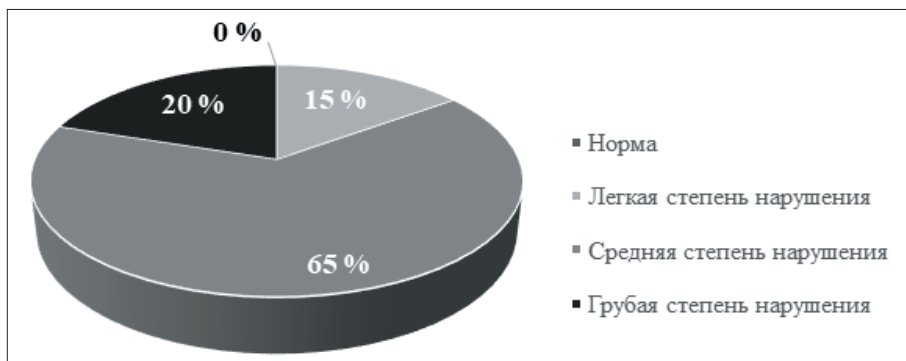


Рис. 1. Показатели степени нарушения фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Fig. 1. Indicators of the degree of phonemic perception disorder in older preschool children with general speech underdevelopment

отличающихся одним (реже — двумя) дифференциальным акустико-гностическим признаком, в результате чего происходит ассимиляция фонем при общности большинства их признаков; нечеткость и повышенная тормозимость акустических следов. Данные особенности говорят о незрелости латеральных и конвекситальных отделов левой височной области.

По результатам исследования у исследуемой выборки были выявлены следующие степени нарушения сукцессивного гнозиса, которые представлены на рисунке 2.

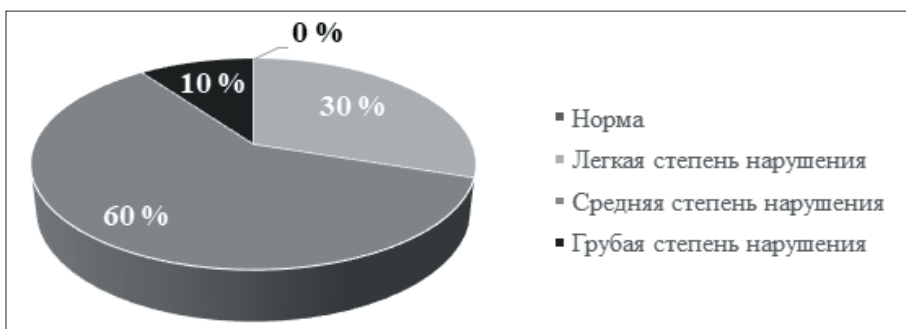


Рис. 2. Показатели степени нарушения сукцессивного гнозиса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Fig. 2. Indicators of the degree of violation of successive gnosia in older preschool children with general speech underdevelopment

В процессе исследования степени нарушения сукцессивного гнозиса у 60 % испытуемых была выявлена средняя степень нарушения сукцессивного гнозиса, у 30 % испытуемых — легкая степень нарушения сукцессивного

гнозиса, 10 % испытуемых продемонстрировали грубую степень нарушения сукцессивного гнозиса. У данной категории детей были выявлены следующие особенности нарушения сукцессивного гнозиса: нарушение восприятия последовательно предъявляемых звуковых сигналов и ритмических структур; сужение объема восприятия и воспроизведения; нарушения акустического анализа ритма; нарушение процессов удержания в памяти и извлечения из нее звуковой последовательности, актуализации заданного ритмического рисунка и слухового контроля. Данные особенности говорят о незрелости конвекситальных отделов левой височной области, заднелобных отделов левого полушария, отвечающих за фактор сукцессивности.

По результатам исследования у исследуемой выборки были выявлены следующие степени нарушения слухоречевой памяти, которые представлены на рисунке 3.

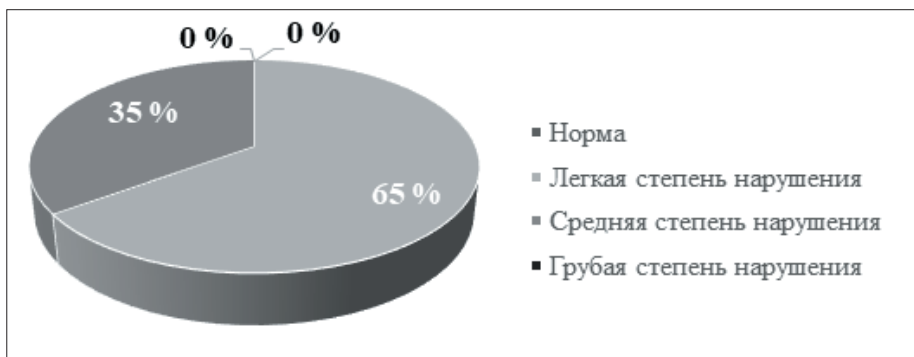


Рис. 3. Показатели степени нарушения слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Fig. 3. Indicators of the degree of violation of auditory-speech memory in older preschool children with general speech underdevelopment

У большинства детей выявлена легкая степень нарушения слухоречевой памяти (65 %). В ходе диагностики нами были выявлены следующие особенности слухоречевой памяти у данной категории детей: снижение объема слухоречевой памяти, нечеткость и повышенная тормозимость слухоречевых следов; отсутствие оттормаживания в условиях интерференции, возникающее в результате взаимовлияния элементов звукового ряда; применение дополнительных способов самоконтроля и компенсаторных стратегий, стимулирующих сохранные сенсорные каналы, участвующие в функциональной системе фонематического восприятия, в частности опора на речевые кинестезии (соответствующие артикуляционные уклады) как регрессивный механизм, используемый в качестве компенсации незрелых регуляторных функций и неустойчивости акустических следов воспринимаемой на слух информации. Данные особенности говорят о незрелости конвекситальных отделов левой височной области, нейродинамических параметров функционирования слухового анализатора,

проявляющихся патологическим ретроактивным торможением, а также о незрелости лобных (префронтальных) отделов, отвечающих за регуляторные функции и мнестические процессы в звене их целенаправленности и произвольности.

По результатам исследования у исследуемой выборки были выявлены следующие степени нарушения внимания, которые представлены на рисунке 4.

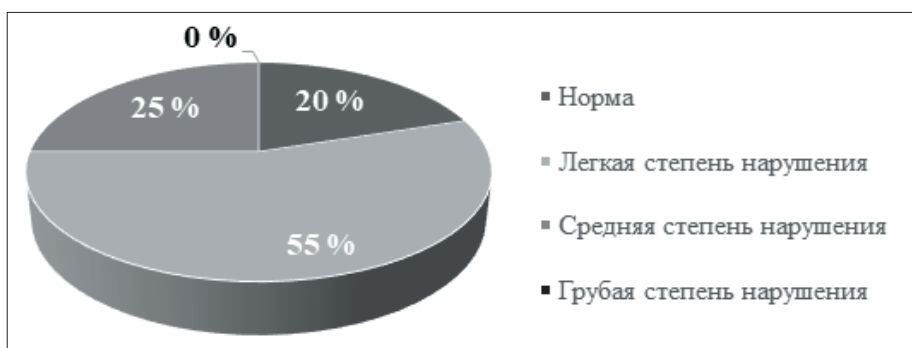


Рис. 4. Показатели степени нарушения внимания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Fig. 4. Indicators of the degree of violation of attention in older preschool children with general speech underdevelopment

У большинства детей была выявлена легкая степень нарушения внимания, у четверти детей — средняя степень нарушения внимания, у 20 % детей оказалось нормативное развитие внимания. В ходе диагностики нами были выявлены следующие особенности внимания у данной категории детей: повышенная отвлекаемость детей на посторонние раздражители как проявление импульсивности, низкого уровня концентрации внимания, недостаточности его распределения, объема и устойчивости; дефицитарность произвольного внимания и соскальзывание на произвольные его формы. Данные особенности говорят о незрелости лобных долей, отвечающих за регуляторные функции; недостаточности нейродинамических параметров и энергетического обеспечения произвольной регуляции деятельности.

В ходе количественной обработки полученных данных объектом нашего внимания послужили случаи сочетания нарушения фонематического восприятия с недостаточностью других исследуемых нами высших психических функций. Нами было зафиксировано, что в 100 % случаев нарушение развития фонематического восприятия любой степени тяжести сопровождается нарушением сукцессивного гнозиса и нарушением слухоречевой памяти также любой степени тяжести. Нарушение фонематического восприятия сочетается с нарушением внимания любой степени тяжести в 80 % случаев.

Для удобства оценки сочетаемости степени нарушения фонематического восприятия со степенью нарушений сукцессивного гнозиса, слухоречевой

памяти, внимания, результаты исследования фонематического восприятия были разделены на 2 группы:

- 1) случаи средней и грубой степени нарушения фонематического восприятия — 85 % от общего числа наблюдений.
- 2) случаи легкой степени нарушения фонематического восприятия — 15 % от общего числа наблюдений (случаев нормативного развития фонематического восприятия не выявлено).

В ходе оценки сочетаемости степени нарушения фонематического восприятия со степенью нарушений сукцессивного гнозиса, слухоречевой памяти, внимания было выявлено, что в 82 % случаев нарушения фонематического восприятия средней и грубой степени наблюдаются средняя или грубая степень нарушения сукцессивного гнозиса (в остальных случаях функция нарушена в легкой степени). В 35 % случаев нарушения фонематического восприятия средней и грубой степени наблюдаются аналогичные степени нарушения слухоречевой памяти (в остальных случаях она нарушена в легкой степени). В 23,5 % случаев средняя и грубая степени нарушения фонематического восприятия и внимания сочетаются (внимание нарушено в легкой степени или не нарушено).

Во всех случаях легкой степени расстройства фонематического восприятия у детей выявлена легкая степень нарушения сукцессивного гнозиса. Зафиксировано две трети случаев сочетания легкой степени нарушения фонематического восприятия с легкой степенью недостаточности (или нормативным развитием) слухоречевой памяти и внимания.

