

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

17 (3)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2007
Quarterly**

**Москва
2023**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Реморенко И. М.
председатель

ректор ГАОУ ВО МГПУ,
доктор педагогических наук, доцент,
почетный работник общего образования Российской Федерации,
член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
rector@mgpu.ru

Рябов В. В.
заместитель председателя

президент ГАОУ ВО МГПУ,
доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
ryabovv@mgpu.ru

Геворкян Е. Н.
заместитель председателя

первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,
доктор экономических наук, профессор, академик РАО (Москва, Россия)
gevorgian@mgpu.ru

Агранат Д. Л.
заместитель председателя

проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ,
доктор социологических наук, доцент (Москва, Россия)
agranat@mgpu.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Савенков А. И.
главный редактор

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
asavenkov@mgpu.ru

Вачкова С. Н.
заместитель
главного редактора

доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
svachkova@mgpu.ru

Александрова Е. А.

доктор педагогических наук, профессор, СГУ (Саратов, Россия)
alexkatika@mail.ru

Алисов Е. А.

доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
alisove@mgpu.ru

Амонашвили Ш. А.

действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
amonashvilisa@mgpu.ru

Афанасьев В. В.

доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
afanasiev@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)
dvoininina@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) ecovip@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) shiyanib@mgpu.ru

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

ISSN 2076-9121

© ГАОУ ВО МГПУ, 2023

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 Auezov 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.ushakov@gmail.com
Igor Shiyani	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) shiyani@mgpu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Телегина Н. В., Плюшкина А. С., Тухватуллина Л. Р.,
Баклашова Т. А.** Связь теории и практики в подготовке
иностраннных студентов-медиков: нужно ли нам
интерактивное обучение? 10

Проблемы профессиональной подготовки

- Валек Н. А., Поздина Е. А., Гималиев В. Г.** Факторы
повышения эффективности развития отраслевого
научно-исследовательского института в современных
условиях 25
- Носков И. А., Козловская Г. Е.** Феномен научного наставника:
личностное измерение 49
- Крашенинникова Е. И., Никитин О. Д.** Коммуникативная
компетенция как элемент формирования готовности
студентов медицинских вузов к профессиональному
взаимодействию (на английском языке) 80

Психология

- Ванновская О. В., Булат Р. Е.** Психологические основания
для разработки и реализации учебных планов и учебных
материалов с применением ДОТ 94
- Рерке В. И., Косых О. И., Турлыкова И. В.** Повышение
социальной активности у студенческой молодежи
посредством волонтерской деятельности
(социально-психологический аспект) 115
- Шилова Н. П.** Половые различия в формировании
временной перспективы в юношеском возрасте 133

Теория и практика обучения и воспитания

- Беликова Д. А.** Методики формирования и развития навыков самопрезентации школьников и оценка их эффективности на разных уровнях школьного образования..... 148
- Лукьянова И. Н., Степанов С. Ю.** Взаимосвязь показателей продуктивного и репродуктивного мышления четвероклассников при решении предметно-творческих задач..... 162

История педагогического и психологического образования

- Килячина А. И.** Образовательная политика в области развития системы непрерывного образования в Российской империи начала XX века 189
- Резаков Р. Г., Васильев И. А., Данилова Е. Ю., Земченкова В. В., Лигай Л. Г.** Поле научных изысканий молодых исследователей образования в понятиях, терминах, тематических клише..... 210
- Семенова К. Г.** Теоретические аспекты ценностных ориентаций в концепциях зарубежных и отечественных исследователей..... 227

Специальная педагогика и специальная психология

- Гусейнова А. А., Мануйлова В. В., Ушакова Е. В.** Мониторинг организации образовательной среды для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья..... 242

Требования к оформлению статей..... 255

CONTENTS

Pedagogical Education

- Telegina N. V., Plyushkina A. S., Tukhvatullina L. R., Baklashova T. A.* Linking theory and practice in training international medical students: do we need interactive learning? 10

Problems of Professional Preparation

- Valek N. A., Pozdina E. A., Gimaliev V. G.* Factors of the industry research institute effectiveness development in the current situation 25
- Noskov I. A., Kozlovskaya G. E.* The scientific mentor phenomenon: personal achievements 49
- Krashenninnikova E. I., Nikitin O. D.* Communicative competence as an element of formation of medical student readiness for professional interaction 80

Psychology

- Vannovskaya O. V., Bulat R. E.* Psychological basis for the development and implementation of curriculum and learning materials with the use of distance educational technologies 94
- Rerke V. I., Kosykh O. I., Turlykova I. V.* Increasing the social engagement of student youth through volunteering (socio-psychological aspect) 115
- Shilova N. P.* Gender differences in the formation of a time perspective in adolescence 133

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Belikova D. A.** Methods of forming and developing schoolchildren's self-presentation skills and assessing their efficiency at different levels of school education 148
- Lukyanova I. N., Stepanov S. Yu.** Interrelation of indicators of productive and reproductive thinking of fourth-grade school students in solving subject-creative tasks 162

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Kilyachina A. I.** Educational policy in the field of development of the system of continuing education in the Russian empire at the beginning of the XX century 189
- Rezakov R. G., Vasiliev I. A., Danilova E. Yu., Zemchencova V. V., Ligaj L. G.** The field of scientific research of young researchers of education in concepts, terms, thematic clichés 210
- Semenova K. G.** Theoretical aspects of value orientations in the concepts of foreign and domestic researchers 227

Special Pedagogy and Special Psychology

- Guseynova A. A., Manuilova V. V., Ushakova E. V.** Monitoring of the organization of the educational environment for persons with disabilities 242

Requirements for Style of Articles 255



Научно-исследовательская статья

УДК 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.01

СВЯЗЬ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ: НУЖНО ЛИ НАМ ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ?

*Надежда Викторовна Телегина¹,
Александра Сергеевна Плюшкина²,
Лейсан Рустемовна Тухватуллина³,
Татьяна Александровна Баклашова⁴ ✉*

^{1, 2, 3, 4} Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия

¹ *nadya-telegina@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

² *ob_alexa@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-9678-0261>

³ *springrain@list.ru*, <https://orcid.org/0009-0004-9133-9567>

⁴ *ptatyana2011@mail.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования ученых Казанского федерального университета (Институт психологии и образования, Институт фундаментальной медицины и биологии). Актуальность исследования обусловлена трудностями адаптации иностранных студентов к образовательному процессу в современном вузе, к связи теории и практики при подготовке будущих медиков в новых условиях стремительного роста иностранных обучающихся начальных курсов. Преподаватели-медики сталкиваются с проблемой недостаточной эффективности использования традиционной академической модели проведения практических занятий для студентов-иностранцев, имеющих трудности с русским языком, особенно в первые годы обучения. Целью исследования выступает разработка, реализация и экспериментальная проверка эффективности интерактивных приемов в проведении практических занятий по гистологии, цитологии и эмбриологии с акцентом на формировании коммуникативных навыков (УК-4, ФГОС ВО). Сущность экспериментальной деятельности заключается в перепроектировании занятий с учетом интерактивных приемов. Основными методами исследования выступают тестирование, беседа, анкетирование, методы математической обработки. Используемые типы оценивания: самооценка, взаимооценка, групповая

оценка, осуществляемая преподавателем академической группы. В ходе исследования были получены следующие результаты: доказана возможность и эффективность использования интерактивных приемов на практических занятиях в высшей медицинской школе; получен вывод, что интерактивные приемы позволяют дополнить традиционные методы обучения студентов — будущих медиков, предоставляют дополнительные возможности для их подготовки. Результаты исследования могут способствовать созданию оптимальных условий подготовки иностранных студентов медицинских специальностей в классическом университете.

Ключевые слова: интерактивные приемы, студент-иностранец, обучение, медицина, университет

Research article

UDC 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.01

LINKING THEORY AND PRACTICE IN TRAINING INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS: DO WE NEED INTERACTIVE LEARNING?

*Nadezhda V. Telegina*¹,
*Alexandra S. Plyushkina*²,
*Leysan R. Tukhvatullina*³,
*Tatiana A. Baklashova*⁴ ✉

^{1, 2, 3, 4} *Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

¹ *nadya-telegina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3711-2527>*

² *ob_alexa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9678-0261>*

³ *springrain@list.ru, <https://orcid.org/0009-0004-9133-9567>*

⁴ *ptatyana2011@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>*

Abstract. The paper presents the results of the research conducted by scientists of Kazan Federal University (Institute of Psychology and Education, Institute of Fundamental Medicine and Biology). The relevance of the study is due to the difficulties of adapting foreign students to the educational process in a modern university, linking theory and practice in medical students' training under the new conditions of foreign students' rapid growth especially in the early years of higher education. Medical professors face the problem of insufficient effectiveness of traditional academic model of practical training for foreign students, who have difficulties with Russian language, especially in the first years of study. The aim of the research is to develop, implement and experimentally test the efficiency of interactive techniques in practical training on histology, cytology and embryology with the focus on communicative skills (UC-4, FSES HE). The essence of the experimental activity is to re-design classes taking into account interactive techniques. The main methods of research are testing, interviews, questionnaires, methods of mathematical processing. Used types of assessment: self-assessment, mutual assessment, group assessment carried out by the professor of the academic group. During the study the following results were obtained: the possibility and effectiveness of using

interactive techniques at practical lessons in higher medical school was proved; it was concluded that interactive practices can complement traditional methods of teaching medical students, provide additional opportunities in their training. The results of the study can contribute to the creation of optimal conditions for teaching international medical students in a classical university.

Keywords: interactive techniques, foreign student, teaching and learning, medicine, university

Для цитирования: Телегина, Н. В., Плюшкина, А. С., Тухватуллина, Л. Р., и Баклашова, Т. А. (2023). Связь теории и практики в подготовке иностранных студентов-медиков: нужно ли нам интерактивное обучение? *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 10–24. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.01>

For citation: Telegina, N. V., Plyushkina, A. S., Tukhvatullina, L. R., & Baklashova, T. A. (2023). Linking theory and practice in training international medical students: do we need interactive learning? *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 10–24. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.01>

Введение

В высшей школе в период с 1990-х годов XX века по сегодняшний день зарубежными и отечественными учеными активно ведутся исследования интерактивных практик в подготовке медиков (Donner, & Bickley, 1993; Feletti, 1993; Nandi et al., 2000; Ruiz et al., 2006; Spencer, & Jordan, 1999; Пинчук, и Орлова, 2020; Сергеева, 2016; Реброва, 2019). В начале XXI века стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий, их повсеместное внедрение в образовательный процесс, в том числе и в университете, значительным образом изменило понятие интеракции как таковой, как на уровне теории, так и на уровне практики медицинского образования (Boulos et al., 2006; Chu, & Chan, 1998; Kamel Boulos, & Wheeler, 2007). В приоритете исследователей во всем мире оценка эффективности электронного обучения (Galimova et al., 2017) специалистов медицинского профиля (Vaona et al., 2018; Barteit et al., 2020; Syed et al., 2021), симуляции (Higgins et al., 2021) как особой образовательной техники, потенциал которой оценивается в рамках непрерывного медицинского образования. Особым вниманием у педагогов-практиков пользуется кейс-технология, предполагающая целенаправленное групповое взаимодействие участников образовательных отношений в вузе (McGaghie et al., 2010; Thistlethwaite et al., 2012). Вышеуказанное актуализирует вопрос развития системы профессионального становления преподавателей медицинских вузов, повышения их квалификации в отношении педагогической деятельности. В настоящее время все насущнее звучат предложения по разработке методологической базы организации медицинского образования с учетом накопленного дидактического потенциала иных систем профессионального образования.

Наряду с генеральной парадигмой совершенствования медицинского образования средствами интерактивных практик (Telegina et al., 2017), характеризующей как российский, так и зарубежный образовательный контекст,

существуют более конкретные исследовательские задачи, связанные с лучшей адаптацией в академической среде университета студентов — будущих медиков, обучающихся на первом курсе. Отдельную когорту здесь составляют студенты-иностранцы, испытывающие сложности языковой, культурной адаптации в силу низкого уровня владения коммуникативной компетенцией, способствующей академическому и профессиональному взаимодействию.

Анализ российских научных статей по проблеме повышения качества обучения студентов-иностранцев в медицинском вузе средствами интерактивных практик свидетельствует о нижеследующем: большинство работ посвящено комплексной проблеме адаптации студентов-медиков в вузе (Михайлова и др., 2018; Мамина, 2021; Стул и др., 2017), решить которую возможно путем создания целостного образовательного пространства, основанного на обмене опытом, заведения в целевой приоритет формирования профессионально-личностной культуры студентов медицинских специальностей через их самосовершенствование и самообразование (Стул и др., 2017, с. 147). В работе Н. Л. Зобниной (Зобнина, 2020) исследован вопрос эффективности интерактивных методов обучения в системе подготовки иностранных студентов в медицинском вузе; сделан особый акцент на том, что во ФГОС ВО для русскоговорящих студентов предусмотрен и обозначен потенциал интерактивных практик в формировании профессиональных и культурных компетенций будущих специалистов в вузе. В этой ситуации иноязычные обучающиеся испытывают трудности в системе подготовки. Хочется отметить, что исследователи В. М. Чиркова и Е. В. Рубцова (Чиркова, и Рубцова, 2017) рассматривают процесс организации и технологию проведения медицинской деловой игры (МДИ). Роль МДИ в привлечении студенческого корпуса к профессиональному сообществу, во всесторонней подготовке студентов медицинского вуза к прохождению клинической практики, в выводах исследования, является значительной.

Внимание ученых и педагогов-практиков приковано также к информационным ресурсам сети Интернет, находящим применение в образовательном процессе в медицинском вузе (Итинсон, и Чиркова, 2019). Проведенные исследования в этой области позволяют выявить наиболее часто посещаемые электронные ресурсы и случаи обращения к ним, идентифицировать профессиональные потребности обучающихся медицинских вузов в использовании современных информационных ресурсов сети Интернет и ЭОР.

Несмотря на проведенные исследования, вопрос связи теоретического и практического аспектов интерактивного обучения, выявления потенциала интерактивных практик в подготовке студентов-иностранцев в медицинском вузе остается нерешенным, требует дополнительных системных научных изысканий с организацией экспериментальной деятельности, результаты которой могут подтвердить или опровергнуть методическую значимость интеракции в медицинском образовании.

Методологические основания исследования

Методология организации исследования была разработана с учетом проблемы, суть которой представлена ниже.

Преподаватели медицинского института, имеющие высшее медицинское образование, столкнулись с проблемой недостаточной эффективности использования традиционной академической модели проведения практических занятий для иностранных студентов-медиков, имеющих трудности коммуникации на русском языке, особенно на первом курсе обучения. Именно для этой категории студентов было целесообразно методически спроектировать и реализовать практические занятия таким образом, чтобы повысить их коммуникативные навыки (УК-4, ФГОС ВО). Дополнительной сложностью явился большой объем учебного контента, который необходимо было представить в ограниченный расписанием период времени.

Вышеуказанная проблема выступила основанием определения методологии организации экспериментально-педагогической деятельности. Исследователями, педагогами-практиками Института психологии и образования Казанского федерального университета были предложены интерактивные приемы и техники к внедрению в образовательный процесс студентов-иностранцев, обучающихся на русском языке по дисциплине «Гистология, цитология, эмбриология» в Институте фундаментальной медицины и биологии Казанского федерального университета.

В исследовании применялись следующие типы оценивания: самооценка, взаимооценка, групповая оценка, осуществленная преподавателем академической группы. Выборку исследования составили 32 иностранных студента-медика 1-го курса из Узбекистана, Туркменистана, Ирана, Египта, Колумбии, Замбии, Афганистана, обучающихся по специальности «Лечебное дело» и изучающие дисциплину «Гистология, цитология, эмбриология».

Исследование состояло из трех этапов: 1-й этап — с 09.02.2022 по 09.03.2022; 2-й этап — с 16.03.2022 по 11.05.2022; 3-й этап — с 12.05.2022 по 25.05.2022.

Задачи первого этапа исследования заключались в следующем:

- 1) разработать контент для проведения педагогического исследования, осуществить подбор теоретико-методологической базы и диагностического инструментария;

- 2) разработать анкету «Самооценка мотивации студента к изучению курса «Гистология, цитология, эмбриология», к самодиагностике и самоконтролю», направленную на изучение самооценки компетенций обучающихся по предмету, их мотивации к участию в интерактивных практиках;

- 3) осуществить анкетирование студентов-иностранцев, обучающихся на первом курсе медицинского института классического университета.

Задачи второго этапа исследования заключались в следующем:

- 1) реализовать проектирование занятий с включением интеракции в различные формы организации обучения, как то: индивидуальная работа, работа в парах, фронтальная работа;

2) использовать в образовательном процессе различные типы обратной связи на занятии (взаимопроверка знаний студентов, самооценка знаний студентов в начале и в конце занятия, групповая оценка знаний студентов преподавателем).

Задачами третьего этапа исследования выступили анализ и интерпретация образовательных результатов обучающихся с точки зрения примененных форм организации обучения и типов оценивания.

Важно отметить, что экспериментальные занятия проектировались и реализовывались согласно следующему методическому макету:

1) приветствие студентов, самооценка знаний студентов по заявленной теме;

2) обзор по теме занятия с использованием наглядных средств, презентация теоретического материала с изучением гистологических препаратов. Подчеркнем, что представление теоретического материала происходило в формате постоянной обратной связи с использованием вопросов о понимании теории;

3) фронтальный тест на проверку знаний по изложенной преподавателем теории, который оценивался в ходе взаимопроверки обучающихся. По окончании занятия тот же тест подвергался оценке преподавателя;

4) работа под микроскопом с гистологическим материалом в парах, где обучающиеся ассистировали друг другу; каждая пара студентов презентовала рассматриваемый гистологический материал, отвечая на вопросы преподавателя, при этом студенты в паре получали единую оценку;

5) самооценка обучающимися полученных знаний в конце занятия.

Данный макет занятия реализовывался в рамках практической части дисциплины «Гистология, цитология, эмбриология» при обучении студентов-иностранцев первого года обучения в Институте фундаментальной медицины и биологии классического университета. Темы к изучению в рамках дисциплины: «Эпителиальная ткань» (одно занятие); «Соединительные ткани» (три занятия); «Мышечная ткань» (одно занятие); «Нервная ткань» (одно занятие). Экспериментальная педагогическая деятельность по срокам проведения совпала с модулем 2-го учебного плана специальности «Лечебное дело».

Результаты исследования

1. Результаты первого этапа исследования

Результаты анкеты «Самооценка мотивации студента к изучению курса «Гистология, цитология, эмбриология» к самодиагностике и самоконтролю» (средние значения по вопросам 1–6) свидетельствуют о следующем: интерес к предмету на уровне 4,4 (по 5-балльной шкале); готовность участвовать во взаимооценке при выполнении заданий на уровне 4,1 (по 5-балльной шкале); способность к самооценке на уровне 3,75 (по 5-балльной шкале); интерес

к самодиагностике в процессе изучения дисциплины на уровне 4,25 (по 5-балльной шкале); способность к процессу понимания себя и других на уровне 3,8 (по 5-балльной шкале); готовность работать в парах на практических занятиях на уровне 4,3 (по 5-балльной шкале).

При оценке приобретенных компетенций были получены следующие результаты (рис. 1).

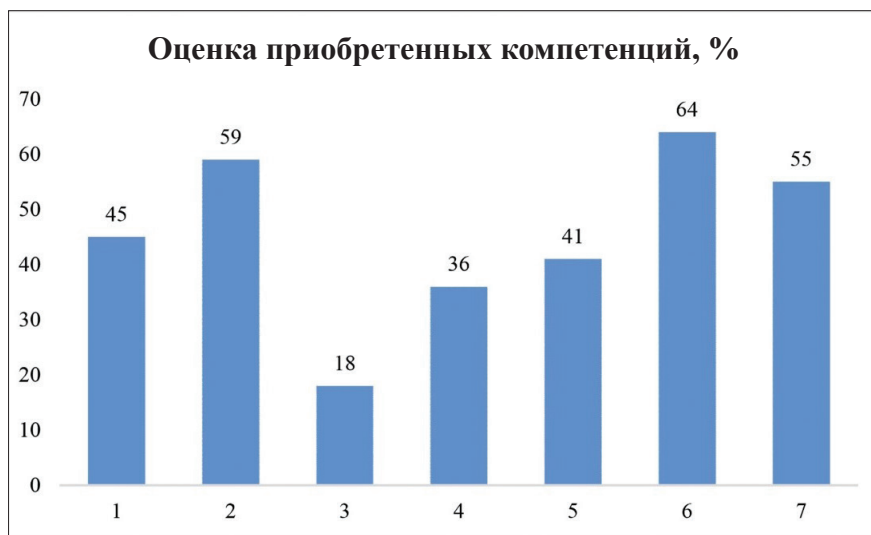


Рис. 1. Оценка приобретенных компетенций

Fig. 1. Assessment of acquired competences

Примечание: 1 — знание теоретических положений и понятий (45 %); 2 — успешное выполнение практических заданий (59 %); 3 — способность ответить на сложные вопросы (18 %); 4 — уверенность в применении теоретических понятий (36 %); 5 — способность применить знания в нестандартной ситуации (41 %); 6 — умение поддерживать мотивацию в процессе обучения (64 %); 7 — выстраивание коммуникации (55 %).

2. Результаты второго (формирующего) этапа исследования

Динамика самооценки обучающихся в конце занятия медленно нарастает, что говорит о приближении оценки образовательных результатов к объективности (рис. 2).

В ходе проведения второго (формирующего) этапа экспериментального исследования был осуществлен ряд следующих сравнений:

а) сравнение самооценки обучающихся в конце занятия с оценкой преподавателя (рис. 3).

Как видно на диаграмме рисунка 3, самооценка обучающихся к завершению формирующего этапа исследования близка к оценке преподавателя, что говорит о повышении субъектности обучающихся в образовательном результате.

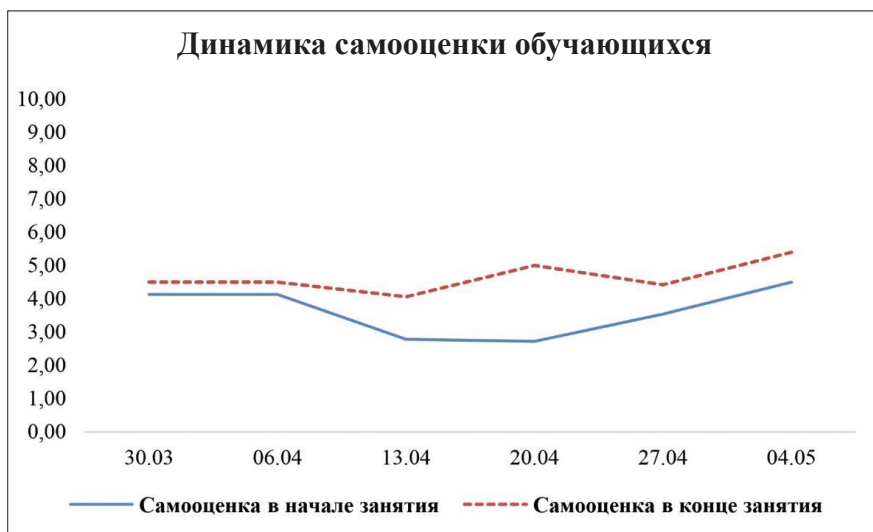


Рис. 2. Динамика самооценки обучающихся

Fig. 2. Dynamics of students' self-assessment



Рис. 3. Сравнение самооценки обучающихся в конце занятия с оценкой преподавателя

Fig. 3. Comparison of learners' self-assessment at the end of a lesson with the teacher's assessment

б) сравнение взаимооценки обучающихся с оценкой преподавателя: корреляционный анализ результатов взаимопроверки знаний обучающихся с оценкой преподавателя показал, что коэффициент корреляции меняется в диапазоне от 0,92 до 1,00, что соответствует прямой положительной связи между оценками. Следовательно, уровень объективности при взаимопроверке обучающихся в интерактивных практиках соответствует оценке преподавателя.

в) сравнение знаний по тесту и оценки работы обучающихся в парах преподавателем (рис. 4).



Рис. 4. Сравнение знаний по тесту и оценки работы обучающихся в парах преподавателем

Fig. 4. Comparison of students' knowledge according to the test and the teacher's assessment of their work in pairs

Диаграмма из рисунка 4 показывает, что оценка работы обучающихся в парах к завершению формирующего этапа исследования уменьшается относительно тестовой оценки знаний. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что наблюдается переход от знаний к их применению у обучающихся студентов.

Заключение

Таким образом, резюмируя содержание статьи, целесообразно говорить о том, что применение интерактивных практик способствует повышению образовательного результата и объективности самооценки знаний у студентов-иностранцев, обучающихся в Институте фундаментальной медицины и биологии КФУ на русском языке по дисциплине «Гистология, цитология, эмбриология». Макет практического занятия, представленный в работе, предполагающий включение интерактивных практик в процесс подготовки студентов-медиков, позволяет повысить мотивацию последних. Уровень мотивации к изучению дисциплины «Гистология, цитология, эмбриология» с применением интерактивных практик определяется как высокий. Коммуникативные навыки, приобретаемые при использовании интерактивных практик, а также отсутствие так называемого барьера в виде преподавателя способствует включению студентов-медиков в практическую образовательную деятельность. Совместная

работа преподавателей медицинской и педагогической высшей школы, результаты их экспериментально-педагогической деятельности являются косвенной предпосылкой модернизации процессуального аспекта профессиональной подготовки будущих медиков, а также актуализируют вопрос переосмысления педагогами-медиками традиционных подходов обучения, взаимодействия со студентами в рамках образовательного процесса.

Интерактивные приемы, выступающие в качестве эффективного методического инструмента в высшем медицинском образовании, могут быть рекомендованы к использованию в соединении с традиционными методами подготовки студентов — будущих медиков — как предоставляющие дополнительные возможности обучения. Перспектива исследования представляется в использовании и оценке интерактивных практик и форматов на занятиях в рамках иных дисциплин учебного плана, расширении экспериментальной базы исследования за счет вовлечения в данный проект дополнительных групп обучающихся, как разного уровня обучения, так и разных профилей, специальностей.

Список источников

1. Donner, R. S., & Bickley, H. (1993). Problem-based learning in American medical education: an overview. *Bulletin of the Medical Library Association*, 81 (3), 294. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC225793/pdf/mlab00112-0052.pdf>
2. Feletti, G. (1993). Inquiry based and problem-based learning: How similar are these approaches to nursing and medical education? *Higher Education Research and Development*, 12 (2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/0729436930120203>
3. Nandi, P. L., Chan, J. N. F., Chan, C. P. K., Chan, P., & Chan, L. P. K. (2000). Undergraduate medical education: comparison of problem-based learning and conventional teaching. *Hong Kong Medical Journal*, 6(3), 301–306. <https://www.hkmj.org/system/files/hkm0009p301.pdf>
4. Ruiz, J. G., Mintzer, M. J., & Leipzig, R. M. (2006). The impact of e-learning in medical education. *Academic Medicine*, 81(3), 207–212. <https://dx.doi.org/10.1097/00001888-200603000-00002>
5. Spencer, J. A., & Jordan, R. K. (1999). Learner centred approaches in medical education. *BMJ*, 318(7193), 1280–1283. <https://doi.org/10.1136/bmj.318.7193.1280>
6. Пинчук, Т. В., и Орлова, Н. В. (2020). Интерактивные методы обучения в высшем медицинском образовании (аналитический обзор). *Медицинское образование и профессиональное развитие*, 11(3(39)), 102–116. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44034332>
7. Сергеева, В. А. (2016). Деловые игры как активный метод обучения студентов-медиков старших курсов по дисциплине «Внутренние болезни». *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 3(03), 32–35. <https://www.gramota.net/materials/4/2016/3/10.html>
8. Реброва, Д. Н. (2019). Интерактивные формы аудиторной работы в обучении биологии иностранных студентов-медиков. *Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин*, 1(18), 127–130. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41362457>
9. Boulos, M. N. K., Maramba, I., & Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: a new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC Medical Education*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-6-41>