Обратив внимание на описанную тенденцию, нами была выявлена связь между нарушениями фонематического восприятия и нарушениями высших психических функций, а именно сукцессивного гнозиса, слухоречевой памяти и внимания, которая отражена в количественном формате при помощи метода ранговой корреляции Спирмена. Для оценки тесноты связи нами была использована шкала Чеддока, позволяющая определить характер связей между изучаемыми процессами (Кричевец, Корнеев и Рассказова, 2019, 216; Сизова, 2016).

В ходе применения данного метода нами были получены следующие результаты, которые представлены на рисунке 5.

Вышеприведенные показатели являются статистически значимыми (при выбранном уровне статистической значимости, равном 0,05), поскольку значение каждого из трех вычисляемых коэффициентов ранговой корреляции больше критического коэффициента при данном объеме выборки.

Таким образом, по результатам исследования нами сформулирован следующий вывод: существует прямая зависимость между сформированностью фонематического восприятия и сформированностью сукцессивного гнозиса, слухоречевой памяти и внимания, то есть чем выше уровень развития сукцессивного гнозиса, тем выше уровень развития фонематического восприятия; чем выше уровень развития слухоречевой памяти, тем выше уровень развития фонематического восприятия; чем выше уровень развития внимания, тем выше уровень развития фонематического восприятия.

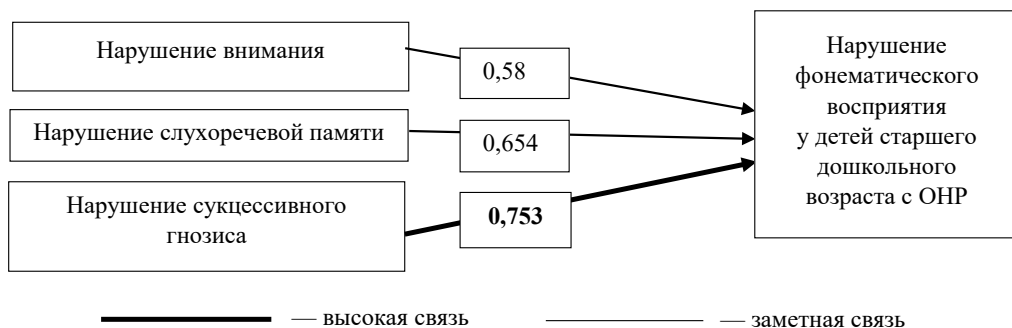


Рис. 5. Схема связей нарушения фонематического восприятия с нарушениями внимания, слухоречевой памяти и сукцессивного гнозиса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Fig. 5. The scheme of relations of phonemic perception disorders with impaired attention, auditory-speech memory and sequential gnosis in older preschool children with general speech underdevelopment

Заключение

Выявленная в ходе статистического анализа прямая зависимость между сформированностью фонематического восприятия и сформированностью сукцессивного гнозиса, слухоречевой памяти и внимания позволяет определить компоненты детерминации фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста. Компоненты центрально обусловленной детерминации фонематического восприятия как произвольного процесса восприятия и дифференциации линейной последовательности фонем составляют операциональные и регуляторные процессы как центрально обусловленные механизмы слухового восприятия.

Фонематическое восприятие как произвольный процесс последовательного, развернутого во времени восприятия и дифференциации линейной последовательности фонем является сукцессивным, и его детерминантами являются операциональные и регуляторные процессы как центрально обусловленные механизмы слухового восприятия.

Полученные выводы могут являться основанием для опоры на данные компоненты детерминации фонематического восприятия в процессе его коррекции при общем недоразвитии речи как на базовые условия и факторы созревания фонематического восприятия. Становление компонентов детерминации требует построения многоуровневого процесса формирования операциональной и регуляторной составляющих фонематического восприятия путем последовательного воздействия на функции всех трех блоков мозга с учетом направления вектора коррекционной работы от пассивного отражения алгоритмов и программ деятельности к постепенной автоматизации, сворачиванию самостоятельных программ до уровня автоматизмов.

Проведенное экспериментальное исследование предоставляет возможность расширить спектр коррекционных мероприятий по устранению недостатков фонематического восприятия у детей с ОНР, обогащает вариативность подходов к коррекции фонематического восприятия с учетом индивидуальности каждого ребенка, позволяет построить логику коррекционной работы по устранению нарушений фонематического восприятия у данной категории детей с учетом выявленной структуры детерминации фонематического восприятия.

Таким образом, теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что сформулированные выводы о компонентах детерминации фонематической недостаточности у детей дошкольного возраста с ОНР представляют собой материал для дальнейшего дифференцированного исследования детерминантов фонематического восприятия у детей с речевой патологией, более детального анализа влияния нарушений неречевых процессов на механизмы недоразвития речи.

Результаты исследования обладают практической значимостью для логопедов, работающих над коррекцией общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, поскольку сформулированные выводы ориентируют на более глубокое понимание детерминации фонематического восприятия и возможных путей его развития, а также расширяют возможности для индивидуализации коррекционного маршрута детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список источников

1. Рубинштейн, С. Л. (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер.
2. Визель, Т. Г. (2005). *Основы нейропсихологии*. Москва: АСТ: Астрель.
3. Визель, Т. Г. (2020). *Прикладная нейролингвистика*. Москва: Московский институт психоанализа.
4. Визель, Т. Г. (2021). *Основы нейропсихологии. Теория и практика*. Москва: АСТ.
5. Выготский, Л. С. (2006). *Психология развития человека*. Москва: Смысл. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20088224>
6. Волкова, Л. С. (1998). *Логопедия*. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС.
7. Корнев, А. Н. (2003). *Нарушения чтения и письма у детей*. Санкт-Петербург: Речь. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19886024>
8. Левина, Р. Е. (1968). *Основы теории и практики логопедии*. Москва: Просвещение.
9. Лурия, А. Р. (2006). *Лекции по общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
10. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. (2004). *Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста*. Практик. пособие. Москва: Айрис-пресс: Айрис-Дидактика.
11. Хомская, Е. Д. (2005). *Нейропсихология*. СПб.: Питер.
12. Цветкова, Л. С. (2010). *Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста*. Учеб. пособие. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК.
13. Головин, С. Ю. (1998). *Словарь практического психолога*. Минск: Харвест.

14. Жинкин, Н. И. (1958). *Механизмы речи*. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР.
15. Лурия, А. Р. (1979). *Язык и сознание*. Москва: Изд-во Московского Университета. <https://pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml>
16. Орфинская, В. К. (1967). Расстройства речи, связанные с избирательным недоразвитием фонематической системы. *Пятая научная сессия по дефектологии*. Тезисы докладов (с. 241–242). Москва: Просвещение.
17. Швачкин, Н. Х. (2004). *Возрастная психолингвистика: Хрестоматия*. Учеб. пособие. Москва: Лабиринт.
18. Бадалян, Л. О. (2012). *Невропатология*. Учебник. Москва: Академия.
19. Визель, Т. Г. (2016). *Приобретение и распад речи*. Монография. Барнаул: АлтГПУ.
20. Головниц, Л. А. (2001). *Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха*. Москва: ВЛАДОС.
21. Каше, Г. А. (1985). *Подготовка к школе детей с недостатками речи*. Пособие для логопеда. Москва: Просвещение.
22. Назарова, Л. П. (2001). *Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха*. Учеб. пособие для студентов пед. вузов по специальности «Сурдопедагогика». Москва: ВЛАДОС.
23. Речицкая, Е. Г. (2004). *Сурдопедагогика*. Учебник для студ. высш. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС.
24. Волкова, С. В. (2015). Предпосылки фонематических расстройств у детей с органическими поражениями головного мозга различного генеза. *Специальное образование*, 2(38), 29–38. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23834237>
25. Микадзе, Ю. В. (2008). *Нейропсихология детского возраста*. Учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер.
26. Корсакова, Н. К., Московичюте, Л. И. (1988). *Клиническая нейропсихология*. Москва: Изд-во МГУ.
27. Семенович, А. В. (2007). *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза*. Учеб. пособие. Москва: Генезис.
28. Алмазова, О. В., Бухаленкова, Д. А., Веракса, А. Н. (2019). Диагностика уровня развития регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте. *Психология. Журнал ВШЭ*, 16(2), 94–109. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317>
29. Веракса, А. Н., Ощепкова, Е. С., Бухаленкова, Д. А., Картушина, Н. А. (2019). Связь регуляторных функций и производства речи у старших дошкольников: рабочая память и составление нарративов. *Клиническая и специальная психология*, 8(3), 56–84. <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080304>
30. Miyake, A., Friedman, N. P., & Emerson, M. J. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
31. Posner, I. M., Rothbart, K. M., & Habibollah, Ghassemzadeh. (2020). Developing attention in typical children related to disabilities. *Handbook of Clinical Neurology*, 173 (3rd series), 215–223. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00019-8>
32. Baddeley, A. (2010). Working Memory: Theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63, 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
33. Frankish, C. (1996). Auditory short-term memory and the perception of speech. In Gathercole, S.E. (Ed.). *Models of short-term Memory* (pp. 179–207). United Kingdom: Psychology Press Ltd. <https://www.researchgate.net/publication/266794116>

34. Waring, R., Rickard Liow, S., Eadie, P., & Dodd, B. (2019). Speech development in preschool children: evaluating the contribution of phonological short-term and phonological working memory. *Journal of Child Language*, 46(4), 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000035>
35. Бердников, Д. В. (2017). Внимание как специфический психофизиологический процесс регуляции целенаправленной деятельности. *Журнал фундаментальной медицины и биологии*, 4, 21–29. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35647169>
36. Глозман, Ж. М., Потанина, А. Ю., Соболева, А. Е. (2008). *Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте*. Санкт-Петербург: Питер.
37. Кричевец, А. Н., Корнеев, А. А., Рассказова, Е. И. (2019). *Основы статистики для психологов*. Москва: Акрополь. https://www.researchgate.net/publication/338230860_Osnovy_statistiki_dla_psihologov
38. Сизова, Т. М. (2016). *Статистика для бакалавров*. Учеб. пособие. Ч. II. Санкт-Петербург: Университет ИТМО. <https://e.lanbook.com/book/91331?category=1029>