10. Chu, L. F., & Chan, B. K. (1998). Evolution of web site design: implications for medical education on the Internet. *Computers in Biology and Medicine*, 28(5), 459–472. [https://doi.org/10.1016/S0010-4825\(98\)00027-4](https://doi.org/10.1016/S0010-4825(98)00027-4)
11. Kamel Boulos, M. N., & Wheeler, S. (2007). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education 1. *Health Information & Libraries Journal*, 24(1), 2–23. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2007.00701.x>
12. Galimova, E. G., Sibgatullina, T. V., & Telegina, N. V. (2017). E-education: organizational and pedagogical conditions of its efficiency. *IFTE 2017 — 3rd International Forum on Teacher Education*, 29, 815–821. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.93>
13. Vaona, A., Banzi, R., Kwag, K. H., Rigon, G., Cereda, D., Pecoraro, V., Tramacere I., & Moja, L. (2018). E-learning for health professionals. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1(1), 1–77. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011736.pub2>
14. Barteit, S., Guzek, D., Jahn, A., Bärnighausen, T., Jorge, M. M., & Neuhaan, F. (2020). Evaluation of e-learning for medical education in low-and middle-income countries: A systematic review. *Computers & Education*, 145, 103726. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103726>
15. Syed, S., Rastogi, A., Bansal, A., Kumar, A., Jindal, A., Prakash, A., Agarwal, G., & Varshney, M. (2021). Future of e-learning in medical education — perception, readiness, and challenges in a developing country. *Frontiers in Education*, 6, 598309. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.598309>
16. Higgins, M., Madan, C., & Patel, R. (2021). Development and decay of procedural skills in surgery: A systematic review of the effectiveness of simulation-based medical education interventions. *The Surgeon*, 19(4), e67–e77. <https://doi.org/10.1016/j.surge.2020.07.013>
17. McGaghie, W. C., Issenberg, S. B., Petrusa, E. R., & Scalese, R. J. (2010). A critical review of simulation-based medical education research: 2003–2009. *Medical Education*, 44(1), 50–63. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03547.x>
18. Thistlethwaite, J. E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J. M., MacDougall, C., Matthews, P., Purkis, J., & Clay, D. (2012). The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. *Medical Teacher*, 34(6), e421–e444. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680939>
19. Telegina, N. V., Galimova, E. G., & Dobrotvorskaya, S. G. (2017). The use of interactive learning technologies in math classes. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(4), 106–113. https://dspace.kpfu.ru/xmlui/viewer?file=115759;wos_STATYa_2017.pdf&sequence=-1&isAllowed=y
20. Михайлова, Л. В., Мохаммад, А., Авилова, Т. М., и Чумаков, В. И. (2018). Междисциплинарный подход к психолого-педагогической адаптации студентов медицинского вуза. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 4, 135–139. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35019925>
21. Мамина, В. П. (2021). Особенности социально-психологической адаптации студентов первого года обучения медицинского вуза. *Общество: социология, психология, педагогика*, 7(87), 67–70. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46428278>
22. Стул, Т. Г., Молибога, Г. Л., и Паршина, Е. О. (2017). Об особенностях организации учебного процесса у студентов-иностранцев в медицинском вузе. В: Краснова, Н. А. (ред.). *Творческие и инновационные подходы в образовании, науке и искусстве*. Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-

практической конференции (с. 140–147). Санкт-Петербург. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30748848&pf=1>

23. Зобнина, Н. Л. (2020). Интерактивные методы обучения в системе подготовки иностранных студентов в медицинском вузе. В: Еремин, А. В. (ред.). *Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы*. Материалы II Международной научно-практической конференции (с. 355–360). Саратовский государственный медицинский университет. Саратов. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44522447&pf=1>

24. Чиркова, В. М., и Рубцова, Е. В. (2017). Медицинская деловая игра как интерактивный метод обучения иностранных студентов профессиональному общению на русском языке. *Карельский научный журнал*, 6(3(20)), 78–80. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30453036>

25. Итинсон, К. С., и Чиркова, В. М. (2019). Анализ существующих информационных ресурсов сети Интернет, используемых в обучении студентов в медицинских вузах. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 8(1(26)), 144–146. <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-suschestvuyuschih-informatsionnyh-resursov-seti-internet-ispolzuemyh-v-obuchenii-studentov-v-meditsinskih-vuzah/viewer>

References

1. Donner, R. S., & Bickley, H. (1993). Problem-based learning in American medical education: an overview. *Bulletin of the Medical Library Association*, 81(3), 294. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC225793/pdf/mlab00112-0052.pdf>

2. Feletti, G. (1993). Inquiry based and problem-based learning: How similar are these approaches to nursing and medical education? *Higher Education Research and Development*, 12(2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/0729436930120203>

3. Nandi, P. L., Chan, J. N. F., Chan, C. P. K., Chan, P., & Chan, L. P. K. (2000). Undergraduate medical education: comparison of problem-based learning and conventional teaching. *Hong Kong Medical Journal*, 6(3), 301–306. <https://www.hkmj.org/system/files/hkm0009p301.pdf>

4. Ruiz, J. G., Mintzer, M. J., & Leipzig, R. M. (2006). The impact of e-learning in medical education. *Academic Medicine*, 81(3), 207–212. <https://dx.doi.org/10.1097/00001888-200603000-00002>

5. Spencer, J. A., & Jordan, R. K. (1999). Learner centred approaches in medical education. *BMJ*, 318(7193), 1280–1283. <https://doi.org/10.1136/bmj.318.7193.1280>

6. Pinchuk, T. V., & Orlova, N. V. (2020). Interactive teaching methods in higher medical education (analytical review). *Medical Education and Professional Development*, 11(3(39)), 102–116. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44034332>

7. Sergeeva, V. A. (2016). Business games as an active method of teaching medical students of senior courses in the discipline of “Internal diseases”. *Pedagogy. Voprosy teorii i praktika*, 3(03), 32–35. <https://www.gramota.net/materials/4/2016/3/10.html>

8. Rebrova, D. N. (2019). Interactive forms of classroom work in teaching biology to foreign medical students. *Bulletin of Tula State University. Series: Modern educational technologies in teaching natural science disciplines*, 1(18), 127–130. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41362457>

9. Boulos, M. N. K., Maramba, I., & Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: a new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC Medical Education*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-6-41>

10. Chu, L. F., & Chan, B. K. (1998). Evolution of web site design: implications for medical education on the Internet. *Computers in Biology and Medicine*, 28(5), 459–472. [https://doi.org/10.1016/S0010-4825\(98\)00027-4](https://doi.org/10.1016/S0010-4825(98)00027-4)
11. Kamel Boulos, M. N., & Wheeler, S. (2007). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education 1. *Health Information & Libraries Journal*, 24(1), 2–23. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2007.00701.x>
12. Galimova, E. G., Sibgatullina, T. V., & Telegina, N. V. (2017). E-education: organizational and pedagogical conditions of its efficiency. *IFTE 2017 — 3rd International Forum on Teacher Education*, 29, 815–821. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.93>
13. Vaona, A., Banzi, R., Kwag, K. H., Rigon, G., Cereda, D., Pecoraro, V., Tramacere I., & Moja, L. (2018). E-learning for health professionals. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1(1), 1–77. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011736.pub2>
14. Barteit, S., Guzek, D., Jahn, A., Bärnighausen, T., Jorge, M. M., & Neuhaus, F. (2020). Evaluation of e-learning for medical education in low-and middle-income countries: A systematic review. *Computers & Education*, 145, 103726. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103726>
15. Syed, S., Rastogi, A., Bansal, A., Kumar, A., Jindal, A., Prakash, A., Agarwal, G., & Varshney, M. (2021). Future of e-learning in medical education — perception, readiness, and challenges in a developing country. *Frontiers in Education*, 6, 598309. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.598309>
16. Higgins, M., Madan, C., & Patel, R. (2021). Development and decay of procedural skills in surgery: A systematic review of the effectiveness of simulation-based medical education interventions. *The Surgeon*, 19(4), e67–e77. <https://doi.org/10.1016/j.surge.2020.07.013>
17. McGaghie, W. C., Issenberg, S. B., Petrusa, E. R., & Scalese, R. J. (2010). A critical review of simulation-based medical education research: 2003–2009. *Medical Education*, 44(1), 50–63. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03547.x>
18. Thistlethwaite, J. E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J. M., MacDougall, C., Matthews, P., Purkis, J., & Clay, D. (2012). The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. *Medical Teacher*, 34(6), e421–e444. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680939>
19. Telegina, N. V., Galimova, E. G., & Dobrotvorskaya, S. G. (2017). The use of interactive learning technologies in math classes. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(4), 106–113. https://dspace.kpfu.ru/xmlui/viewer?file=115759;wos_STATYa_2017.pdf&sequence=-1&isAllowed=y
20. Mikhailova, L. V., Mohammad, A., Avilova, T. M., & Chumakov, V. I. (2018). Interdisciplinary approach to psycho-pedagogical adaptation of medical students. *International Journal of Applied and Basic Research*, 4, 135–139. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35019925>
21. Mamina, V. P. (2021). Peculiarities of socio-psychological adaptation of students of the first year of medical school. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 7(87), 67–70. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46428278>
22. Stul, T. G., Moliboga, G. L., & Parshina, E. O. (2017). On the peculiarities of educational process organization for foreign students in medical higher education institution. In: Krasnova, N. A. (Ed.). *Creative and innovative approaches in education, science and art*. Collection of scientific works on the materials of the I International scientific-practical conference (pp. 140–147). St. Petersburg. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30748848&pff=1>

23. Zobnina, N. L. (2020). Interactive methods of teaching in the system of training foreign students in a medical university. In: Eremin, A. V. (Ed.). *Pedagogical interaction: opportunities and prospects*. Materials of II International scientific-practical conference (pp. 355–360). Saratov State Medical University. Saratov. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44522447&pff=1>

24. Chirkova, V. M., & Rubtsova, E. V. (2017). Medical business game as an interactive method of teaching foreign student's professional communication in Russian. *Karelian Scientific Journal*, 6(3(20)), 78–80. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30453036>

25. Itinson, K. S., & Chirkova, V. M. (2019). Analysis of existing information resources of the Internet used in teaching students in medical universities. *Azimuth scientific research: pedagogy and psychology*, 8(1(26)), 144–146. <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-suschestvuyuschih-informatsionnyh-resursov-seti-internet-ispolzuemyh-v-obuchenii-studentov-v-meditsinskih-vuzah/viewer>

Статья поступила в редакцию: 01.02.2023;
одобрена после рецензирования: 16.05.2023;
принята к публикации: 13.06.2023.

The article was submitted: 01.02.2023;
approved after reviewing: 16.05.2023;
accepted for publication: 13.06.2023.

Информация об авторах:

Надежда Викторовна Телегина — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия,
nadya-telegina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

Александра Сергеевна Плюшкина — кандидат медицинских наук, доцент кафедры морфологии и общей патологии Института фундаментальной медицины и биологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия,
ob_alexha@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9678-0261>

Лейсан Рустемовна Тухватуллина — преподаватель кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия,
springrain@list.ru, <https://orcid.org/0009-0004-9133-9567>

Татьяна Александровна Баклашова — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия,
ptatyana2011@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

Information about authors:

Nadezhda V. Telegina — PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Higher Education Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia,
nadya-telegina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

Alexandra S. Plyushkina — PhD in Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Morphology and General Pathology, Institute of Fundamental Medicine and Biology, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, ob_alex@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9678-0261>

Leysan R. Tukhvatullina — University Lecturer of the Department of Higher Education Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, springrain@list.ru, <https://orcid.org/0009-0004-9133-9567>

Tatiana A. Baklashova — PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Higher Education Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, ptatyana2011@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

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

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



Научно-практическая статья

УДК 376:378

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.02

ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ОТРАСЛЕВОГО НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**Наталья Анатольевна Валек¹,
Елена Александровна Поздина² ✉,
Гималиев Вагиз Галялдинович³**

^{1,2} Российский научно-исследовательский институт комплексного использования и охраны водных ресурсов, Екатеринбург, Россия

³ Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, Чебоксары, Россия

¹ natfil22@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2008-2579>

² nov16dec@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0008-4546-9327>

³ vagizgimaliev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2758-6972>

Аннотация. Ключевая роль в подготовке узких специалистов, повышении эффективности послевузовского образования отводится отраслевым научно-исследовательским институтам (НИИ), которые обеспечивают связь между наукой и производством, наукой и практикой; здесь продолжается профессиональная подготовка молодых производственных и научных кадров, студентов, аспирантов, научных сотрудников и находит свое развитие отраслевая (или прикладная) наука, связывающая академические и университетские исследования, разработки и инновации для промышленного производства. Продуктивность НИИ и их сотрудников сегодня оценивается по методикам, применяемым к научным организациям: принимаются во внимание результаты научно-исследовательских работ, выполняемых в рамках государственных или отраслевых заданий; число публикаций работников и их качество (проявляющееся в том числе в количестве цитирований); импакт-фактор журналов, выпускаемых организацией, и ряд других косвенных, но тем не менее объективных показателей. В условиях меняющейся государственной политики в сфере научной информации, оценки научной продуктивности организаций, нацеленных на соблюдение национальных интересов, сложившемся за последние годы

устойчивом тренде сокращения численности научных работников на НИИ накладывается особая ответственность государственного масштаба: воспроизводство высококвалифицированных производственных и научных кадров. Однако сегодня отрасль испытывает острую кадровую проблему, связанную со старением кадров. В качестве примера в статье рассмотрена специфика функционирования Российского научно-исследовательского института комплексного использования и охраны водных ресурсов (г. Ростов-на-Дону). Основными методами исследования являются анализ (в том числе библиометрических и наукометрических показателей), синтез, дедукция. Источниками данных послужили библиометрические базы данных и индексы цитирования. Работа проводилась с опорой на соответствующие нормативные акты и методические материалы. Как показал анализ данных Российского индекса научного цитирования, отечественные отраслевые НИИ являются достаточно изолированными структурами, сосредоточенными на самих себе, что мешает увязать интересы науки и практики. Зачастую НИИ заняты решением конкретных локальных проблем (нередко для них характерен определенный провинциализм и мелкотемье). Авторами предложены практико-ориентированные рекомендации по повышению продуктивности деятельности НИИ, лоббированию интересов отраслевой науки.

Ключевые слова: научно-исследовательский институт, отраслевая наука, научная продуктивность, цитируемость, импакт-фактор

Research paper

UDC 376:378

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.02

FACTORS OF THE INDUSTRY RESEARCH INSTITUTE EFFECTIVENESS DEVELOPMENT IN THE CURRENT SITUATION

*Natalia A. Valek*¹,

*Elena A. Pozdina*² ✉,

*Vagiz G. Gimaliev*³

^{1,2} *Russian Research institute for Integrated Water Management and Protection,
Ekaterinburg, Russia*

³ *Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

¹ *natfil22@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2008-2579>*

² *nov16dec@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0008-4546-9327>*

³ *vagizgimaliev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2758-6972>*

Abstract. Industry research institutes (IRI) play the key role in training of narrowly focused experts and enhancement of the post-graduate education effectiveness. IRI provide ties between science and production, science and practice. This is here where professional training of young industrial and scientific staff, students, post-graduate students, and researchers goes on. Here industry (or: applied) science develops on and connects academic and university researchers, studies, developments and innovations for industrial applications. Nowadays they evaluate efficiency of IRI and their staff with the methods that are applied to scientific institutions: results of researches carried out in the frameworks of governmental or branch assignments, a number of researchers' publications and their quality

(including the number of citations), the impact factor of the journals issued by an institution, and a number of other indirect but, nevertheless, objective indicators are taken into consideration. In the conditions of the changing state policy in the sphere of scientific information and assessment of the institutions' scientific efficiency that is aimed to protection of the national interests, and lately appeared stable trend to decreasing of the researchers' number IRI are particularly responsible, on the state scale, for reproduction of highly qualified production and scientific staff. As a study case the article uses special features of Russian Research Institute for Integrated Water Management and Protection (Rostov-on-the Don) functioning. Analysis (including that of bibliometric and scientometric indicators), synthesis, and deduction are the main methods of research. Bibliometric data bases and citation indices served the sources of data. The work has been carried out with taking into account relevant regulatory acts and methodical materials. As the Russian Index of Scientific Citation has shown, national IRI are sufficiently isolated structures focused on themselves and this fact hinders coordination of the interests of science and practice. Quite often IRI deal with solution of specific local problems (sometimes certain provincialism and preoccupation with petty matters are typical). The authors propose some practice-oriented recommendations aimed at enhancement of the IRI efficiency and lobbying the interests of their industries science.

Keywords: research institute, industry science, scientific efficiency, citation rate, impact-factor

Для цитирования: Валек, Н. А., Поздина, Е. А., и Гималиев, В. Г. (2023). Факторы повышения эффективности развития отраслевого научно-исследовательского института в современных условиях. *Вестник МГПИУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 25–48. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.02>

For citation: Valek, N. A., Pozdina, E. A., & Gimaliev, V. G. (2023). Factors of the industry research institute effectiveness development in the current situation. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 25–48. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.02>

Введение

С начала прошлого века научно-исследовательские институты в России стали одной из ведущих форм организации коллективной научной деятельности. Необходимость решения сложных междисциплинарных научных задач, а также развитие послевузовского образования в целях подготовки высококвалифицированных научно-исследовательских кадров для нужд предприятий привели к созданию целых комплексов НИИ и научных центров. Уже между 1918 и 1919 годами было создано 33 научно-исследовательских института, а через десять лет таких учреждений в СССР насчитывалось более девяноста (Artola Korta, 2020, p. 134). Советский историк-марксист М. Н. Покровский в 1922 году писал: «У нас в аптеке не допросишься горчичника, а в Питере, именно в годы революции, вырос рентгенологический институт, который заграничные ученые считают одним из первых в Европе... когда-нибудь русскому пролетарию поставят памятники и перед Академией Наук, и перед Академией Художеств именно за то, что он, далеко отброшенный всем своим тяжелым прошлым от науки и искусства, им, казалось, совсем

чужой, в критические минуты не дал загубить эти редкие у нас тепличные растения, и, голодая и холодая сам, отогрел и выходил их для будущих поколений» (Покровский, 1922, с. 8–9).

Последующие масштабные пятилетние планы развития страны при сжатых сроках их исполнения требовали совместного с учеными подхода к комплексному решению задач промышленного производства, обеспечивающего национальную безопасность страны. Увеличение количества инженеров и ученых, создаваемые в большом количестве отраслевые научно-исследовательские институты способствовали грандиозному рывку в развитии страны. Организационный прорыв был возможен исключительно благодаря государственной поддержке и достаточному для поставленных в те годы задач по финансированию (Большакова (ред.), 2014, с. 10). Однако уже с 1970-х годов начали проявляться первые кризисные явления. Прежде всего, они были связаны с увеличением количества сотрудников при уменьшающемся объеме финансирования. Системный кризис в общественной жизни, обусловленный развалом СССР, крахом экономики, сменой власти и либеральными реформами 1990-х годов, привели к существенному сокращению научного потенциала России. Было резко сокращено финансирование науки, изымалась материальная база. В последующие годы XXI века наметилась ярко выраженная тенденция сокращения количества НИИ. Так, если в 2000 году их количество составляло 2686, то в 2019 году — 1618¹.

В числе отличительных особенностей отраслевых НИИ можно обозначить следующие:

1. НИИ — это, прежде всего, организации, «осуществляющие в качестве основной деятельности научную и (или) научно-техническую деятельность»². Причем именно научная составляющая оказывается в приоритете, ибо только с опорой на научные достижения, теорию, полученные в вузах базовые знания, возможно прогрессивное развитие практики, всех отраслей научного знания.

2. Институты способствуют интеграции науки и практики, образования и практики. Замыкая систему вузовского образования, НИИ позволяют обеспечить образовательную систему узкопрофильными новейшими специальными знаниями.

3. В своих исследованиях отраслевые институты опираются на комплексный подход, что продиктовано многоаспектностью решаемых задач, объединением научных ресурсов специалистов различных направлений.

4. НИИ целенаправленно готовят и поддерживают молодые кадры, студентов, аспирантов.

¹ См.: Салтанова, С. В. (2021, 8 февраля). Наука России в 10 цифрах. *НИИ «Высшая школа экономики»* | *Новости*. <https://issek.hse.ru/news/442044357.html>

² *КонсультантПлюс* (1996). Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «О науке и государственной научно-технической политике» Статья 5. Научная организация и ее структурные подразделения (в ред. Федерального закона от 13.07.2015 № 270-ФЗ). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/5041f3d4c34beb6d29132f4a3e757e19c929cd9e/

Поддержка осуществляется при работе молодых специалистов над кандидатскими диссертациями, при этом в качестве наставников для молодых специалистов выступают уже состоявшиеся высококвалифицированные научные сотрудники — кандидаты и доктора наук. Молодые кадры имеют возможность участвовать в различных (нередко международных) научно-практических конференциях. Многие НИИ являются учредителями научных журналов (входящих в Перечень ВАК), что позволяет иметь высокую публикационную активность всем сотрудникам организации. При участии научных сотрудников организации (нередко и на базе НИИ) функционируют диссертационные советы.

5. НИИ имеют свои научные школы с устоявшимися традициями в изучении научно-технических вопросов, решении специализированных отраслевых задач (что подтверждается выпуском научных журналов; организацией научных конференций).

6. НИИ имеют специфический продукт деятельности: научно-технические и исследовательские разработки, опытно-конструкторские и технологические работы, научно-технические услуги. Использование продукции НИИ напрямую способствует повышению эффективности народного хозяйства, национальной конкурентоспособности и безопасности. К примеру, разработанная научным коллективом Российского научно-исследовательского института комплексного использования и охраны водных ресурсов (далее — РосНИИВХ) система стандартов сегодня обеспечивает водопользователей, экспертов, органы государственного водного контроля методическими подходами, инструментарием, объективными критериями оценки эффективности водоохранной деятельности хозяйствующих субъектов в условиях импактного мониторинга (Оболдина, 2019)³.

Данные особенности обуславливают актуальность оценки эффективности деятельности отраслевых организаций. Очевидно, чтобы говорить об эффективности научного института, необходимо прежде всего оценить общий объем его научных трудов, количество тем и их сметную стоимость, провести анализ доходов и расходов, имущественное состояние, источники поступления средств, платежеспособность, рентабельность деятельности и пр. (Огороднов, 2016). Однако в своем исследовании мы попытаемся сосредоточиться на иных показателях эффективности организации: на подготовке научных кадров и публикационной активности, поскольку в ходе работы нам не удалось обнаружить исследований, в которых была бы оценена роль НИИ в обеспечении отрасли научными и производственными кадрами, выявлено влияние публикационной активности сотрудников НИИ на развитие отраслевой науки. Исследовательские труды, посвященные отраслевым НИИ, содержат обзорную информацию о том или ином научном учреждении, включая историю его становления и развития, ключевые

³ Например, это такие стандарты, как: ГОСТ Р 57074-2016 «Оценка эффективности водоохранной деятельности»; ГОСТ Р 57075-2016 «Методология и критерии идентификации наилучших доступных технологий водохозяйственной деятельности» и др.

направления деятельности и научно-исследовательские работы, проблемы финансирования (Dzeniskevich, 2005; Цивадзе, 2007; Прохорова, и Поздина, 2009; Масляков, 2019; Матюшкин и др., 2019; Artola Korta, 2020; Уланов, 2022 и др.). Интересными представляются работы, посвященные проблемам стимулирования труда научных работников отраслевых НИИ (Гимпельсон и др., 2003; Жаркова, и Цыганков, 2009; Прохорова, 2019; Бухарова, 2014; Мелихов, 2018; Римская О. Н., и Наumenко С. Н., 2022 и др.).

Итак, объект нашего исследования: опыт работы отечественных отраслевых научно-исследовательских институтов.

Предмет исследования: продуктивность НИИ, выражающаяся в подготовке производственных и научных кадров, а также в публикационной активности.

Цель исследования: оценить роль НИИ в обеспечении отрасли научными и производственными кадрами и выявить влияние публикационной активности сотрудников НИИ на развитие отраслевой науки.

Методы исследования: описательный анализ данных; обобщение и интерпретация результатов исследования.

Отраслевые НИИ — обеспечение отрасли научными и производственными кадрами

В современных противоречивых геополитических условиях труд ученого недооценивать нельзя: от его эффективности во многом зависит конкурентоспособность и национальная безопасность страны. К сожалению, численность ученых в России продолжает падать: согласно данным Счетной палаты, с 2000 по 2020 год численность исследователей сократилась на 18,7 %⁴. И если в 2014 году научных кадров насчитывалось 3075 на миллион жителей страны, то в 2018 году — уже 2784⁵. По состоянию на декабрь 2020 г., имеющих ученую степень — 99,9 тыс. человек, в их числе — 75,1 тыс. кандидатов и 24,8 тыс. докторов наук. В 2021 году, по данным Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», численность российских ученых опустилась до нового минимума за всю современную историю страны:

⁴ *Счетная палата РФ* (2021). Отчет о работе Департамента аудита образования, науки и инноваций Счетной палаты Российской Федерации в 2021 году. Приложение № 6 к отчету о работе Счетной палаты Российской Федерации в 2021 году. С. 12. <https://ach.gov.ru/upload/reports/2021.pdf>

⁵ *Счетная палата РФ* (2020). Отчет о промежуточных результатах экспертно-аналитического мероприятия «Мониторинг хода реализации мероприятий национального проекта «Наука», необходимых для выполнения задач, поставленных в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». <https://ach.gov.ru/upload/iblock/5a5/5a58a9ddd73fefb7df5c0435b4a16d96.pdf>

за год количество исследователей уменьшилось на 1,8 %⁶. При этом отчетливо намечился тренд — из науки уходят ученые так называемой второй молодости, то есть 40–50 лет⁷. В качестве причины смены деятельности традиционно называются низкие уровни зарплат научных сотрудников, недостаточное техническое и ресурсное обеспечение деятельности научных организаций и связанная с этим невозможность реализации личного профессионального потенциала.

Важным условием успешного развития отраслевой науки является планомерное развитие и повышение качества подготовки научных кадров, поддержание существующих и создание новых научных школ, привлечение к работе талантливой молодежи. Сегодня наука сталкивается с серьезной проблемой. При подготовке научных водохозяйственных кадров слабо учитываются потребности отрасли, недостаточно готовится специалистов по данной дефицитной специальности. К примеру, на сегодняшний день в России есть отдельные кафедры, факультеты, институты при вузах, где готовят специалистов-водников высшей квалификации, но нет вуза, который бы готовил водохозяйственников высшей категории. Наука водохозяйственной отрасли развивается уже в научно-исследовательских, проектных институтах⁸.

⁶ См.: Петрова, В. (2022, 9 сентября). Молодым ученым нашли определение. *Коммерсантъ*, 2022, 9 сентября. <https://www.kommersant.ru/doc/5549539>

⁷ Петрова, В. (2023, 15 февраля). Ученые второй молодости в науке не держатся. Мониторинг кадров. *Коммерсантъ*, 2023, 15 февраля. <https://www.kommersant.ru/doc/5826305>

⁸ К примеру, водохозяйственное образование можно получить в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова на кафедре гидрологии суши при географическом факультете; Институте гидрологии и океанологии Российского государственного гидрометеорологического университета (Санкт-Петербург); Иркутском государственном университете на кафедре гидрологии и природопользования; кафедре гидрологии и охраны водных ресурсов Пермского государственного национального исследовательского университета; Башкирском государственном университете на кафедре гидрологии и геоэкологии; Омском государственном аграрном университете им. П. А. Столыпина на факультете агрохимии, почвоведения, экологии, природообустройства и водопользования. В апреле 2023 года Крымский федеральный университет объявил о начале новой магистерской образовательной программы «Экологические биотехнологии и аквакультура», направленной на подготовку специалистов в области рационального использования и охраны водных биологических ресурсов и предназначенной для развития у студентов профессиональных компетенций в области мониторинга водных биологических ресурсов, среды их обитания и управления ими.

К ведущим водохозяйственным научным организациям России относятся: Институт водных проблем РАН (Москва); Всероссийский научно-исследовательский институт гидротехники и мелиорации им. А. Н. Костякова (Москва); Информационно-аналитический центр развития водохозяйственного комплекса (Москва); Государственный гидрологический институт (Санкт-Петербург); Всероссийский научно-исследовательский институт гидротехники им. Б. Е. Веденеева (Санкт-Петербург); Российский научно-исследовательский институт комплексного использования и охраны водных ресурсов (Ростов-на-Дону); Байкальский институт природопользования (Улан-Удэ); Институт экологии Волжского бассейна РАН (Тольятти); Институт водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (Барнаул); Российский научно-исследовательский институт проблем мелиорации (Новочеркасск), — многие из которых имеют научные издательства, на своих площадках проводят научные конференции, симпозиумы, форумы.

Работы в отраслевых НИИ выполняются в рамках государственных заданий, мероприятий, финансируемых за счет целевых субсидий, а также государственных и муниципальных контрактов, контрактов с частными организациями и предприятиями (к сожалению, система частных вложений в сектор науки в России до сих пор не развита, по сравнению с ведущими западными странами). Надеюсь выжить и сохранить свои научные кадры, помимо основных работ, выполняемых за счет федерального финансирования, НИИ вынуждены заниматься хозяйственно-договорными работами, что, соответственно, оборачивается уменьшением времени, затрачиваемым для выполнения государственных заданий, ведения научной работы.

Хозяйственные договора, с одной стороны, могут являться источником необходимых дополнительных данных, использование которых углубит (усилит) основные научные исследования, а с другой, — может попросту отвлечь от выполнения основных задач института. Хозяйственные договора (при всей их необходимости в целях привлечения кадров к работе в НИИ) могут сыграть с НИИ злую шутку: последние попросту перестают развиваться, ограничиваясь имитацией научных исследований.

Выполнение хозяйственных договоров, результаты которых в соответствии с заключенными контрактами (договорами) могут принадлежать только заказчику, потенциально приводят к сокращению количества публикаций, выпускаемых сотрудниками НИИ, вследствие невозможности продвижения результатов в открытое информационное поле либо обусловленности исследованиями узких территориальных проблем.

Сегодня перед НИИ стоит сложная задача: необходимо поддержать отраслевую науку привлечением в ее ряды новых кадров, которые необходимо «дорастить» на базе НИИ, поскольку академическая и вузовская наука еще не дают необходимых для производства и отрасли специализированных знаний. Но как поддержать специалистов при недостаточном финансовом, ресурсном и техническом обеспечении? Вот вопрос, который встает перед администрациями учреждений, лицами, принимающими решения. Попытаемся предложить свой ответ на данный вопрос, рассмотрев специфику функционирования конкретного отраслевого института, но прежде необходимо обозначить, каким образом сегодня происходит оценка научной продуктивности организаций.