References

1. Rubinshtein, S. L. (2003). *Being and consciousness. Man and the world*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
2. Vigel', T. G. (2005). *Fundamentals of neuropsychology*. Moscow: AST: Astrel'. (In Russ.).
3. Vigel', T. G. (2020). *Applied neurolinguistics*. Moscow: Moscow Institute of psychoanalysis. (In Russ.).
4. Vigel', T. G. (2021). *Fundamentals of neuropsychology. Theory and practice*. Moscow: Publisher AST. (In Russ.).
5. Vygotskii, L. S. (2006). *Psychology of human development*. Moscow: Smysl: Eksmo. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20088224>
6. Volkova, L. S. (1998). *Speech therapy*. Moscow: VLADOS. (In Russ.).
7. Kornev, A. N. (2003). *Reading and writing disorders in children*. St. Petersburg: Rech'. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19886024>
8. Levina, R. E. (1967). *Fundamentals of the theory and practice of speech therapy*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
9. Luriiia, A. R. (2006). *Lectures on general psychology*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
10. Filicheva, T. B., & Chirkina, G. V. (2004). *Elimination of general speech underdevelopment in preschool children*. Moscow: Airis-press: Airis-Didaktika. (In Russ.).
11. Khomskaia, E. D. (2005). *Neuropsychology*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
12. Tsvetkova, L. S. (2010). *Actual problems of neuropsychology of childhood*. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (In Russ.).
13. Golovin, S. Iu. (1998). *Dictionary of practical psychologist*. Minsk: Kharvest. (In Russ.).
14. Zhinkin, N. I. (1958). *Mechanisms of speech*. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (In Russ.).
15. Luriiia, A. R. (1979). *Language and consciousness*. Moscow: Publishing house of Moscow University. (In Russ.). <https://pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml>
16. Orfinskaia, V. K. (1967). Speech disorders associated with selective underdevelopment of the phonemic system. *The fifth scientific session on defectology*. Theses of reports (pp. 241–242). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

17. Shvachkin, N. Kh. (2004). *Age-related psycholinguistics*. Moscow: Labirint. (In Russ.).
18. Badalian, L. O. (2012). *Neuropathology*. Moscow: Akademiia. (In Russ.).
19. Vizel', T. G. (2016). *Finding and Disintegration of speech*. Monograph. Barnaul: AltGPU. (In Russ.).
20. Golovchits, L. A. (2001). *Preschool sign language teaching: Education and training of preschoolers with hearing impairments*. Moscow: VLADOS. (In Russ.).
21. Kashe, G. A. (1985). *Preparing children with speech disabilities for school: A manual for a speech therapist*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
22. Nazarova, L. P. (2001). *Methods of development of auditory perception in children with hearing impairments*. Studies. manual for students of pedagogical universities in the specialty «Sign language teaching». Moscow: VLADOS. (In Russ.).
23. Rechitskaia, E. G. (2004). *Sign language teaching*. Textbook for students. higher. studies. Institutions. Moscow: VLADOS. (In Russ.).
24. Volkova, S. V. (2015). Preconditions for phonemic disorders in children with organic brain lesions of various origins. *Spetsial'noe obrazovanie*, 2(38), 29–38. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23834237>
25. Mikadze, Iu. V. (2008). *Neuropsychology of childhood*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
26. Korsakova, N. K., & Moskovichiute, L. I. (1988). *Clinical neuropsychology*. Moscow: MSU Publishing House. (In Russ.).
27. Semenovich, A. V. (2007). *Neuropsychological correction in childhood. Method of substitution ontogenesis*. Moscow: Genezis. (In Russ.).
28. Almazova, O. V., Bukhalenkova, D. A., & Veraksa, A. N. (2019). Assessment of the Level of Development of Executive Functions in the Senior Preschool Age. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 16(2), 94–109. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317>
29. Veraksa, A. N., Ochepkova, E. S., Bukhalenkova, D. A., & Kartushina, N. A. (2019). The relationship of executive functions and speech production in senior preschool children: working memory and storytelling. *Clinical Psychology and Special Education*, 8(3), 56–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080304>
30. Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
31. Posner, I. M. Rothbart, K. M., & Habibollah, Ghassemzadeh. (2020). Developing attention in typical children related to disabilities. *Handbook of Clinical Neurology*, 173 (3rd series), 215–223. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00019-8>
32. Baddeley, A. (2010). Working Memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
33. Frankish, C. (1996). Auditory short-term memory and the perception of speech. In Gathercole, S.E. (Ed.). *Models of short-term Memory* (pp. 179–207). United Kingdom: Psychology Press Ltd. <https://www.researchgate.net/publication/266794116>
34. Waring, R., Rickard Liow, S., Eadie, P., & Dodd, B. (2019). Speech development in preschool children: evaluating the contribution of phonological short-term and phonological working memory. *Journal of Child Language*, 46(4), 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000035>

35. Berdnikov, D. V. (2017). Attention as a specific psychophysiological progress of regulation of activity. *Zhurnal fundamental'noj mediciny i biologii*, 4, 21–29. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35647169>
36. Glozman, Zh. M., Potanina, A. Iu., Soboleva, A. E. (2008). *Neuropsychological diagnostics in preschool age*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
37. Krichevets, A. N., Korneev, A. A., & Rasskazova, E. I. (2019). *Fundamentals of statistics for psychologists*. Moscow: Akropol'. (In Russ.). https://www.researchgate.net/publication/338230860_Osnovy_statistiki_dla_psihologov
38. Sizova, T. M. (2016). *Statistics for bachelors*. St. Petersburg: University ITMO. (In Russ.). <https://e.lanbook.com/book/91331?category=1029>

Статья поступила в редакцию: 18.11.2022;
одобрена после рецензирования: 16.02.2023;
принята к публикации: 10.03.2023.

The article was submitted: 18.11.2022;
approved after reviewing: 16.02.2023;
accepted for publication: 10.03.2023.

Информация об авторах:

Анна Павловна Амелянчик — магистрант, Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), Москва, Россия,
annaamell@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6617-9440>

Нигина Сафоевна Бабиева — кандидат психологических наук, доцент, Первый Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), Москва, Россия,
babieva_n_s@staff.sechenov.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8076-3494>

Ольга Вячеславовна Серебровская — заместитель главного врача по психолого-логопедической работе Центра патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения города Москвы, Москва, Россия,
olga_srb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3044-1048>

Людмила Викторовна Шабанова — учитель-логопед, дефектолог, школа № 2000, Москва, Россия,
shabanovalv@2000.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1065-0640>

Information about the authors:

Anna P. Amelyanchik — master's student of First Moscow State Medical University, Moscow, Russia,
annaamell@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6617-9440>

Nigina S. Babieva — PhD in Psychology, Associate Professor of First Moscow State Medical University, Moscow, Russia,
babieva_n_s@staff.sechenov.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8076-3494>

Olga V. Serebrovskaya — Deputy Chief Physician for Psychological and Speech Therapy Work of the State Medical Institution of the Center for Speech Pathology and Neurorehabilitation of the Department of Health of the City of Moscow, Moscow, Russia,

olga_srb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3044-1048>

Lyudmila V. Shabanova — speech therapist, defectologist, School 2000, Moscow, Russia,

shabanovalv@2000.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1065-0640>

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 376-056.264

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.11

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВОССТАНОВЛЕНИИ РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ ПРИ АФАЗИИ

*Юлия Евгеньевна Черепанова*¹,

*Вера Олеговна Плакса*²,

*Юлия Булатовна Вафина*³

^{1,2,3} *Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова, Москва, Россия*

¹ *yuch-89@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-0586-7244>*

² *verjiniya999@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0753-7887>*

³ *yuliya-v81@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3402-4154>*

Аннотация. Данная статья посвящена теме использования инновационных технологий в психолого-педагогической реабилитации взрослых пациентов, имеющих афазию. Лица, перенесшие инсульт, травму или опухоли головного мозга, очень часто нуждаются в помощи логопедов уже в реанимационных палатах. В России, как и во многих западных странах, такой специалист работает почти во всех крупных больницах, но порой их очень не хватает для полноценной и качественной реабилитации. Именно для этого в помощь врачам и педагогам приходят современные компьютерные технологии, основанные на традиционных отечественных методиках восстановления речевой функции и их модифицированных версиях. В настоящее время афазиология переживает новый этап развития в связи с появлением новых методов обучающей и восстановительной терапии больного. Помимо традиционных методик лечения расстройств речи в конце XX – начале XXI века начинают появляться инновационные методы. Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на большое количество исследований и разработок в области восстановительного обучения больных с афазией, вопрос применения технических средств в логопедической коррекции речевых функций у пациентов не систематизирован, мало изучен. Применение дистанционных форм технологий при коррекции речи у пациентов с афазией значительно расширит восстановительный потенциал за счет комплексного системного программного обеспечения дистанционного предоставления логопедических услуг и взаимодействия работников междисциплинарных отраслей между собой с помощью телекоммуникационных технологий. В статье проанализировано повышение качества и ускорение темпов восстановления речевых функций у больных с афазией, описаны компьютеризированные логопедические технологии, способные, в дополнение к традиционным методам, повысить эффективность восстановления речи у пациентов с афазией, перенесших инсульт в межотраслевых областях при работе с данной категорией людей. Обобщен отечественный и зарубежный опыт применения инновационных технологий при восстановлении речевых функций различного генеза. Представлен сопоставительный анализ как традиционных методов коррекционного воздействия, так и IT-технологий в системе восстановления речевых функций при афазии. Целью исследования является

изучение инновационных технологий дистанционных форм коррекции речи, которые используются в процессе коррекционно-восстановительного обучения пациентов с афазией, повышение эффективности помощи больным с афазией за счет применения компьютерных технологий.