Оценка научной продуктивности организаций в России

Деятельность ученых приводит к получению результатов, которые должны быть доведены до широкой общественности, то есть опубликованы. Именно научные публикации зачастую создают репутацию, отражают верификацию результатов исследований, способствуют продвижению разработок, заключению контрактов и получению грантов, служат инструментом для оценки эффективности работы не только конкретного исследователя, но и той или иной

организации в целом. Совокупность статей, опубликованных сотрудниками организации (или коллективом исследователей), сегодня принято называть научной продуктивностью организации (Аникеева, 2009; Маркина и др., 2020; Халадов и др., 2022).

В настоящее время в России принята единая методика оценки деятельности научных организаций, включающая в себя оценку по следующим направлениям: результативность и востребованность научных организаций; развитие кадрового потенциала; интеграция в мировое научное пространство, распространение научных знаний и повышение престижа науки; ресурсное обеспечение деятельности научной организации.

В число ключевых показателей результатов научной деятельности для определения рейтингов научных учреждений и ученых входят:

- общее число публикаций — информация, получаемая из баз данных научного цитирования (Российского индекса научного цитирования и зарубежных платформ Web of Science и Scopus);
- индекс цитирования публикаций (индекс цитируемости);
- индекс Хирша⁹.

В качестве критериев оценки традиционно рассматривается количество публикаций работников организации, их цитируемость, импакт-фактор журналов, в которых опубликованы статьи, и ряд других показателей, играющих значимую роль при анализе деятельности отдельных ученых и научных организаций и учреждений, а также при оценке качества научно-исследовательских работ. Другими словами, существующие доступные методы оценки активности научных организаций и их сотрудников сводятся к анализу библиометрических показателей.

Помимо публикационной активности, в НИИ на постоянной основе регулярно отслеживаются такие виды активности, как проведенные экспедиции и полевые исследования, выступления с докладами на научных мероприятиях, получение научных наград и премий, почетных званий, благодарственных писем, дипломов и др. за участие в форумах, конференциях, выставках и пр.; на регулярной основе происходит фиксирование как положительных, так и отрицательных откликов в независимых СМИ о деятельности НИИ. Указанные виды активности представляют собой косвенное подтверждение авторитетности учреждения и его способности продвигаться в научной среде с помощью новых технологий и методов изучения. Кроме того, именно они являются основными драйверами увеличения прибыли для отраслевого НИИ.

⁹ См.: *Официальный интернет-портал правовой информации* (2019). Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 30.07.2019 № 544 «Об утверждении Методики оценки результативности деятельности научных организаций, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения». Запр. Минюстом России 23.09.2019. https://www.pravo.gov.ru/proxy/ips/?doc_itself=&backlink=1&nd=102609420&page=1&rdk=0#I0

Опыт работы Российского научно-исследовательского института комплексного использования и охраны водных ресурсов (РосНИИВХ)

РосНИИВХ — единственный научно-исследовательский институт в системе Федерального агентства водных ресурсов (находится в ведении Министерства природных ресурсов и экологии Российской Федерации). Институт образован приказом Министра мелиорации и водного хозяйства РСФСР от 9 сентября 1969 года № 524.

Сегодня в институте созданы все условия для подготовки высококвалифицированных научных и производственных кадров, получения высоких научных результатов, выражающихся в том числе в количестве и качестве научных публикаций:

- ежегодно утверждается план научных работ и внутренний план выполнения поисковых работ, являющиеся фундаментом для пополнения издательских портфелей, прежде всего в собственном издании (к сожалению, в последние годы институт сталкивается с сокращением государственных заказов для водохозяйственной науки);

- институт осуществляет связь науки и практики, фундаментальной науки и отраслевой науки: часть специалистов НИИ являются сотрудниками профильных кафедр вузов;

- выпускается собственный высокорейтинговый научный журнал, входящий в Перечень ВАК, — «Водное хозяйство России: проблемы, технологии, управление» (Валек, 2021а, с. 117–123; Валек, 2022);

- организуются научные конференции, носящие в том числе международный формат, позволяющие заявить об апробации идей и разработок;

- работает дискуссионная площадка для обсуждения научных идей — ученый совет института;

- на базе РосНИИВХ создан Центр повышения квалификации для специалистов водохозяйственного комплекса, деятельность которого соответствует требованиям федерального закона: «Научная организация вправе осуществлять образовательную деятельность по программам магистратуры, программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программам ординатуры, а также дополнительным профессиональным программам и программам профессионального обучения»¹⁰;

- отраслевой институт осуществляет научное и научно-техническое сотрудничество с иностранными юридическими лицами и внешнеэкономическую деятельность в соответствии с законодательством Российской Федерации

¹⁰ *КонсультантПлюс* (1996). Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 24.07.2023) «О науке и государственной научно-технической политике». Ст. 5. Научная организация и ее структурные подразделения. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/5041f3d4c34beb6d29132f4a3e757e19c929cd9e/

и международными договорами Российской Федерации. Так, РосНИИВХ является членом Европейского центра восстановления рек (ECRR), представляет Россию в Сети водохозяйственных организаций стран Восточной Европы, Кавказа и Центральной Азии (СВО ВЕКЦА);

- специалисты института принимают участие в работе международных комиссий по трансграничному сотрудничеству между государствами (руководствуясь в своей деятельности ст. 16 Федерального закона РФ от 23.08.1996);

- при институте функционирует научно-техническая библиотека;

- институт имеет разветвленную сеть филиалов, что существенно расширяет географию для поиска тем и объектов научных исследований (Ростов-на-Дону, Екатеринбург, Уфа, Пермь, Чита, Владивосток).

К сожалению, отраслевой НИИ в последние годы (если не десятилетия) устойчиво сталкивается с проблемой старения кадров. Сегодня в РосНИИВХ крайне низкое количество ученых до 40 лет. Средний возраст сотрудников института — 49 лет (табл. 1). Для сравнения: в 2009 году средний возраст сотрудников института составлял 45 лет, количество специалистов до 35 лет — 27 % (Прохорова, и Поздина, 2009, с. 10); в 2019 году средний возраст — 47 лет (Прохорова, 2019, с. 4).

Таблица 1 / Table 1

Возраст научных специалистов РосНИИВХ
Age of the RosNIIVKh researchers

Годы	2022	2021	2020
Средний возраст исследователей, лет	49	50	47
Численность исследователей в возрасте до 29 лет, отнесенная к численности исследователей, %	11	11	16
Численность исследователей в возрасте до 39 лет, отнесенная к численности исследователей, %	29	20	29

Ежегодно РосНИИВХ представляет в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации отчеты о своей научной, научно-организационной и финансово-хозяйственной деятельности, а также предложения о приоритетных направлениях развития в водохозяйственной отрасли. По результатам их анализа институту присвоен статус стабильно развивающейся научной организации, демонстрирующей удовлетворительную результативность.

Потенциальным заказчиком разработок для РосНИИВХ сегодня являются прежде всего Росводресурсы, имеющие опыт государственного заказа, и что особенно важно, трехгодичных комплексных НИР (Прохорова, 2019).

Второй источник заказов на проведение научно-исследовательских работ — бюджеты субъектов Федерации. В рамках закупочных процедур появляются работы по гидролого-гидравлическому и экологическому обоснованию благоустройства водных объектов в черте населенных пунктов, оценке опасных природных процессов на территориях с целью разработки рекомендаций

по минимизации и прекращению негативного развития природных процессов, оценке влияния антропогенного воздействия на естественный режим малых водотоков, определению границ водоохранных зон и прибрежных защитных полос с целью предотвращения возможных негативных последствий хозяйственной деятельности на водных объектах, разработке проектов расчистки, углубления (спрямления) и берегоукрепления с целью снижения вредного воздействия вод и т. д. (Прохорова, 2019, с. 6).

Третий источник заказов — хозяйствующие субъекты, имеющие на балансе объекты водного фонда. География этих хозяйствующих субъектов достаточно широка.

Результаты экспериментальных и полевых исследований позволяют накапливать материал для публикаций. Ежегодно институт отчитывается достаточным публикационным массивом (в основном это журнальные статьи). За период с 2020 по 2022 год большая часть работ сотрудников организации публиковалась в сборниках конференций, индексируемых в РИНЦ (всего за три года — 103) (табл. 2). Значительно меньше опубликовано статей в журналах, входящих в Перечень ВАК (48, из них почти половина — 21 — в журнале, учредителем и издателем которого является РосНИИВХ). Существенно меньше публикаций научных сотрудников организации появилось на международных платформах научного цитирования.

Таблица 2 / Table 2

Публикационная активность РосНИИВХ
Publication activities of RosNIIVKh

Год	Журналы ВАК	Журнал ВАК «Водное хозяйство России: проблемы, технологии, управление»	Сборники конференций, индексация — РИНЦ	Сборники конференций, индексация — международные базы цитирования (Scopus, WoS)	Журналы, индексируемые в Scopus, WoS	Монографии, учебные пособия
2020	13	7	33	6	6	1
2021	7	6	56	3	1	5
2022	7	8	14	7	1	4
Итого	27	21	103	16	8	10

Отечественная водохозяйственная наука устойчиво сосредоточена на самой себе: исследователи много публикуются в своих «карманных» журналах, при этом активно цитируют собственные публикации, привязаны в научных исследованиях и статьях к организации-учредителю, массово цитируют отечественные исследования. Авторы отраслевых изданий в той или иной мере знают исследования ученых своего «кластера» и в меньшей степени обращаются к работам тех, кто не входит в этот «ближний круг» (Валек, 2021, с. 82). Так, оценивая статистический отчет РИНЦ, касающийся

публикационной активности РосНИИВХ, — «Распределение публикаций по журналам», — мы обнаруживаем привязку преобладающего большинства публикаций к своему журналу «Водное хозяйство России» (табл. 3). Справедливости ради подчеркнем, что подобная сосредоточенность отраслевого водохозяйственного издания, а также организации-учредителя на самих себе характеризует не только рассматриваемый нами конкретный случай: ведущие отечественные водохозяйственные издания в силу своей узкой специфической отраслевой тематики в большинстве своем оказываются замкнутыми на самих себе (журналы, как правило, цитируют свои публикации; цитируются сотрудники организации-учредителя; цитируются работы, выходящие в русскоязычных изданиях). В этом прослеживается некоторая отраслевая замкнутость и ограниченность изданий и в целом водохозяйственной науки и отраслевых НИИ (Валек, 2021b, с. 18–56).

Таблица 3 / Table 3

**Статистический отчет РИНЦ «Распределение публикаций по журналам»
по состоянию на май 2023 г.**

**Statistical report of the RISC “Distribution of publications by journals”
as current May 2023**

№	Название журнала	Количество публикаций
1	«Водное хозяйство России: проблемы, технологии, управление»	258
2	«Вестник Читинского государственного университета»	16
3	«Водоочистка. Водоподготовка. Водоснабжение»	14
4	«Вестник Забайкальского государственного университета»	13
5	«Горное эхо»	12
6	IOP Conferences Series: Earth and Environmental Science	8
7	«Вода Magazin»	8
8	«Географический вестник»	7
9	«Вестник Башкирского университета»	5
10	«Горный информационно-аналитический бюллетень»	5

Сосредоточенность на самих себе неизбежно оборачивается не только ограниченным кругом тем, но и ведет к увеличению разрыва между теорией и практикой. А между тем любой ведомственный НИИ и выпускаемый им научный журнал априори должны гармонично объединять чистую науку и практику (Балыбин, 2020). С одной стороны, как научные организации, институты должны создавать и совершенствовать теорию, а с другой — разрабатывать рекомендации, оказывать практикам методическую и иную помощь. Конечно же, не все темы научных исследований отраслевых НИИ нуждаются в теоретическом обосновании и проработке. Но выход на практику остается обязательным, в том числе и публикация полученных результатов.

Публикация подавляющего большинства работ сотрудников организации в своем «карманном» издании отнюдь не свидетельствует о слабой проработке

статей, их низком научном уровне. Принцип «не взяли в чужом журнале, опубликуют в своем» не работает. Как показывает практика издания отраслевого журнала, в этом случае мы сталкиваемся не только с вопросом издательской этики, но и с необходимостью самих изданий элементарно выжить в условиях жесткой конкуренции среди журналов сходной тематической направленности, тем более в современных реалиях изменений национальной оценки научной продуктивности, переоценке журналов из Перечня ВАК¹¹. В этой связи публикация заведомо слабых статей (и «сделка с собственной совестью» у редакторского состава) будет просто невыгодна как для редакции, так и для организации, выпускающей научный журнал в качестве своей визитной карточки.

Сегодня периодическое издание, входящее в Перечень ВАК, помимо выполнения основной задачи — распространять научное знание и служить дополнительной платформой для обнародования результатов авторов, должно:

¹¹ В настоящее время завершается разработка федерального документа «Основы национальной системы оценки труда ученых» (Римская, и Науменко, 2022, с. 238). Ведется работа по созданию национальной системы оценки результативности научных исследований и разработок, в том числе национальной системы индексации научных публикаций. Последнее обусловлено геополитической ситуацией тотальных международных ограничений, в том числе и в сфере научной информации, библиометрии и издательского дела. Как мы помним, 4 марта 2022 г. компания Elsevier приостановила продажу всех продуктов и услуг в России и Белоруссии, разместив на своем официальном сайте заявление «Elsevier condemns Russian invasion of Ukraine». Следом — 11 марта — решение о прекращении коммерческой деятельности в России приняла и компания Clarivate. Ответной реакцией Правительства Российской Федерации стало Постановление № 414 от 19 марта 2022 г. «О некоторых вопросах применения требований и целевых показателей, связанных с публикационной активностью», согласно которому до конца 2023 года приостановлено действие требований к публикационной активности российских ученых в изданиях, индексируемых в Web of Science и Scopus, а также целевых значениях, связанных с публикационной активностью на данных информационных платформах. Эти требования применяются, в частности, при оценке результативности научных программ и проектов, осуществлении их государственной поддержки (предоставлении грантов и бюджетных субсидий), оценке эффективности деятельности научных организаций и их руководителей, анализе хода реализации национальных и федеральных проектов и госпрограмм. До 31 декабря 2023 г. не будут применяться предусмотренные актами Правительства РФ требования по участию российских ученых в зарубежных научных конференциях и целевые значения показателей, связанных с публикационной активностью по результатам этих встреч.

Сегодня в России параллельно запущено сразу несколько проектов по ранжированию журналов: проекты по ранжированию журналов, входящих в Перечень ВАК (методика разрабатывается в Российском научно-исследовательском институте экономики, политики и права в научно-технической сфере); журналов, входящих в RSCI (проводит Российская академия наук), и журналов, входящих в Белый список (организует Российский центр научной информации). В марте 2023 года на платформе Научной электронной библиотеки представлена новая методика ранжирования научных журналов в Science Index, позволяющая максимально приблизить библиометрическую оценку к экспертной. В новой методике осуществлен переход от оценки журналов к оценке научных публикаций. Все это свидетельствует о проведении большой планомерной работы на государственном уровне в сфере научной политики, направленной, прежде всего, на учет национальных интересов.