Ключевые слова: логопедия, реабилитация, восстановление речи, афазия, инсульт, логопедическая коррекция, взрослые, логопедические технологии, инновационные технологии, транскраниальная магнитная стимуляция (TMS), транскраниальная стимуляция постоянным током (tDCS), мелодическая интонационная терапия динамика компонентов речевой функции

Research article

УДК 376-056.264

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.11

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE RESTORATION OF SPEECH FUNCTIONS IN APHASIA

*Yulya E. Cherepanova*¹,

*Vera O. Plaksa*²,

*Yuliya B. Vafina*³

^{1,2,3} *First Moscow State Medical University, Moscow, Russia*

¹ *yuch-89@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-0586-7244>*

² *verjiniya999@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0753-7887>*

³ *yuliya-v81@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3402-4154>*

Abstract. This article is devoted to the use of innovative technologies in the psychological and pedagogical rehabilitation of adult patients with aphasia. People who have suffered a stroke, trauma or brain tumors very often need the help of speech therapists already in intensive care wards. In Russia, as in many Western countries, such a specialist works in almost all major hospitals, but sometimes they are very lacking for full and high-quality rehabilitation. It is for this purpose that modern computer technologies based on traditional domestic methods of speech function restoration and their modified versions come to the aid of doctors and teachers. Currently, the science of aphasiology is experiencing a new stage of development due to the emergence of new methods of teaching and rehabilitation therapy of the patient. In addition to traditional methods of treating speech disorders, innovative methods are beginning to appear at the end of the XX – beginning of the XXI century. The relevance of the study is due to the fact that despite a large number of studies and developments in the field of restorative training of patients with aphasia, the issue of the use of technical means in speech therapy correction of speech functions in patients is not systematized, little studied. The use of remote forms of technologies for speech correction in patients with aphasia will significantly expand the recovery potential due to the integrated system software for remote provision of speech therapy services and the interaction of employees of interdisciplinary industries with each other using telecommunication technologies. The article analyzes the improvement of the quality and acceleration of the rate

of recovery of speech functions in patients with aphasia, describes computerized speech therapy technologies that, in addition to traditional methods, can improve the efficiency of speech recovery in patients with aphasia who have suffered a stroke in intersectoral areas when working with this category of people. The article summarizes the domestic and foreign experience in the use of innovative technologies in the restoration of speech functions of various origins. A comparative analysis of both traditional methods of corrective action and IT technologies in the system of restoration of speech functions in aphasia is presented. The aim of the study is to study innovative technologies of remote forms of speech correction, which are used in the process of correctional and rehabilitation training of patients with aphasia, improving the effectiveness of care for patients with aphasia through the use of computer technology.

Keywords: speech therapy, rehabilitation, speech restoration, aphasia, stroke, speech therapy correction, adults, speech therapy technologies, innovative technologies, transcranial magnetic stimulation (TMS), transcranial direct current stimulation (tDCS), melodic intonation therapy dynamics of speech function components

Для цитирования: Черепанова, Ю. Е., Плакса, В. О., Вафина, Ю. Б. (2023). Инновационные технологии в восстановлении речевых функций при афазии. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 198–216. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.11>

For citation: Cherepanova, Yu. E., Plaksa, V. O., & Vafina Yu. B. (2023). Innovative technologies in the restoration of speech functions in aphasia. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 198–216. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.11>

Введение

Нарушение речевых функций при афазии является наиболее сложной проблемой при ее восстановлении, независимо от периода и этиопатогенеза. Определение афазии как системного нарушения речи при локальных поражениях мозга было описано А. Р. Лурией (Лурия, 1969). Проблема восстановления речи при различных формах афазии решается путем синтеза междисциплинарных подходов в логопедии, нейропсихологии и нейролингвистики (Бобкова, 2010).

Большинство клиницистов согласятся с тем, что хотя афазическая инвалидность и сложна, но многие пациенты клинически схожи и могут быть классифицированы на идентифицируемые группы (Вэпман, 1983). Существует множество классификаций, указывающих на то, что ни одна из них не является полностью удовлетворительной (Шорох-Троцкая, 1972). Тем не менее эти усилия полезны и даже необходимы для диагностики и лечения афазии и для понимания феномена.

С XVIII по XX век такие ученые и исследователи, как К. Вернике, П. Брока, Х. Джексон и многие другие, выделяли разнообразные классификационные системы афазических расстройств (Барабанов, 2019, с. 69). Наиболее распространенной среди них является классификация А. Р. Лурии (Лурия, 1969).

Именно в зависимости от формы афазии пациента специалисты подбирают для него конкретные восстановительные программы и методы, чтобы добиться наибольшего эффекта коррекции заболевания (Волкова и Шаховская, 1998).

Современные тенденции развития афазиологии неразрывно связаны с внедрением и использованием новых технических средств, в частности средств дистанционного консультирования. С применением технологий телемедицины при коррекции речи у пациентов с афазией значительно расширится восстановительный потенциал за счет комплексного системного программного обеспечения дистанционного предоставления логопедических услуг и взаимодействия работников междисциплинарных отраслей между собой с помощью телекоммуникационных технологий.

На сегодняшний день отечественные и зарубежные методики XIX и XX веков претерпели значительные изменения. К многократным повторениям и увеличению амплитуды артикуляционных движений добавились новые, более эффективные способы коррекционного воздействия при афазии, например применение иллюстрационных карточек для более полного погружения в реабилитацию, использование геометрических фигур и ряда математических примеров (Ларина, 2013, с. 342).

К практике простого пения добавились инновационные упражнения и специализированные методы терапии, к примеру терапия мелодической интонацией (МИТ), которая включает в себя такие терапевтические приемы, как постукивание левой рукой при повторении мелодичных произношений и снижение скорости речи (Мейлен, Ван Де Сандт-Кендерман и Хейенброк, 2016).

Эффективность данной терапии показало исследование Ван дер Меулен и др., проведенное в 2014 году, в рамках которого были изучены эффекты МИТ в группе из 11 хронически не говорящих по-английски пациентов с афазией. По итогу исследования специалисты сообщили, что у 9 человек после МИТ значительно улучшились коммуникативная эффективность и беглость речи, связанные со структурными изменениями в белом веществе, лежащем в основе правой нижней лобной извилины (Ван дер Меулен и др., 2014, с. 536–544).

Медицина сегодня стала естественной областью применения информационных технологий (ИТ). Лечебно-диагностическое медицинское оборудование все чаще становится специализированным компьютером, а также наоборот — компьютер, получая новые приставки, превращается в медицинский прибор (Адиян, 2017, с. 10).

За последние 30 лет благодаря быстрому развитию технологий и компьютерной техники растет понимание того, что логопедическая коррекция афазии подразумевает нечто большее, чем применение языковых упражнений для тренировки и улучшения языкового функционирования (Тинин, 2013).

У больных с афазией, примерно 70–80 %, потеря трудоспособности и профессиональных навыков связана с возникновением комплекса нарушений высших корковых функций, среди которых особое место занимает речевая недостаточность, вызывающая дезинтеграцию и дезорганизацию всей

психической сферы человека, нарушающая его социальную адаптацию (Зайцев, 2006). Необходимость интенсивной логопедической коррекции в данном случае обусловлена тем, что спонтанная реабилитация не очень эффективна, и только в условиях ежедневного повторного коррекционно-логопедического воздействия становится возможным восстановление сложной системы когнитивных связей, обеспечивающих реализацию коммуникативно-речевой функциональной системы (Ван и др., 2018, с. 287–295).

Исследование существующего в России опыта применения информационных ресурсов в области коррекционно-логопедической работы привела нас к выводу, что массово расширена практика использования различных программных продуктов, отбор которых осуществляется специалистами интуитивно, спонтанно, учитывая такие параметры, как возрастной ценз, интерактивность, качество и эстетичный дизайн и графика, удобный интерфейс, многофункциональность (Щербакова, 2016, с. 62–67).

Целью исследования является эффективность применения инновационных технологий в восстановлении речевых функций при афазии.

Для повышения уровня эффективности проведения коррекционно-восстановительных работ с пациентами с афазией и снижения времени на этап восстановления разработаны и продолжают разрабатываться различные инновационные технологии:

- компьютерные программы — «Выбор фразы», «Выбор буквы», «Работа над составом слова», «Восстановление речи», StepByStep, «Афазиям.Нет» и т. д.;
- компьютерные и телефонные приложения — Linguagraphica, Thuis Taal Oefen Programma и др.

Реабилитация, а в частности нейрореабилитация, — это самый сложный, осмысленный, патогенетически обоснованный процесс комплексного лечения и восстановительных мероприятий с применением обязательных методов медицинского, медико-психологического, медико-педагогического воздействия и социального взаимодействия (обеспечения), значение и интенсивность которых меняется на разных этапах заболевания. Это процесс, обращенный прежде всего к личности больного (Прокопенко, Аракчаа и Никольская, 2018, с. 32.)

В условиях прогресса информационно-телекоммуникационных технологий зародилось принципиально новое направление в организации и оказании медицинской помощи населению — дистанционная форма консультирования. Теперь это не просто новая перспективная технология, а неотъемлемая часть современного здравоохранения, приносящая положительный клинический, экономический, моральный и организационный эффект (Шлауг, Марчина и Нортон, 2009).

Дистанционное консультирование с помощью планшетных компьютеров дает пациентам возможность самостоятельно заниматься речевыми упражнениями на высокой частоте дома, находясь под дистанционным наблюдением терапевтов и коррекционных педагогов. Имеются данные о том, что дополнительное

обучение речевой и языковой терапии (SLT) на основе планшетов улучшает языковые функции и, таким образом, уменьшает тяжесть нарушений. Было также продемонстрировано, что телереабилитационная SLT эффективна у пациентов с хроническим инсультом (Афтономос, Стил и Верц, 1997).

Для понимания эффективности данной методики было проведено исследование, в рамках которого были привлечены два участника с хронической афазией через регистр афазии Квинслендского университета.

Участники получали доступ к терапии из своих собственных домов через высокоскоростное широкополосное подключение к Интернету, при этом они использовали свои собственные настольные компьютеры, однако на время исследования им была предоставлена веб-камера и микрофон. Их лечащим врачом был квалифицированный врач с опытом реабилитации афазии и телереабилитации. Веб-игра с двумя картами, разработанная для этого проекта (iCILT), и программное обеспечение для видеоконференций (Adobe Connect, Adobe Systems Software Ireland Ltd, Ирландия) были одновременно запущены через интернет-браузер (Ван дер Меулен и др., 2014, с. 536–544).

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Результаты проведения восстановительного обучения с помощью телемедицины
(Ван дер Меулен и др., 2014, с. 536–544)

Results of rehabilitation training using telemedicine

Результат \ Оценка	Л. Р. до	Л. Р. после	Разница	Б. Г. до	Б. Г. после	Разница
Устное понимание	60	62	2	46	46	0
Письменное понимание	60	73	13	44	45	1
Повторение	49	49	0	44	45	1
Устное описание рисунка	53	52	-1	46	46	0
Чтение	49	49	0	38	38	0
Письмо	57	59	2	41	41	0
Письменное описание рисунка	55	59	4	42	42	0

Как видно из таблицы 1, терапия при помощи телеконсультаций не всегда эффективна. Численные показатели почти всех функций речи существенно не изменились после проведенного восстановительного обучения с помощью телемедицины.

Рассмотрим подробнее другие методы восстановительного обучения. Все большую популярность набирают такие инновационные методы реабилитации людей с афазией, как транскраниальная магнитная стимуляция (TMS), транскраниальная стимуляция постоянным током (tDCS) и мелодическая интонационная терапия (Белопасова, Кадыков и др., 2015, с. 23). TMS создает магнитное поле, которое позволяет генерировать ток в нижележащих корковых нейронах, вызывая их деполяризацию. В результате TMS может использоваться

для фокусного управления кортикальной функцией, позволяя эффективно исследовать взаимосвязь «структура – функция» в коре головного мозга человека (Шлауг, Марчина и Нортон, 2009).

Еще одна форма неинвазивной стимуляции мозга, которая используется при афазии, — tDCS, — модулирует активность мозга, доставляя слабый поляризирующий электрический ток, который тонко, но явно модулирует нервную активность в коре головного мозга (Нориз и Гамильтон, 2017).

Данные инновационные методы не направлены на замену традиционных методик, наоборот, они по своей сути дополняют их, повышая эффективность в несколько раз.

Одним из наиболее перспективных направлений развития реабилитационной работы с афазией является объединение методов tDCS с МИТ (Руднев, Штейнердт, 2012). Для достоверности эффективности сочетания методов было проведено исследование с проверкой ложной стимуляции при применении анодной стимуляции в сочетании с МИТ к неповрежденным структурам правого полушария к улучшению вывода или беглости речи у пациентов с негибкой афазией (Визель, 2016, с. 289).

В исследовании (Ван и др., 2018, с. 287–295) сравнивалось влияние двух условий tDCS (анодного и фиктивного) при нанесении на правый IFG во время сеансов МИТ. Все участники исследования (6 человек) были классифицированы как пациенты с умеренной или тяжелой афазией Брока, не имеющей беглости, с относительно неизменным пониманием. Возраст пациентов-участников колебался от 30 до 81 года. Пятеро пациентов были правшами, а один — со смешанными руками. Один из шести участников был двуязычным (русский и английский), все остальные участники были носителями английского языка.

Участники прошли две серии (одна серия — на состояние tDCS) по три сеанса терапии в каждой. Сеансы лечения проводились один раз в день в течение трех дней подряд. Две серии были разделены одной неделей. Во время сеансов лечения был применен tDCS к правой задней IFG с электродом, расположенным под углом к височной доле. Период стимуляции длился 20 минут и перекрывался 20-минутным сеансом МИТ, проводимым обученным терапевтом. Терапевт адаптировал каждую сессию МИТ к уровню навыков участника. Для одной серии 3-дневной терапии специалисты применили анодную tDCS, а для других — мнимые tDCS.

Для анодной стимуляции ток tDCS нарастал в течение первых нескольких секунд, а затем оставался включенным в течение 20-минутного периода стимуляции. Мнимая tDCS была идентична анодной стимуляции, за исключением того, что экспериментатор уменьшал ток до нуля, после того как его увеличивали в течение 30 секунд. Затем ток оставался равным нулю в течение оставшегося периода времени.

Результаты этого исследования свидетельствуют о том, что применение настоящих анодных tDCS к правой IFG во время МИТ может усилить

положительные эффекты интонационной логопедии. У больных значительно улучшилась беглость речи, в то время как беглость речи в условиях фиктивного tDCS – MIT существенно не изменилась.

Отсюда следует, что способы и методы коррекционной работы с людьми с афазией постоянно дополняются и совершенствуются, что повышает эффективность лечения и позволяет затрачивать меньше времени на этап восстановления (Можейко, Петряева, 2021; Калугина, 2005; Теречева, Громов, 2019).

Таким образом, в рамках данной статьи было проведено дополнительное исследование на базе неврологического отделения Клиники нервных болезней им. А. Я. Кожевникова. Центр оснащен диагностическим оборудованием ведущих мировых производителей, позволяющим осуществлять высокоточную визуализацию с использованием магнитно-резонансной и мультиспиральной рентгеновской компьютерной томографии; функциональное, в том числе мультимодальное специализированное нейрофизиологическое, а также лабораторное тестирование.

Результаты исследования

В рамках данной работы было проведено пилотное исследование с участием 10 совершеннолетних пациентов с афазией вследствие перенесенного в 2021–2022 гг. инсульта.

Методы исследования

Основными методами исследования являлись:

- 1) наблюдение, клинично-неврологический, нейропсихологический, инструментальный и статистический методы;
- 2) систематизация и анализ полученных результатов;
- 3) разработка рекомендаций по использованию инновационных компьютерных технологий, в частности дистанционного консультирования, в реабилитации больных с афазией.

Пациенты, включенные в настоящее исследование, находились в редуальном восстановительном периоде после перенесенного ОНМК (от 0,5 мес.).

В выборку были включены как мужчины, так и женщины, возраст пациентов составил от 41 до 67 лет.

Выборка была разделена на две группы — экспериментальную и контрольную. В каждой из групп было по 5 респондентов.

Почти все пациенты имеют высшее образование, только трое — среднее специальное. Из этого можно заключить, что на момент начала болезни у людей была хорошая память и они имели значимый объем знаний.

Также на основании анкетирования было выявлено, что в исследуемой группе пациенты были подобраны таким образом, чтобы в эксперименте присутствовали разные формы моторной афазии:

- афферентная — у 5 чел.;
- эфферентная — у 5 чел.

Отличия в формах моторной афазии свидетельствует, что по отношению к пациентам применяются разные коррекционные программы, направленные на восстановление нарушенных функций.

В основном у пациентов были отмечены нарушения функций речи, голоса, движения, глотательных функций, дыхания и памяти. Чтобы восстановительная работа была эффективной, программа логопедической коррекции и лечения подбиралась каждому больному афазией индивидуально на основании его нарушений. Абсолютно всем пациентам был назначен врач, который контролировал улучшения или ухудшения, вызванные подобранной программой, и логопед, осуществляющий коррекционную работу. Также проводить занятия могли медицинские сестры, психологи, методисты ЛФК, нейропсихологи и эрготерапевты.

К пациентам применялись следующие методики коррекционно-восстановительной работы:

- ЛФК;
- БОС;
- занятия с логопедом;
- работа с психологом;
- нейропсихологическая работа.

Также хотелось бы отметить, что в экспериментальной группе применялись инновационные методы коррекционной работы с помощью компьютерной программы «Афазиям.Нет» и дополнительные индивидуальные дистанционные онлайн-занятия на планшетных компьютерах. Занятия в рамках телемедицины проводились с использованием планшета Samsung Galaxy Tab S7 с большим экраном. Планшет оборудован встроенной веб-камерой, микрофоном и электронным пером. На планшете установлена компьютерная программа «Афазиям.Нет».

Дополнительные коррекционно-логопедические занятия длительностью от 30 до 45 минут проводились с пациентами из экспериментальной группы в течение 6 месяцев по 2 раза в неделю. Для выявления динамики использовалась методика качественной и количественной оценки речи Л. С. Цветковой, Т. В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой.

Эффективность метода дистанционной формы консультирования определялась количественными показателями динамики изменения структурных компонентов речевой функции. У пациентов с афферентной моторной формой афазии положительная динамика изменения компонентов речевой функции отчетливо прослеживается на рисунке 1.

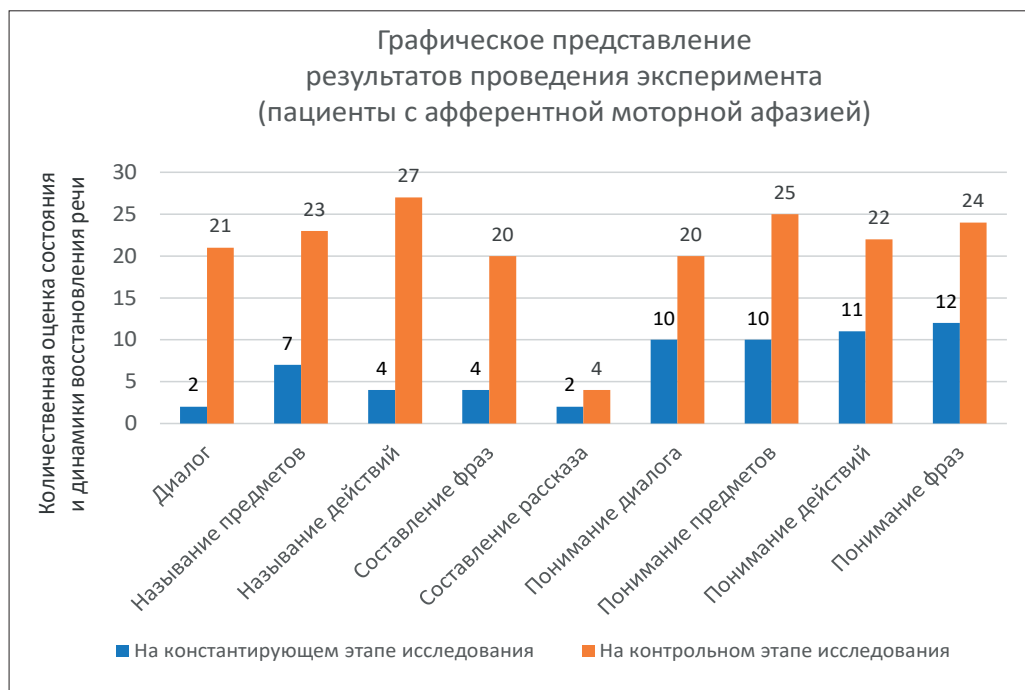


Рис. 1. Динамика изменения показателей функций речи у пациентов с афферентной моторной афазией

Fig. 1. Dynamics of changes in indicators of speech functions in patients with afferent motor aphasia

У пациентов со средней степенью выраженности речевых нарушений исследование экспрессивной речи выявило наличие положительной динамики при восстановлении артикуляторного праксиса выраженного нарушениями речевой моторики. Так, отмечается положительная динамика при нахождении правильной артикуляторной позы большинства нарушенных фонем. Отмечаются успехи по дифференциации близких по произношению фонем, уменьшение количества литеральных и вербальных парафазий, пауз внутри слова. Монологическая форма речи, как и до обучения, остается наиболее затрудненной для пациентов с афферентной моторной афазией. Но стоит отметить, что обучение показывает тенденцию преодоления возникающих в ней затруднений.