- обеспечивать демонстрацию достижений ученых и продвигать результаты их научных исследований в мировое информационное поле (не только отечественное, но и международное, несмотря на сложившуюся обстановку тотальных ограничений);
- содействовать укреплению позиций авторов в своем научном направлении, а также формировать бренд успешной организации;
- укреплять связь между фундаментальными и прикладными исследованиями;
- способствовать формированию репутации организации как издателя влиятельных научных трудов, в том числе журналов;
- предоставлять возможность профессионального роста всем стейкхолдерам издательского процесса: авторам, сотрудникам редакции, рецензентам, научным, литературным и художественным редакторам и др.

К сожалению, несмотря на соблюдение условий для успешной индексации изданий, выдвигаемых ВАК международными базами цитирования: открытый доступ в сети Интернет, наличие у подавляющего большинства отечественных изданий метаданных на двух языках (русском и английском), индексацию на разных платформах, — отечественные водохозяйственные журналы имеют ограниченную читательскую аудиторию (в основном русскоязычную). Ситуация усугубляется международными ограничениями, при которых научные журналы оказываются выпавшими из мирового публикационного (и исследовательского) процесса.

Результаты исследования

На основе проведенных РосНИИВХ исследований вносятся предложения по изменению в существующие нормативные и законодательные акты водохозяйственной отрасли. Это накладывает на сотрудников института особую ответственность: научный уровень их трудов должен быть высоким, обладать теоретической академичностью и практической значимостью (результативностью). Именно гармоничный баланс (природы и отрасли, теории и практики, науки и отрасли) на всех уровнях парадигмы построения научно-исследовательского продукта будет способствовать развитию отраслевой науки, водного хозяйства страны. К сожалению, водохозяйственная наука (и НИИ, в которых она развивается) сегодня представляет собой замкнутое явление, сосредоточенное зачастую на самой себе: сотрудники организации публикуются в своем «карманном» издании, выпускаемом НИИ, иногда цитируют своих коллег, свой журнал и русскоязычных исследователей. В этой связи мы полагаем, что в целях соблюдения интересов отрасли полезными могут оказаться:

- систематические обобщения существующих практических водохозяйственных исследований, а также теоретических изысканий в конкретной отрасли научного знания;

- разработка методологий исследований, методов, которые могли бы использоваться не только в России, но и за рубежом;
- для публикующихся специалистов НИИ — написание статей в коллаборации с авторами смежных организаций, других стран;
- для публикаций сотрудников НИИ — составление объемных библиографических списков с включением работ сторонних организаций, обращение к зарубежному опыту (сегодня для отрасли крайне важно выйти за пределы своих рамок, поскольку наметилась четко выраженная тенденция обращения к узкоограниченному кругу авторов, организаций);
- продвижение публикаций НИИ на различных информационных платформах, социальных сетях, ведение личных профилей в базах цитирования с отслеживанием алтметрик, цитирований и пр.;
- регулярное участие сотрудников в отраслевых научных мероприятиях (конференциях, форумах и пр.) в целях повышения уровня знаний, выявления актуальных проблем и вопросов в области своих научных интересов;
- принятие мер по росту аттрактивности издания, выпускаемого НИИ, в сознании научного сообщества (размещение журнала на новых информационных платформах научного цитирования, электронных библиотеках, расширение представленности и усиление активности в социальных сетях и пр.);
- регулярный мониторинг показателей цитируемости публикаций сотрудников для выявления востребованных тем и публикаций.

Вопрос о результативности организации во многом опирается на уровень кадрового потенциала. Сегодня водохозяйственная отрасль испытывает острую нехватку специалистов, причем требуются не только научные сотрудники, имеющие ученую степень, но и проектировщики, лаборанты, химики, инженеры гидрологи... К сожалению, в РосНИИВХ практически отсутствует возрастная категория ученых до 40 лет. Средний возраст сотрудников сегодня составляет 49 лет, а количество специалистов до 39 лет — 29 %. Остается острой необходимость привлечения новых кадров в НИИ, его омолаживание, что представляется сложновыполнимой задачей в условиях недостаточного уровня ресурсного, технического и финансового обеспечения. Однако необходимо не только финансовое стимулирование, но и личная мотивация сотрудников. Мотивировать работников возможно разными способами: это могут быть поощрения администрацией НИИ за научную публикационную активность, направление сотрудников на курсы и научно-практические конференции для повышения квалификации и профессионального роста, поиск и обоснование новых тем, актуальных на современном этапе развития отраслевого знания и пр.

Выбор тем является отдельной задачей. Темы для исследований в прикладных НИИ, как правило междисциплинарные, требуют привлечения к исследовательской работе специалистов узких профилей: гидротехнического строительства, мелиорации, гидрогеологии, сельского и лесного хозяйства, жилищно-коммунального хозяйства и др. Сегодня это должны быть темы, достойные

внимания науки (в том числе и фундаментальной), которые невозможно разрешить в ходе исключительно практической работы. Такое требование весьма существенно, оно позволит сосредоточиться на наиболее важных и актуальных вопросах, возникающих в практической деятельности. В этом отношении возможно изучение фундаментальных направлений, к которым обращаются исследователи всего мира (не только российские). Полезным для профильных отраслевых специалистов будет обращение к уникальным в своем роде отчетным документам Clarivate Analytics — «Research Fronts 2021»¹² и «Research Fronts 2021: active fields, leading countries»¹³. Именно проблемно-тематический подход может оказаться актуальным в планировании научно-исследовательских работ.

Заключение

Современная ситуация тотальных международных ограничений наложила существенный отпечаток на внутреннюю политику страны в сфере научной информации, оценки научной продуктивности организаций, отдельных ученых. Потеря доступа к самым большим в мире реферативным ресурсам — Web of Science и Scopus — значительно сузила информационное пространство для нашей страны, ограничила получение доступа к мировым достижениям и их аналитике, необходимой, прежде всего, для поддержания конкурентоспособности российской науки. А, как известно, настоящая наука не знает государственных границ и не может развиваться в изоляции (David-Fox, 2011). Еще А. П. Чехов писал: «Не бывает национальной науки, как не бывает национальной таблицы умножения; что же национально, то уже не наука».

Изменение ситуации накладывает особую ответственность на российские научные и научно-исследовательские организации. Решение задачи государственной важности — сохранение научного потенциала страны и воспроизводство научных кадров, подготовка квалифицированных научно-исследовательских кадров для нужд отрасли — требует, в частности от НИИ, необходимости пересмотра сложившейся системы работы, ее научной результативности (продуктивности).

К сожалению, сегодня отечественные отраслевые НИИ и развиваемая в них прикладная наука оказываются ограниченными своей спецификой, направлениями исследования, зачастую носят локальный характер. Локальность эта обусловлена, прежде всего, специфическим характером самой науки: смежностью с другими отраслевыми направлениями, междисциплинарностью,

¹² Clarivate Analytics (2021). Research Front 2021. Institutes of Science and Development, Chinese Academy of Sciences, The National Science Library, Chinese Academy of Sciences, Clarivate. https://img06.en25.com/Web/ClarivateAnalytics/%7B1173a60e-3d00-4fd8-ac16-fc3031ea49cb%7D_2021ResearchFronts.pdf?elqTrackId=eb4ac222212f4782ad8883ab9a4f525b&elqaid=5316&elqat=2

¹³ Там же.

постановкой и решением конкретных практических задач, научными инструментами и методами изучения (например, с помощью цифрового моделирования, использования беспилотных летательных аппаратов и пр.). Изолированность отраслевых НИИ не ведет к прогрессивному развитию конкретной организации, области знания и отраслевой науки в целом, а, напротив, становится одним из главных сдерживающих факторов.

В современных условиях тотальных ограничений необходимо менять акценты в деятельности НИИ, искать новые реперные точки развития. Мы полагаем, что такими точками может стать сосредоточение на публикационной активности сотрудников организации, а также подготовка высококвалифицированных кадров.

В качестве практико-ориентированных рекомендаций для НИИ мы предлагаем следующее:

1. Поиск новых тем для исследований как регионального характера (что позволит НИИ реализовывать практические цели, для решения которых они непосредственно и были созданы), так и учитывающих мировые тренды, отвечающие вызовам времени (что будет способствовать выходу из мелко-темья). При этом результаты научно-исследовательских работ в обязательном порядке должны быть отражены в журнальных и прочих публикациях.

2. Более активное и взаимовыгодное сотрудничество как между отраслевыми отечественными НИИ смежных направлений, так и между организациями разных стран в рамках соответствующих договорных отношений: сотрудничество при ведении совместных проектов, обмен опытом, написание статей-коллабораций.

3. Одной из важнейших точек развития может стать издание отраслевым НИИ научно-практических журналов, отражающих ключевые результаты исследований не только организации-учредителя, но и самой отрасли. Выпуск отраслевым НИИ своего периодического научного издания и публикацию в нем работ сотрудников организации мы оцениваем исключительно в положительном аспекте, полагая, что выпуск научного журнала, в котором находят отражение ключевые исследования организации, способствует не только популяризации научного знания, но и является своеобразной заявкой НИИ, указанием на готовность вступить в открытый научный диалог, сохранить интересы отраслевой науки, а также способствует повышению публикационной активности сотрудников организации.

Именно научные журналы (прежде всего, входящие в Перечень ВАК) выполняют важнейшие миссии:

- доносят научную информацию до широкого круга специалистов;
- осуществляют связи между учеными из разных организаций, регионов, стран; между различными отраслями науки; между наукой и практикой;
- продвигают результаты научной деятельности в открытом информационном поле — сети Интернет;

- представляют результаты внедрения новых методологий исследований;
- являют собой своеобразную энциклопедию отрасли.

Мы полагаем, что выпуск отраслевых научно-практических журналов поможет соблюсти интересы отраслевой науки, сделает ее более видимой в потоке научной информации при условии включения в публикационный (и исследовательский) диалог изданий смежных тематик. Активизация публикационной продуктивности сотрудников НИИ, выявление и анализ ведущих исследовательских тем и направлений повысит уровень привлекательности отечественной отраслевой науки, включит ее в научно-исследовательский контекст. Участие молодых кадров в подготовке научных статей углубит их профессиональные навыки, компетенции, будет способствовать развитию логического и критического мышления, умению работать с большим объемом информации (ценные навыки для любой профессиональной сферы). С другой стороны, в процессе работы молодежь принимает непосредственное участие в научных исследованиях, устанавливает свое место в научно-исследовательских проектах, учится применять теоретические знания на практике. Кроме того, поскольку отраслевая наука имеет междисциплинарный характер, подходит комплексно к решению научно-практических задач, в процессе работы в НИИ молодежь при изучении отраслевых проблем имеет возможность обогащать и расширять структуру своих базовых вузовских знаний.

Сегодня для продвижения исследований и разработок на отечественном (и мировом) уровне, развития отраслевой науки необходимо прежде всего:

- администрациям НИИ ориентировать сотрудников на активную публикацию результатов исследований как в собственных рецензируемых изданиях, так и в других изданиях, подтвердивших свой научный статус (прежде всего, входящих в Перечень ВАК);
- сотрудникам НИИ формировать коллаборации с ведущими российскими и зарубежными учеными или исследовательскими группами для проведения совместных исследований, что привлечет дополнительное внимание научного сообщества к проводящимся в НИИ исследованиям;
- опираться на фундаментальные теоретические исследования; регулярно проводить научное исследование спросов практического производства отрасли;
- издательствам и редакциям размещать выпускаемое издание на различных платформах (базах цитирования, научных электронных библиотеках, архивах и пр.) открытого доступа для продвижения результатов исследований в научное сообщество;
- освещать деятельность НИИ, результаты его научно-исследовательских работ в СМИ.

Параллельно должна вестись работа, связанная с решением кадровых проблем, направленная на омоложение отрасли: это может быть поддержка проектов молодых ученых, выделение грантов, организация разного рода конкурсов на лучшую научную работу и пр.

Мы полагаем, что в настоящее время научно-исследовательские структуры должны опережать текущее развитие отраслевой науки, сложившейся в ней системы подготовки научно-производственных кадров, предвидеть потребности отрасли на краткосрочную и длительную перспективы. Результаты такой работы могут быть востребованы в целях повышения эффективности использования бюджетных средств, совершенствования деятельности организаций. Интеграция в парадигму актуальных вызовов современности и исследовательских направлений позволит избежать определенной ограниченности отраслевых НИИ, а издание научно-практического журнала, в котором найдут свое освещение ключевые разработки НИИ, максимально охватывающие научный контекст в решении той или иной научно-практической задачи, может стать своеобразной реперной точкой в системе развития организации, в установлении обновленной системы координат.

Список источников

1. Artola Korta, M. (2020). Science and academic research in soviet karelia: the history of the Karelian research institute (1930–1937). *Nordic and Baltic Studies review*, 5, 134–153.
2. Покровский, М. (1922). *Противоречия г-на Милюкова*. Москва.
3. Большакова, О. В. (ред.) (2014). *Наука в СССР: Современная зарубежная историография*. Сборник обзоров и рефератов. РАН, ИНИОН, центр социал. науч.-информ. исслед., отд. истории. Москва. 194 с.
4. Оболдина, Г. А. (2019). Экологическое сопровождение регулирования водопользования (обзор разработанных ФГБУ РосНИИВХ национальных стандартов). В: Прохорова, Н. Б. (ред.). *Научно-практические исследования ФГБУ «Российский научно-исследовательский институт комплексного использования и охраны водных ресурсов»*. Екатеринбург. 24 с. <https://wrm.ru/frontend/web/image/wis/file/1575014459.pdf>
5. Огороднов, А. М. (2016). Особенности анализа финансово-хозяйственной деятельности научно-исследовательского института. *Векторы развития современной науки*, 1(3), 147–149.
6. Dzeniskevich, A. (2005). Medical Research Institutes during the Siege. In: Barber, J., & Dzeniskevich, A. (Eds). *Life and Death in Besieged Leningrad, 1941–1944* (pp. 86–122). New York: Palgrave Macmillan.
7. Цивадзе, А. Ю. (2007). Всероссийскому научно-исследовательскому институту авиационных материалов государственного научного центра Российской Федерации (ФГУП «ВИАМ») исполнилось 75 лет. *Защита металлов*, 43(5), 554–556.
8. Прохорова, Н. Б., и Поздина, Е. А. (2009). На пороге пятого десятилетия. *Водное хозяйство России: проблемы, технологии, управление*, 4, 4–15.
9. Масляков, В. Ю. (2019). Научно-организационный опыт исследований лекарственных растений во Всероссийском научно-исследовательском институте лекарственных и ароматических растений. *Полевой журнал биолога*, 1(3), 150–157.
10. Матюшкин, С. Н., Рочев, А. М., и Катанович, А. А. (2019). Подготовка научных кадров в научно-исследовательском институте связи ВМФ. *Морской сборник*, 6, 56–60.
11. Уланов, А. К. (2022). Из истории Бурятского научно-исследовательского института сельского хозяйства. *Сибирский архив*, 2(12), 142–151.