У пациентов с грубой степенью афферентной моторной формы афазии наблюдались следующие качественные улучшения: повышение тонуса мышц артикуляционного аппарата, нормализация речевого дыхания, улучшение мелодико-интонационной стороны речи, нивелирование речевых стереотипов, улучшение понимания ситуативной речи и простых инструкций, затормаживание речевого эмбола.

Рассмотрим эффективность применения технологий дистанционного консультирования у пациентов с афферентной моторной афазией (см. рис. 2).

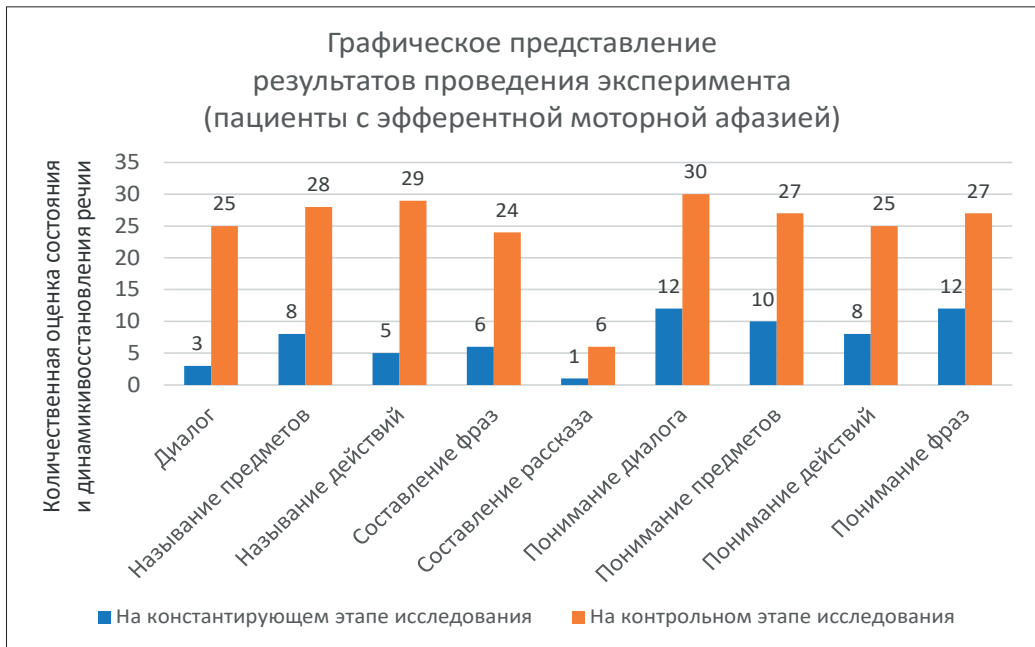


Рис. 2. Динамика изменения показателей функций речи у пациентов с эфферентной моторной афазией

Fig. 2. Dynamics of changes in indicators of speech functions in patients with efferent motor aphasia

У пациентов со средней степенью эфферентной моторной афазии наблюдаются: улучшения произносительной стороны речи (выработка артикуляторных переключений в пределах слога, слова); экстерниоризация звуко-ритмической стороны речи, деление на слоги, выделение ударения, воспроизведение голосом абриса слова, подбор слов с идентичной звуко-ритмической структурой, ритмическое произнесение слов и фраз с привлечением внешних опор; улучшения в воспроизведении фразы (преодоление аграмматизма на уровне синтаксической схемы фразы), в составлении ядерных фраз с привлечением внешних опор и их постепенным сворачиванием; выделение предикативного центра фразы, экстерниоризация его смысловых связей; улучшения в преодолении аграмматизма на формально-грамматическом уровне: улавливание грамматических искажений (оживление чувства языка), дифференциация единственного и множественного числа, рода, падежа, времени глагола, восполнение во фразах пропущенных элементов, составление фраз по картинкам, ответ на вопрос фразой по опорным словам, пересказ в виде ответов на вопросы, стимуляция использования побудительных, вопросительных конструкций.

У пациентов с грубой степенью эфферентной моторной афазии наблюдаются качественные улучшения: произносительной стороны речи; простых коммуникативных видов речи (ответы на вопросы одним-двумя словами в простом ситуативном диалоге, моделирование ситуаций, способствующих вызову

коммуникативно значимых слов (да, нет, хочу), ответы на ситуативные вопросы и составление простых фраз с помощью пиктограммы и жеста, с сопряженным проговариванием слов и фраз; глобального чтения и письма (раскладывание подписей под предметными и сюжетными картинками), списывание привычных слов, сопряженное чтение простых диалогов.

Чтобы найти различия в результатах между двумя группами испытуемых, мы использовали непараметрический статистический критерий Манна – Уитни для двух независимых выборок. Полученные данные обрабатывались при помощи пакета статистических программ SPSS Statistics 24.

Результаты эмпирических значений U -критерия Манна – Уитни для пациентов с афферентной моторной афазией представлены в таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

**Эмпирические значения U -критерия Манна – Уитни
для пациентов с афферентной моторной афазией**

Empirical values of the Mann – Whitney U test for patients with afferent motor aphasia

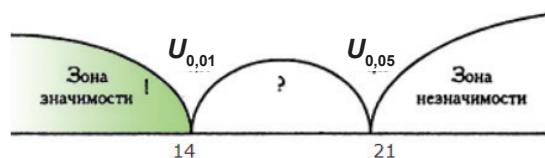
№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	2	1,5	21	13
2	7	6	23	15
3	4	4	27	18
4	2	1,5	4	4
5	4	4	20	11,5
6	10	7,5	20	11,5
7	10	7,5	25	17
8	11	9	22	14
9	12	10	24	16
Суммы:		51		120

Результат: $U_{\text{эмп}} = 6$.

Критические значения:

$U_{\text{кр}}$	
$P \leq 0,01$	$P \leq 0,05$
14	21

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (6) находится в зоне значимости.

В таблице 3 представлены эмпирические значения для пациентов с эфферентной моторной афазией.

Таблица 3 / Table 3

**Эмпирические значения U -критерия Манна – Уитни
для пациентов с эфферентной моторной афазией**
**Empirical values of the Mann – Whitney U test
for patients with efferent motor aphasia**

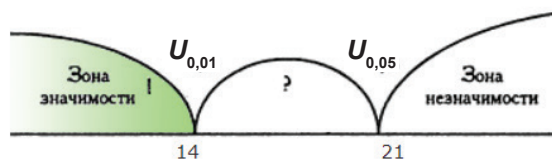
№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	3	2	25	12,5
2	8	6,5	28	16
3	5	3	29	17
4	1	1	6	4,5
5	6	4,5	24	11
6	12	9,5	30	18
7	10	8	27	14,5
8	8	6,5	25	12,5
9	12	9,5	27	14,5
Суммы:		50,5		120,5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 5,5$.

Критические значения:

$U_{\text{кр}}$	
$P \leq 0,01$	$P \leq 0,05$
14	21

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}} (5,5)$ находится в зоне значимости.

Таким образом, применение технологий дистанционных форм консультирования показало свою эффективность и повысило общее качество за счет доступности предоставляемых услуг.

Дискуссионные вопросы

Проблема изучения афазии с каждым годом становится все более актуальной. Практическое использование инновационных технологий в реабилитации больных с афазией необходимо повсеместно внедрять в работу логопедов

нашей огромной страны. Огромное количество компьютерных разработок и программ уже активно используется в медицинских учреждениях Москвы и других крупных городах России.

По результатам проведенного исследования мы сделали вывод, что и сами пациенты, и их родственники, и медицинские работники имеют положительный настрой и готовы пользоваться инновациями в области восстановительного обучения.

Применение дистанционных технологий для коррекции является прикладным направлением в логопедической практике, что позволяет повысить общую доступность предоставляемых услуг, сократить сроки реабилитации и повысить ее качество, мотивационный потенциал, и способствует улучшению качества персонального обслуживания каждого пациента.

Результаты нашего исследования показывают, что особенно важно внедрять компьютерные технологии в регионах нашей страны, чтобы каждый больной с афазией мог получать качественную профессиональную педагогическую помощь.

На данный момент наша отечественная медицина применяет не только традиционно-модифицированные методы коррекционной работы к больным с афазией, но и методы компьютерной реабилитации с помощью программы SoLominKa, разработанной О. Д. Лариной, доцентом кафедры логопедии Института детства МПГУ, старшим научным сотрудником лаборатории нейролингвистики и логопедии Федерального центра мозга и нейротехнологий ФМБА России.

Заключение

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что благодаря интеграции компьютерных инновационных технологий логопедическая коррекция пациентов с афазией становится более доступной и эффективной.

В результате проведенного эксперимента выявлена статистическая достоверность полученных данных, что позволило доказать эффективность применения технологий дистанционного консультирования в восстановительном обучении пациентов.