12. Гимпельсон, В. Е., Капелюшников, Р. И., и Ратникова, Т. А. (2003). Страх безработицы и гибкость заработной платы в России. *Экономический журнал Высшей школы экономики*, 7(3), 341–370.
13. Жаркова, С. Л., и Цыганков, В. А. (2009). Классификация и систематизация трудоспособного населения по возрастным группам. *Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность*, 4(79), 67–70.
14. Прохорова, Н. Б. (2019). К юбилею института. *Водное хозяйство России: проблемы, технологии, управление*, 4, 3–8.
15. Бухарова, Н. В. (2014). *Материальное (денежное) стимулирование труда научных работников отраслевых научно-исследовательских институтов*. Автореф. дис. ... канд. экон. наук.
16. Мелихов, В. В. (2018). Новые направления научной деятельности всероссийского научно-исследовательского института орошаемого земледелия. *Орошаемое земледелие*, 3, 3–4.
17. Римская, О. Н., и Науменко, С. Н. (2022). Стимулирование труда научных работников отраслевого научно-исследовательского института. *Экономика науки*, 8(3–4), 238–254. <https://doi.org/10.22394/2410-132X-2022-8-3-4-238-254>
18. Маркина, Г. Л., Шлей, М. Д., Кузнецова, О. В., Стафеев, С. К., и Маркина, Т. А. (2020). Оценка потенциала научной деятельности на основе наукометрических показателей. *Компьютерные инструменты в образовании*, (3), 70–85. <https://doi.org/10.32603/2071-2340-2020-3-70-85>
19. Халадов, Х.-А. С. Головина, И. В., и Папуткова, Г. А. (2022). Публикационная активность педагогических вузов: количественные и качественные показатели. *Высшее образование в России*, 31(2), 58–67. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-2-58-67>
20. Валек, Н. А. (2021a). К вопросу о представлении журналов водохозяйственной тематики в базах научного цитирования. *Водное хозяйство России: проблемы, технологии, управление*, 1, 113–136. <https://doi.org/10.35567/1999-4508-2021-1-7>
21. Валек, Н. А. (2022). Разработка мероприятий по развитию отраслевого издания (на примере журнала «Водное хозяйство России: проблемы, технологии, управление»). *Управление наукой и наукометрия*, 17(3), 358–379. <https://doi.org/10.33873/2686-6706.2022.17-3.358-379>
22. Аникеева, О. С. (2009). Использование индекса научного цитирования в качестве характеристики научно-исследовательской деятельности ученых. *Вестник Ставропольского государственного университета*, 5, 5–11.
23. Валек, Н. А. (2021b). *Российская водохозяйственная наука в базах научного цитирования*. Монография. Екатеринбург.
24. Балыбин, В. А. (2020). Научно-исследовательский испытательный институт (радиоэлектронной борьбы) — 60 лет на страже эфира. *Военная мысль*, 12, 78–85.
25. David-Fox, M. (2011). The implications of transnationalism. *Kritika. Bloomington*, 12(4), 885–904.

References

1. Artola Korta, M. (2020). Science and academic research in soviet karelia: the history of the Karelian research institute (1930–1937). *Nordic and Baltic Studies review*, 5, 134–153.
2. Pokrovskiy, M. (1922). *Contradictions of Mr. Milyukov*. Moscow.

3. Bolshakova, O. V. (Ed.) (2014). *Science in the USSR: Contemporary foreign historiography*. Collection of reviews and abstracts. RAS, INION, Center of sociological scientific/information studies, Section of history. Moscow.
4. Oboldina, G. A. (2019). Ecological support of the water use regulation (the review of the national standards developed by RosNIIVKh). In: Prokhorova, N. B. (Ed.). *Scientific/practical studies of Russian Research Institute for Integrated Water Management and Protection*. Ekaterinburg. 24 p.
5. Ogorodnov, A. M. (2016). Special features of the analysis of a research institute financial / economic activities. *Vectors of the contemporary science development*, 1(3), 147–149.
6. Dzeniskevich, A. (2005). Medical Research Institutes during the Siege. In: Barber, J., & Dzeniskevich, A. (Eds). *Life and Death in Besieged Leningrad, 1941–1944* (pp. 86–122). New York: Palgrave Macmillan.
7. Tsivadze, A. Y. (2007). Russian Federation State Scientific Center All-Russian Research Institute of Aviation Materials (“VIAM”) is 75 years old. *Protection of metals*, 43(5), 554–556.
8. Prokhorova, N. B., & Pozdina, E. A. (2009). On the eve of the fifth decade. *Water Sector of Russia: Problems, Technologies, Management*. № 4. P. 4–15.
9. Maslyakov, V. Y. (2019). Scientific/organization experience of the medical plants research in All-Russia Research Institute of Medical and Aromatic Plants. *Biologist field log*, 1(3), 150–157.
10. Matyshkin, S. N., Rochev, A. M., & Katanovich, A. A. (2019). Preparation of scientific staff in research institute of communication of the Navy. *Marine collection*, 6, 56–60.
11. Ulanov, A. K. (2022). From the history of Buryat Research Institute of Agriculture. *Siberian archive*, 2(12), 142–151.
12. Gimpelson, V. E., Kapelyushnikov, R. I., & Ratnikova, T. A. (2003). Fear of unemployment and flexibility of wages in Russia. *Economic journal of Higher School of Economy*, 7(3), 341–370.
13. Zharkova, S. L., & Tsigakov, V. A. (2009). Classification and systematization of able-bodies population in terms of age groups. *Omsk Scientific News Bulletin. Series: Society. History. Present*, 4(79), 67–70.
14. Prokhorova, N. B. (2019). On occasion of the Institute’s jubilee. *Water Sector of Russia: Problems, Technologies, Management*, 4, 3–8.
15. Bukharova, N. V. (2014). *Material (monetary) stimulation of the industry research institutes’ staff*. PhD of the Economic Sciences Thesis.
16. Melikhov, V. V. (2018). Novel directions of the scientific activity of the All-Russian Research Institute of Irrigated Agriculture. *Irrigated agriculture*, 3, 3–4.
17. Rimskaya, O. N., & Naumenko, S. N. (2022). Stimulation of the industry research institute researchers’ work. *Economics of science*, 8(3–4), 238–254. <https://doi.org/10.22394/2410-132X-2022-8-3-4-238-254>
18. Markina, G. L., Shley, M. D., Kuznetsova, O. V., Stafeyev, S. K., & Markina, T. A. (2020). Assessment of the scientific activity potential based on scientometric indicators. *Computer tools in education*, 3, 70–85. <https://doi.org/10.32603/2071-2340-2020-3-70-85>
19. Khaladov, K.-A. S., Golovina, I. V., & Paputkova, G. A. (2022). Publication activity of pedagogical institutions of higher education” quantitative and qualitative indicators. *Higher education in Russia*, 31(2), 58–67. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-2-58-67>

20. Valek, N. A. (2021a). On the Issue of Representation of Water/economic Journals in Scientific Citation Bases. *Water Sector of Russia: problems, technologies, management, I*, 113–136. <https://doi.org/10.35567/1999-4508-2021-1-7>
21. Valek, N. A. (2022). Development of Measures for the Development of a Branch Publication (Based on the Example of the “Water Sector of Russia: Problems, Technologies, Management” Journal). *Science Governance and Scientometrics*, 17(3), 358–379. <https://doi.org/10.33873/2686-6706.2022.17-3.358-379>
22. Anikeyeva, O. S. (2009). The use of the scientific citation index as a characteristic of the scientists’ research activities. *News bulletin of Stavropol State University*, 5, 5–11.
23. Valek, N. A. (2021b). Russian water science in the scientific citation bases. A monograph. Ekaterinburg.
24. Balybin, V. A. (2020). Research experimental institute (electronic warfare): 60 years on guard of air. *Military conceptions*, 12, 78–85.
25. David-Fox, M. (2011). The implications of transnationalism. *Kritika. Bloomington*, 12(4), 885–904.

Статья поступила в редакцию: 01.04.2023;
одобрена после рецензирования: 26.05.2023;
принята к публикации: 13.06.2023.

The article was submitted: 01.04.2023;
approved after reviewing: 26.05.2023;
accepted for publication: 13.06.2023.

Информация об авторах:

Наталья Анатольевна Валек — кандидат филологических наук, заведующая отделом научно-технической информации Уральского филиала Российского научно-исследовательского института комплексного использования и охраны водных ресурсов, Екатеринбург, Россия,
natfil22@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2008-2579>

Елена Александровна Поздина — кандидат технических наук, доцент, и. о. директора Уральского филиала Российского научно-исследовательского института комплексного использования и охраны водных ресурсов, Екатеринбург, Россия,
nov16dec@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0008-4546-9327>

Вагиз Галялдинович Гималиев — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, Чебоксары, Россия,
vagizgimaliev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2758-6972>

Information about authors:

Nataliya A. Valek — PhD in Philological Science, Head of the Department of Scientific and Technical Information of the Ural Branch Russian Research Institute for Integrated Water Management and Protection, Ekaterinburg, Russia,
natfil22@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2008-2579>

Elena A. Pozdina — PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Acting Director Head of the Ural Branch Russian Research Russian Institute for Integrated Water Management and Protection, Yekaterinburg, Russia,
nov16dec@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0008-4546-9327>

Vagiz G. Gimaliev — PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Chuvash State University, Cheboksary, Russia,
vagizgimaliev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2758-6972>

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 37.013.41

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.03

ФЕНОМЕН НАУЧНОГО НАСТАВНИКА: ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

*Игорь Александрович Носков¹,
Галина Ефимовна Козловская²*

^{1,2} Самарский филиал Московского городского педагогического университета,
Самара, Россия

¹ igor-noskov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4257-3961>

² galkoz54@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3966-6064>

Аннотация. В статье исследуются научный потенциал и творческий путь становления научного наставника, описывается многомерный конструкт масштабной личности на основе междисциплинарного анализа жизненного пути, документальных источников и продуктов научного творчества ученого на примере выдающегося историка, педагога, руководителя и организатора науки и высшего образования Виктора Васильевича Рябова. На основе анализа научных публикаций и реализуемых под руководством В. В. Рябова исследовательских проектов выделяются этапы становления ученого, раскрытия его научного потенциала, дается оценка его вклада в формирование научных школ, исследуется эволюция мировоззренческих и методологических позиций на разных этапах научной карьеры. В. В. Рябов более 60 лет трудится на ниве науки и образования, его биография изобилует яркими событиями и достижениями, непрерывным творческим поиском и долгожданными обретениями. Под его научным руководством и при его содействии подготовлено несколько десятков докторов наук и сотни кандидатов наук. За эти годы сформировались уникальные личностно-профессиональные качества, методологические подходы и принципы ученого и научного наставника, приводящие к успешным результатам. В статье выявляются сущностные признаки, фирменный стиль и секреты успеха образцового научного наставника.

Ключевые слова: историк, научный наставник, организатор науки, научная школа, столичное образование, молодежная политика, исследование элит

Research article

UDC 37.013.41

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.03

THE SCIENTIFIC MENTOR PHENOMENON:
PERSONAL ACHIEVEMENTS*Igor A. Noskov*¹,
*Galina E. Kozlovskaya*²^{1,2} *Samara Branch of Moscow City University,
Samara, Russia*¹ *igor-noskov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4257-3961>*² *galkoz54@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3966-6064>*

Abstract. The article deals with the scientific potential and creative way of becoming a scientific mentor, describes a multidimensional construct of a large-scale personality based on an interdisciplinary analysis of the life way, documentary sources and products of scientific creativity of a scientist and a mentor on the example of an outstanding historian, teacher, leader and organizer of science and higher education Viktor Vasilyevich Ryabov. Based on the analysis of scientific publications and research projects implemented under the supervision of V. V. Ryabov, the stages of the formation of a scientist, the development of his scientific potential are distinguished, his contribution to the formation of scientific schools is assessed, the evolution of the scientist's worldview and methodological positions are studied at different stages of his scientific career. V. V. Ryabov has been working in science and education for more than 60 years, his biography is replete with outstanding events and achievements, continuous creative search and long-awaited acquisitions. Several scores of doctors of sciences and hundreds of candidates of sciences have been trained under his scientific supervision and with his assistance. Over the years, unique personal and professional qualities, methodological approaches and principles of a scientist and a scientific mentor, which have resulted in success, have been formed. The article reveals the essential features, corporate identity and secrets of success of a model scientific mentor.

Keywords: a historian, a scientific mentor, an organizer of science, a scientific school, metropolitan education, youth policy, elite research

Для цитирования: Носков, И. А., и Козловская, Г. Е. (2023). Феномен научного наставника: личностное измерение. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(3), 49–79. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.03>

For citation: Noskov, I. A., & Kozlovskaya, G. E. (2023). The scientific mentor phenomenon: personal achievements. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(3), 49–79. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.03>

Введение

Год 200-летия со дня рождения основоположника отечественной педагогики Константина Ушинского — 2023-й — объявлен в России Годом учителя и наставника. Разработан комплекс мероприятий, направленных на повышение роли наставничества в передаче знаний, навыков и ценностей от одного поколения к другому, на поощрение и распространение опыта лучших педагогов и наставников.

Особую актуальность на современном этапе развития высшего образования представляет исследование феномена научного наставничества, его потенциала и ресурсов для формирования будущего науки и высшего образования России. Биографии и опыт жизнедеятельности, яркие достижения и успешные практики выдающихся ученых, руководителей научных школ служат молодым исследователям мотивирующим и вдохновляющим образцом для подражания.

Методологические основания исследования

Цель данной статьи — исследовать масштаб личности и роль научного наставника в университете, влияние вдохновенных примеров жизнедеятельности наставника на академическое и профессиональное развитие молодых ученых на примере научной карьеры и результатов жизнедеятельности успешного ученого и организатора науки и образования, члена-корреспондента Российской академии образования, доктора исторических наук, профессора, президента Московского городского педагогического университета Виктора Васильевича Рябова.