Таким образом, можно дать некоторые рекомендации по совершенствованию применения компьютерных технологий:

- необходимо вовлекать больший процент больных, проходящих реабилитацию в стационарах, в работу с компьютерными программами восстановления речи;
- проводить занятия в компьютерных программах чаще одного раза в день;
- создавать возможность удаленного доступа к программам для всех пациентов, продолжающих восстановление речи вне стационара.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что для реализации внедрения инновационных и компьютерных технологий в реабилитационные

мероприятия необходима разработка упражнений в электронном виде на планшетах и компьютерах, создание условий их использования для как можно большего количества пациентов с афазией и их родственников, распространение информации о таких технологиях на различных ресурсах. Основными трудностями является обеспечение каждого пациента индивидуальными компьютерными программами в разные периоды восстановительных мероприятий.

Список источников

1. Лурия, А. Р. (1969). *Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга*. Москва: МГУ. https://vk.com/doc-13068738_19236752?hash=7cJQ0zLYDfZY2kXgH2uMPpvSFsT0xeCV6zTzWkNBMM8&dl=ztJWJP2NKJTVWt7NvFOSjfkTaYciBbyqS1QKt90tbog
2. Бобкова, С. (2010). *Методы реабилитации афазии*. URL: <http://flogiston.ru/articles/clinic/aphasia>
3. Вэпман, Ж. (1983). *Концептуальная модель процессов, участвующих в восстановлении при афазии. Афазия и восстановительное обучение*. Тексты. Москва: МГУ.
4. Шохор-Троцкая, М. К. (1972). *Логопедическая работа с афазиями на раннем этапе выздоровления*. Москва: Медицина. https://vk.com/doc44021504_216538548?hash=4I2act2KoEрHoBbX2gkxmLzwZjAMbtiVRaHfeSqiTgw&dl=mQgBuGlm56n3N3iWrEzAU Rz3sK2JLeVDX8RNr8ltDtw
5. Барабанов, Р. Е. (2019). *Основы логопедии: афазия, заикание, ринолалия*. Москва: VDM Publishing. 69 с. https://vk.com/doc5680606_522995673?hash=jbOgCBsHR6qpW8h1sbYk8Ekqw9UriZb9Wej7Itoie0P&dl=C890aq08sRQd3z4WJl5zi0kdSzAG4cGhRIZDdb15YeX
6. Волкова, Л. С., Шаховская, С. Н. (1998). *Логопедия*. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. Москва: ВЛАДОС. 680 с. <https://pedlib.ru/Books/2/0049/index.shtml>
7. Ларина, А. Т. (2013). *Современные технические средства в процессе нейрореабилитации больных с последствиями очаговых поражений головного мозга*. Москва: Инсульт. 342 с.
8. Мейлен, И., Ван Де Сандт-Кендерман, М., Хейенброк, М. (2016). Мелодическая интонационная терапия при хронической афазии: Данные Пилотного рандомизированного контролируемого исследования. *Неврология, 10*, 533. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00533>
9. Ван дер Меулен, И., Ван де Сандт-Кендерман, В. М. Э., Хейенброк-Кал, М. Х., Виш-Бринк, Э. Г., Рибберс, Г. М. (2014). Эффективность и время проведения мелодико-интонационной терапии при подострой афазии. *Нейрореабилитация и восстановление нервной системы, 28*(6), 536–544. <https://doi.org/10.1177/1545968313517753>
10. Адиян, А. А. (2017). *Использование компьютерных программ в восстановительном обучении при афазии*. Автореферат выпускной квалификационной магистерской работы. Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. 10 с. http://elibrary.sgu.ru/VKR/2017/44-04-03_017.pdf
11. Тинин, В. А. (2013). *Комплексное восстановление речи у взрослых пациентов: Альбом логопеда*. Москва: ИЦ РИОР: НИЦ ИНФРА-М. 111 с. <https://piratebooks.ru/threads/kompleksnoe-vosstanovlenie-rechi-u-vzroslih-pacientov-albom-logopeda.183252/>
12. Зайцев, И. С. (2006). *Афазия*. Учебное пособие. Минск: БГПУ им. Максима Танка. https://pedlib.ru/Books/3/0499/3_0499-1.shtml

13. Ван, К., Рубер, Т., Хохманн, А. и Шлауг, Г. (2018). Терапевтические эффекты пения при неврологических расстройствах. *Восприятие музыки*, 27, 287–295. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.27.4.287>
14. Щербакова, М. М. (2016). Медико-педагогическая системная реабилитация больных с афазией по инновационным методикам восстановления. *Consilium Medicum*, 18(2), 62–67. <https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-pedagogicheskaya-sistemnaya-reabilitatsiya-bolnyh-s-afaziey-po-innovatsionnym-metodikam-vosstanovleniya>
15. Прокопенко, С. В., Аракчаа, Е. М., Никольская, О. Н. (2018). *Алгоритм реабилитации больных, перенесших инсульт*. Учеб.-метод. пособие. Красноярск. https://mednet.ru/images/stories/files/zosh/algoritm_reabilitacii_bolnih_perenesshih_insult.pdf
16. Шлауг, Г., Марчина, С., Нортон, А. (2009, Июль). Доказательства пластичности трактов белого вещества у пациентов с хронической афазией Брока, проходящих интенсивную логопедическую терапию на основе интонации. *Ann N Y Acad Sci.*, 1169, 385-94. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04587.x>
17. Афтономос, Л. Б., Стил, Р. Д., Верц, Р. Т. (1997). Содействие выздоровлению при хронической афазии с помощью интерактивной технологии. *Arch Phys Med Rehabil*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9344303>
18. Белопасова, А. В., Кадыков, А. С., Червяков, А. В., Белопасов, В. В. (2015). Диагностический и лечебный потенциал транскраниальной магнитной стимуляции при афазии. *Неврологический журнал*, 20(4), 23. <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnosticheskiy-i-lechebnyy-potentsial-transkraniialnoy-magnitnoy-stimulyatsii-pri-afazii>
19. Нориз, К., Гамильтон, Р. Х. (2017, 23 января). Неинвазивная стимуляция мозга при лечении постинсультной и нейродегенеративной афазии: параллели, различия и извлеченные уроки. Лаборатория когнитивных способностей и нейронной стимуляции, отделение неврологии Пенсильванского университета (США). *Front. Hum. Neurosci., Sec. Speech and Language, Vol. 10* – 2016. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00675>
20. Руднев, В. А., Штейнердт, В. В. (2012). Метод речевого донорства и речевого дискурса в практике реабилитации речи при афазиях. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, 112(10), 14–17. <https://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psixiatrii-im-s-s-korsakova/2012/8/031997-72982012103>
21. Визель, Т. Г. (2016). *Приобретение и угасание речи*. Монография. Барнаул: АлтГПУ. <https://search.rsl.ru/ru/record/01008653777>
22. Можейко, Е. Ю., Петряева, О. В. (2021). Обзор исследований использования бос-терапии при реабилитации и восстановительном лечении пациентов неврологического профиля. *Доктор.Ру*, 9, 43–49. <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-issledovaniy-ispolzovaniya-bos-terapii-pri-reabilitatsii-i-vosstanovitelnom-lechenii-patsientov-nevrologicheskogo-profilya>
23. Калугина, Н. А. (2005). *Метод биологической обратной связи в восстановлении речи у взрослых пациентов после черепно-мозговых травм и острого нарушения мозгового кровообращения* (с. 13–15). Санкт-Петербург: Речь. <http://service.biosvyaz.com/website/lit/metod-bos-v-vosstanovlenii-rechi-u-vzroslyh-pacientov-posle-cherepno-mozgovyh-travm-i.PDF>
24. Теречева, М. Н., Громов, С. В. (2019). Возможности современных программно-аппаратных технологий адаптивной биологической обратной связи в коррекции и нейро-реабилитации. Центр диагностики и психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка «Цицерон». *IX Всероссийская (с международным участием) научная конференция «Центральные механизмы речи», посвященная памяти проф. Н. Н. Трауготт* (с. 82). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41487970>

References

1. Luria, A. R. (1969). *Higher cortical functions of a person and their violation in local brain lesions*. Moscow: Moscow State University. https://vk.com/doc-13068738_19236752?hash=7cJQ0zLYDfZY2kXgH2uMPpvSFsT0xeCV6zTzWkNBMM8&dl=ztJWJP2NKJTVWt7NvFOSjfkTaYciBbyqS1QKr90tbog
2. Bobkova, S. (2010). *Methods of rehabilitation of aphasia*. <http://flogiston.ru/articles/clinic/aphasia>
3. Vepman, J. (1983). *Conceptual model of the processes involved in recovery in aphasia*. J. Vepman. *Aphasia and restorative learning*. Texts. M.: MSU.
4. Shokhor-Trotskaya, M. K. (1972). *Speech therapy work with aphasias at an early stage of recovery*. Moscow. https://vk.com/doc44021504_216538548?hash=4I2act2K-oEpHoBbX2gkxmLzwZjAMbtiVRaHfeSqITgw&dl=mQgBuGlm56n3N3iWrEzAURz3sK2JLeVDX8RNr8ltDtw
5. Barabanov, R. E. (2019). *Fundamentals of speech therapy: aphasia, stuttering, rhinolalia*. Moscow: VDM Publishing. https://vk.com/doc5680606_522995673?hash=jbOgC-BsHR6qpW8h1sbYk8Ekqw9UriZb9Wej7Itoie0P&dl=C890aq08sRQd3z4WJl5zi0kdSzAG4cGhRIZDdb15YeX
6. Volkova, L. S., & Shakhovskaya, S. N. (1998). *Speech therapy*. Textbook for students of defectological faculties of pedagogical universities. Moscow: VLADOS. <https://pedlib.ru/Books/2/0049/index.shtml>
7. Larina, A. T. (2013). *Modern technical means in the process of neurorehabilitation of patients with the consequences of focal brain lesions*. Moscow: Stroke.
8. Meilen, I., Van De Sandt-Kenderman, M., & Heyenbrock, M. (2016). Melodic intonation therapy in chronic aphasia: Data from a pilot randomized controlled trial. *Neurology*, 10, 533. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00533>
9. Van der Meulen, I., Van de Sandt-Kenderman, V. M. E., Heyenbrock-Kal, M. H., Vish-Brink, E. G., & Ribbers, G. M. (2014). The effectiveness and timing of melodic-intonation therapy in subacute aphasia. *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 28 (6), 536–544. <https://doi.org/10.1177/1545968313517753>
10. Adiyani, A. A. (2017). *The use of computer programs in restorative learning in aphasia*. Abstract of the final qualifying master's thesis. Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky. 10 p. http://elibrary.sgu.ru/VKR/2017/44-04-03_017.pdf
11. Tinin, V. A. (2013). *Complex speech restoration in adult patients: Speech therapist's album*. Moscow: IC RIOR: SIC INFRA-M. <https://piratebooks.ru/threads/kompleksnoe-vosstanovlenie-rechi-u-vzroslih-pacientov-albom-logopeda.183252/>
12. Zaitsev, I. S. (2006). *Aphasia*. Study guide. Minsk: Maxim Tank BSPU. https://pedlib.ru/Books/3/0499/3_0499-1.shtml
13. Van, K., Ruber, T., Hochmann, A., & Schlaug, G. (2018). Therapeutic effects of singing in neurological disorders. *Perception of music*, 27, 287–295. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.27.4.287>
14. Shcherbakova, M. M. (2016). Medico-pedagogical systemic rehabilitation of patients with aphasia by innovative methods of recovery. *Consilium Medicum*, 18(2), 62–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-pedagogicheskaya-sistemnaya-reabilitatsiya-bolnyh-s-afaziey-po-innovatsionnym-metodikam-vosstanovleniya>
15. Prokopenko, S. V., Arakchaa, E. M., & Nikolskaya, O. N. (2018). *Algorithm of rehabilitation of stroke patients*. Educational-methodical manual. Krasnoyarsk. 32 p. https://mednet.ru/images/stories/files/zosh/algoritm_reabilitcii_bolnih_perenesshih_insult.pdf

16. Schlaug, G., Marcina, S., & Norton, A. (2009, July). Evidence of plasticity of white matter tracts in patients with chronic Broca's aphasia undergoing intensive speech therapy based on intonation. *Ann N Y Acad Sci.*, 1169, 385-94. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04587.x>
17. Aftonomos, L. B., Steele, R. D., Wertz, R. T. (1997). Promoting recovery in chronic aphasia using interactive technology. *Arch Phys Med Rehabil.* <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9344303>
18. Belopasova, A. V., Kadykov, A. S., Chervyakov, A. V., & Belopasov, V. V. (2015). Diagnostic and therapeutic potential of transcranial magnetic stimulation in aphasia. *Neurological Journal*, 20(4), 23. <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnosticheskiy-i-lechebnyy-potentsial-transkranialnoy-magnitnoy-stimulyatsii-pri-afazii>
19. Noriz, K., & Hamilton, R. H. (2017, January 23). Noninvasive brain stimulation in the treatment of post-stroke and neurodegenerative aphasia: parallels, differences and lessons learned. Laboratory of cognitive abilities and neural stimulation, Department of Neurology, University of Pennsylvania (USA). *Front. Hum. Neurosci., Sec. Speech and Language, Vol. 10* – 2016. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00675>
20. Rudnev, V. A., & Shteynerdt, V. V. (2012). The method of speech donation and speech discourse in the practice of speech rehabilitation in aphasia. *Journal of Neurology and Psychiatry named after S. S. Korsakov*, 112(10), 14–17. <https://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psikhiatrii-im-s-s-korsakova/2012/8/031997-72982012103>
21. Wiesel, T. G. (2016). *Acquisition and extinction of speech*. Monograph. Barnaul: AltGPU. <https://search.rsl.ru/ru/record/01008653777>
22. Mozheyko, E. Yu., & Petryaeva, O. V. (2021). Review of studies on the use of BOS therapy in rehabilitation and restorative treatment of neurological patients. *Doctor.Ru*, 9, 43–49. <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-issledovaniy-ispolzovaniya-bos-terapii-pri-reabilitatsii-i-vosstanovitelnom-lechenii-patsientov-nevrologicheskogo-profilya>
23. Kalugina, N. A. (2005). *The method of biofeedback in speech restoration in adult patients after traumatic brain injuries and acute cerebrovascular accident. Educational and methodical manual* (pp. 13–15). St. Petersburg. <http://service.biosvyaz.com/website/lit/metod-bos-v-vosstanovlenii-rechi-u-vzroslyh-pacientov-posle-cherepno-mozgovyh-travm-i.PDF>
24. Terecheva, M. N., & Gromov, S. V. (2019). Possibilities of modern software and hardware technologies of adaptive biofeedback in correction and neurorehabilitation. Center for diagnostics and psychological and pedagogical support of family and child "Cicero". *IX All-Russian (with international participation) scientific conference "Central mechanisms of speech" dedicated to the memory of prof. N. N. Traugott* (p. 82). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41487970>

Статья поступила в редакцию: 21.10.2022;
одобрена после рецензирования: 16.02.2023;
принята к публикации: 15.03.2023.

The article was submitted: 21.10.2023;
approved after reviewing: 16.02.2023;
accepted for publication: 15.03.2023.

Информация об авторах:

Юлия Евгеньевна Черепанова — магистрант центра магистерских программ, кафедры педагогики и медицинской психологии, Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), Москва, Россия,

Yuch-89@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-0586-7244>

Вера Олеговна Плакса — магистрант центра магистерских программ, кафедры педагогики и медицинской психологии, Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), Москва, Россия,

verjiniya999@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0753-7887>

Юлия Булатовна Вафина — магистрант центра магистерских программ, кафедры педагогики и медицинской психологии, Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), Москва, Россия,

yuliya-v81@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3402-4154>

Information about authors:

Yulia E. Cherepanova — master's student, Center for Master's Programs, Department of Pedagogy and Medical Psychology, First Moscow State Medical University, Moscow, Russia,

Yuch-89@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-0586-7244>

Vera O. Plaksa — master's student, Center for Master's Programs, Department of Pedagogy and Medical Psychology, First Moscow State Medical University, Moscow, Russia,

verjiniya999@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0753-7887>

Yuliya B. Vafina — master's student, Center for Master's Programs, Department of Pedagogy and Medical Psychology, First Moscow State Medical University, Moscow, Russia,

yuliya-v81@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3402-4154>

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

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

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться следующими требованиями:

ТЕХНИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЬИ (требования разработаны в соответствии с ГОСТ Р 7.0.7–2021 «Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление»):

◇ объем статьи — от 20 000 до 40 000 знаков с пробелами, включая рисунки, таблицы и графики, но без учета списка литературы (*не менее 20 000 и не более 40 000*);

◇ поля — по 2,5 справа, слева, сверху, снизу;

◇ шрифт — 14, Times New Roman;

◇ интервал — полуторный;

◇ красные строки — 1,25 (выставляются автоматически);

◇ для связи затекстовых библиографических ссылок с текстом документа используются отсылки, которые приводятся в тексте документа в круглых скобках с указанием идентифицирующих сведений, например: (ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17); (ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17–25) (обратите внимание, что указывается только ФАМИЛИЯ автора (авторов), без инициалов);

◇ рисунки, схемы, таблицы и графики должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения; нумеруются в порядке упоминания их в тексте. На все изображения, представленные в статье, должны быть ссылки. Надписи и подписи к иллюстративному материалу выполняются 12 кеглем, приводят на языке текста статьи и повторяют на английском языке. Отдельно предоставляются рисунки в формате jpeg, не менее 300 dpi точек на дюйм;

◇ в верхнем левом углу указывается тип статьи (обзорная; научно-теоретическая; научно-практическая; аналитическая; научно-публицистическая; научно-исследовательская);

◇ далее указывается классификационный индекс Универсальной десятичной классификации (УДК) (www.teacode.com/online/udc/);

◇ далее — заглавие статьи на русском языке (выравнивание по центру, кегль шрифта — 14, буквы заглавные, выделение жирным шрифтом). В конце заглавия статьи точка не ставится;

◇ имя, отчество и фамилия (полностью) авторов (выравнивание по левому краю, кегль шрифта — 14, выделение жирным шрифтом, курсивом);

◇ информация о месте работы (учебы) автора(ов), электронные адреса, ORCID (Open Researcher and ContributorID) (www.orcid.org) авторов указывается после имен авторов на разных строках и связывается с именами с помощью надстрочных цифровых обозначений — ¹ (выравнивание по левому краю, кегль шрифта — 14, выделение жирным шрифтом, курсивом).

◇ заголовки должны быть оформлены следующим образом:

– первый уровень: прямой, жирный шрифт, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;

– второй уровень: курсив, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;

– третий уровень: прямой, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела.

◇ перечень затекстовых библиографических ссылок, озаглавленный *Список источников* (кегль шрифта — 14, выравнивание по ширине страницы). Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.05–2008 «Библиографическая ссылка» и строится в порядке цитирования источников в тексте статьи;

◇ список источников на английском языке, озаглавленный *References* в соответствии со стилем APA (7th edition) (apastyle.apa.org). В *References* необходимо полностью повторить список литературы к русскоязычной части, независимо от того, имеется в нем иностранная литература или нет. Последовательность источников в *References* должна полностью совпадать с русскоязычным списком источников.

Важно: данные по каждому русскоязычному источнику предоставляются с транслитерацией фамилии(й) авторов; в соответствии с оригинальным переводом метаданных статьи на английский язык (Ф. И. О. авторов и названия статьи); названием журнала, зарегистрированном в ISSN-реестре (portal.issn.org) на английском языке (если таковое имеется).

В список источников включаются только **научно-исследовательские работы (научные статьи, монографии, книги)**, в том числе не менее 50 % зарубежных, 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).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Педагогика и психология»

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

2023, 17 (2)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
ПИ № ФС77-82090 от 12 октября 2021 г.

Главный редактор:

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО **А. И. Савенков**

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник **Т. П. 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: 19.06.2023 г.

Формат: 70 × 108 1/16. Бумага: офсетная.

Объем: 14 печ. л. Тираж: 1000 экз.