В качестве основных методов исследования использовались: обзорно-аналитический метод, предполагающий теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме; историко-генетический и наукометрический анализ научных публикаций научного наставника, позволяющий отследить информационные потоки, отражающие его научную деятельность, оценить уровень его научного, интеллектуального потенциала и влияния на становление новых поколений ученых; биографический метод, позволяющий на основе оценки ключевых факторов и параметров масштаба личности раскрыть мотивы и логику поступков, механизмы принятия решений на значимых этапах и крутых переломах жизненного пути научного наставника; акмеологический метод исследования параметров и характеристик масштабности личности по уровню выдвигаемых целей и решаемых задач, степени амбиций, личностного потенциала самореализации и адаптации к новым условиям в поворотные и кризисные моменты жизни.

Использование комбинации отобранных методов исследования личности, документальных источников и продуктов научного творчества и профессиональной деятельности научного наставника позволяют описать многомерный

конструкт масштабной личности на основе междисциплинарного ретроспективного анализа жизненного пути, выявления значимых и уникальных аспектов его жизнедеятельности в логике становления и развития личности как социального субъекта в контексте ее окружения, социальных условий и раскрытия индивидуальных способностей в процессе саморазвития и самосовершенствования, получить бесценные сведения о научных интересах, мировоззрении и кругозоре личности ученого и организатора науки, его отношении к действительности и к окружающим его людям. Важнейшими критериями успешности и зрелости масштабной личности наставника являются его индивидуальные и коллективные достижения.

Эмпирическим материалом исследования выступают продукты научного и педагогического творчества Виктора Васильевича Рябова как ученого-историка, педагога и организатора науки и образования (научные статьи, монографии, диссертации, доклады на конференциях, интервью и т. п.). Его жизненный путь и результаты творческой деятельности как нельзя лучше позволяют определить развитие масштабной личности как раскрывающуюся панораму осмысленных социальных действий, в основе которых лежат внутренние побудительные мотивы саморазвивающейся личности, осознанно формулирующей цели и ведущей поиск оптимальных путей их достижения.

Результаты исследования

Научное наставничество понимается большинством исследователей как процесс руководства и поддержки студентов и аспирантов со стороны опытных и продуктивных ученых, добившихся значительных успехов в своих областях. Основная миссия научных наставников — обеспечивать преемственность и поступательное развитие науки, разнообразие научных подходов и теоретических концепций, предоставлять следующему поколению ученых возможность опираться на достижения предыдущих поколений.

Понимание роли и сущности наставничества в науке основывается на представлении о том, что наука — это совместная деятельность; новые знания создаются посредством взаимодействия и сотрудничества между учеными, а деятельность научного наставника является одновременно управляющей и преобразующей, пробуждая в молодых исследователях понимание смысла и цели научной деятельности, вооружая их способами достижения результатов этой деятельности.

Роль и влияние научного наставника выражаются не только в передаче знаний и персонализированного опыта молодым исследователям в процессе совместной академической и исследовательской деятельности, но и в формировании ценных навыков, необходимых для их успешной научной карьеры: критического и творческого мышления, интеллектуального общения, нестандартного решения проблем. Не вызывает сомнений, что для выполнения этой роли

научный наставник должен обладать набором необходимых профессиональных компетенций и личностных качеств, вызывающих у молодых исследователей подлинный интерес и желание ему подражать.

Изучение биографии и продукции научного творчества Виктора Васильевича Рябова дает богатейший материал для выводов и обобщений. Его жизненный путь, путь одаренного человека из народа, является ярким свидетельством того, каким масштабным и многоплановым может стать человек, постоянно работающий над собой. Он получил высокую оценку и признание как крупный ученый и организатор науки и образования, как создатель и творец новых знаний и новых образовательных практик и по праву вошел в российскую интеллектуальную и научную элиту. Жизнь и судьба В. В. Рябова, изобилующая яркими, насыщенными событиями и неожиданными поворотами, вызывает неподдельный интерес и служит достойным примером подлинного научного наставничества.

В. В. Рябову посвящено немало статей в научных и научно-популярных журналах¹, энциклопедиях², его биография и жизненная позиция раскрываются в многочисленных интервью в печатных изданиях и на международном интернет-ресурсе YouTube, сайтах университетов и муниципальных образований³; результаты его деятельности обсуждаются на научных и научно-методических конференциях регионального и федерального уровня.

В 2017 году Московский городской педагогический университет провел конференцию «Вопросы гуманитарных наук и управления в сфере образования»,

¹ Виктор Рябов. Его университеты // Самарские судьбы, 2010. № 11. С. 62–75; Волжский характер. Профессор Виктор Васильевич Рябов не только любит историю, но и делает ее своими руками // Самара. Журнал столицы региона. 2017. Июль – август. С. 54–57; Виктор Рябов. Самара близкая навсегда // Самарские судьбы. 2018. № 9. С. 68–77; Виктор Рябов. Человек-легенда // Самарские судьбы. 2022. № 5. С. 2–11; Университеты Виктора Рябова // Первый. Журнал Самарской губернии в бизнесе и власти. 2022. Июль. С. 43–49, и др.

² Большая биографическая энциклопедия. URL: <https://slovariki.org/bolsaa-biograficeskaa-enciklopedia/110801>; Энциклопедия «Известные ученые». URL: <https://famous-scientists.ru/1409>; Энциклопедия «Банк городов». URL: <https://www.bankgorodov.ru/famous-person/ryabov-viktor-vasilevich>; Википедия. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1447963>; Информационно-аналитический портал VIPERSON. URL: <http://viperson.ru/people/ryabov-viktor-vasilievich> и др.

³ Рябов В. Как ЦК КПСС школу реформировал. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=N7WLcsrwK44>; Блиц. Виктор Рябов / По понятиям. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rwsnw0TxRWA>; СССР. ГКЧП. Россия. Виктор Рябов / По понятиям. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Xqt6uvCcSi4>; Рябов Виктор Васильевич Кто твой учитель? URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Fo7MZvEy41c>; Рябов В. В. Проблемные вопросы истории последнего периода СССР. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=yYmR7hbWjhM>; Сайт Московского городского педагогического университета. URL: <https://www.mgpu.ru/university-viktora-ryabova/>; URL: <https://www.mgpu.ru/personal/ryabov-viktor-vasilevich/>; Сайт Самарского национального исследовательского университета им. академика С. П. Королева. URL: https://ssau.ru/info/person/around/professors_samgu/ryabov; Сайт муниципального округа Ростокино в городе Москве. URL: http://www.rostokino.info/rumain264/ryabov_viktor_vasilevich/; Сайт муниципального учреждения Межпоселенческая центральная библиотека муниципального района Сызранский Самарской области. URL: <https://library.smr.muzkult.ru/ryabov>

посвященную 80-летию юбилею В. В. Рябова (Кириллов (отв. ред.), 2018). В научных статьях В. В. Кириллова и О. Г. Малышевой (2018), И. А. Носкова (2018), Ю. В. Фролова (2018), О. В. Шульгиной (2018), В. М. Кондратьева и Р. Г. Резакова (2018) анализируется его жизненный путь как ученого, организатора образования, масштабной личности в российской интеллектуальной элите через призму самореализации и самосовершенствования; ведется поиск истоков и условий раскрытия его таланта ученого, руководителя и педагога, формирования уникального стиля его деятельности как лидера научной управленческой и исторической школы, как научного руководителя и консультанта соискателей ученых степеней, способного увлечь своими идеями других; исследуется его новаторская, творческая деятельность по организации принципиально нового столичного вуза — Московского городского педагогического университета. Опубликованные в сборнике статьи актуализируют научно-педагогическое наследие В. В. Рябова и представителей его научной школы.

Вместе с тем в последующие годы не появилось значимых историографических научных публикаций об известном российском историке В. В. Рябове. Данной статьей мы стремимся восполнить и этот пробел.

Становление историка и организатора образования

Путь Виктора Васильевича Рябова в науку — это путь одаренного человека из народа, высокомотивированного и целеустремленного созидателя, чрезвычайно работоспособного и пассионарного лидера. Судьба предопределила профессиональный выбор — он стал историком, получив фундаментальное образование в ведущих классических университетах: в 1961 году окончил исторический факультет Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, а в 1967-м — аспирантуру Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Учеба в классическом университете способствовала развитию его пытливого ума, жажды знаний и целеустремленности, аспирантура сформировала методологическую культуру исторического познания, потребность в самообразовании, сфокусировала его научный интерес на проблемах молодежной политики в стране. С юности Виктор Рябов сочетал учебу с общественной работой, тем самым формируя лидерские качества. В школьные годы он избирался секретарем комитета комсомола, в университете — членом студенческого профкома. Работая в Куйбышеве на освобожденной комсомольской и партийной работе, курируя науку и образование, Виктор Васильевич, наряду с приобретением практического опыта, глубоко погружался в молодежную проблематику как исследователь, работая над кандидатской диссертацией, непрерывно совмещал административно-партийную работу с преподавательской. Постоянные встречи и контакты с молодежью, студентами укрепляли его мотивацию к научному осмыслению

и обобщению накапливающегося опыта управления социальными процессами, формирования у молодежи гражданской позиции и патриотизма. Высокая мотивация к профессионально-личностному развитию, целеустремленность и исследовательский интерес позволили Виктору Васильевичу успешно защитить в год окончания аспирантуры, в 1967-м, кандидатскую диссертацию, в 1970 году он получает звание доцента.

С тех пор вся последующая профессиональная деятельность В. В. Рябова так или иначе протекает в плоскости науки и образования, а проблемы воспитания, образования молодежи становятся делом его жизни. Впоследствии он вспоминает: «...Мои интересы в прошлом и в научном, и в практическом плане были тесно связаны с высшей школой. Душа стремилась туда. И судьба меня не подвела...» (Рябов, 2008а, с. 7).

В 1973 году В. В. Рябов стал одним из самых молодых ректоров в Советском Союзе того периода — в 36 лет он возглавил Куйбышевский государственный педагогический институт. В этот период на многие годы сформировался его индивидуальный профессиональный стиль — стратегическое планирование, поддержка новаторства научно-педагогических работников и формирование команды единомышленников. Несмотря на большую занятость на посту ректора, В. В. Рябов находил время и для научных исследований, и для работы над докторской диссертацией, которую он успешно защитил в 1977 году. На дальнейшем его жизненном пути не было остановок — в 1977 году (в 40 лет) Виктор Васильевич встал во главе Куйбышевского государственного университета классического типа. Вскоре он возглавил диссертационный совет, а в 1979 году ему было присвоено ученое звание профессора. В период работы ректором куйбышевских вузов Виктор Васильевич ведет активную публикационную деятельность. Выходят его монографии, статьи по молодежной проблематике (Рябов, 1979а; Рябов, 1979b). В 1984–1986 годах В. В. Рябов работает секретарем Куйбышевского обкома КПСС, курирующим вопросы науки и идеологии.

Ценности и мировоззрение

Учеба в Саратове, Москве и карьерный взлет в Куйбышеве завершили базовый этап формирования ценностных установок и идеологических воззрений В. В. Рябова. Первоначально его биография мало отличалась от биографии большинства его современников, его взгляды и убеждения формировались как у типичного представителя послевоенного поколения: военная безотцовщина привела к раннему возмужанию, военное и послевоенное лихолетье закалило волю и характер, динамичное развитие советского общества в послевоенный период породило огромную надежду на лучшее будущее, энтузиазм строителей нового общества.

Конечно же, немалую роль в ценностной и идеологической ориентации будущего историка сыграл совершившийся в первой половине 50-х годов разворот в идеологической и культурной политике Советского государства, приведшей к «оттепели». Юношеское возмужание Виктора Васильевича проходило в атмосфере романтики и вдохновения 60-х, когда в программе строителей коммунизма ставилась задача поголовного вовлечения граждан в общественное управление. Он вырослел и обретал уверенность в атмосфере доверия и оптимизма, которая сложилась в 70-е, когда Советский Союз превратился в мощную державу. В 70–80-е годы, занимая руководящие должности, Виктор Васильевич развил в себе качества патриота и государственника, сформировался в яркого представителя отечественного политического класса, что обратило на него внимание руководящих партийных деятелей. Его переводят в ЦК КПСС на должность заместителя заведующего отделом науки и учебных заведений, затем он был назначен заведующим гуманитарным отделом ЦК КПСС. В течение последних двух лет деятельности КПСС он избирался секретарем парткома аппарата ЦК. Находясь в высших эшелонах партийной власти, В. В. Рябов мог доподлинно видеть, откуда исходят основные импульсы, порождающие социально-политическую активность в обществе, его сотрясение или успокоение.

В конце 80–90-х В. В. Рябов как историк переживает тревогу и разочарование в развивающихся в стране деструктивных процессах. Работая в ЦК партии в Москве, он предпринимает попытку переосмысления исторических реалий и исторической роли КПСС. Происходит эволюция взглядов и авторских позиций историка, переосмысление истории, движение к новой ее парадигме, возрастает его интерес к политической истории. В 1990 году в издательстве «Политиздат» выходит монография «Об исторической роли КПСС: поиски новых подходов» (Наумов, Рябов, и Филиппов, 1990).

В последующем в своей книге «Жизнь в ЦК, или ЦК изнутри» Виктор Васильевич вспоминает о событиях, связанных с деформациями в партии, и приводит примеры мягкого влияния идеологии на политические процессы в СССР 1970–1980-х годов: «Часто в глубине души приходилось признавать, что всему виной голова в прямом и переносном смысле. Это же касалось и вопросов образования, внутрипартийной жизни, поведения партийных чиновников, принятия больших и малых решений на местах. То, что когда-то в Куйбышеве выглядело загадочным “Почему?” и “Кто виноват?”, приобрело иное звучание, и вместо вопросительных знаков возникали знаки восклицания» (Рябов, 2005).

В дальнейшем, ведя преподавательскую деятельность в МГУ им. М. В. Ломоносова, Российской академии управления, Виктор Васильевич поддерживает интерес к молодежной тематике, всесторонне исследуя проблемы формирования личности молодого человека в социуме. Он также продолжает исследование истории и теории политических партий, общественных движений, взаимодействия власти и народа.

Формирование научной школы

Организовав и возглавив в 1995 году Московский городской педагогический университет, В. В. Рябов заметно повысил уровень своей научной активности, расширил исследовательскую проблематику. На рубеже веков выходит серия публикаций, раскрывающих проблемы ценностных ориентиров в развитии личности, гражданско-патриотического воспитания, профессионального становления и социальной адаптации молодежи (Рябов и др., 2003а; Рябов, и Хаванов, 2005а; Рябов, и Хаванов, 2008а; Рябов и др., 2008а; Акимова и др., 2009; Холоднова, Васильев, и Москалев, 2010; Рябов, и Хаванов, 2016а).

В результате многолетних исследований различных аспектов молодежной проблематики у В. В. Рябова сформировались определенные подходы и взгляд на процессы молодежного движения, позволившие выявить факторы зависимости развития молодежного движения от состояния общества и масштаба выдвигаемых перед молодежью задач. В статье «Кому принадлежит молодежь?» раскрывается понятие и сущность государственной молодежной политики, обосновывается ее социальная и государственная платформа, гражданственность и патриотизм рассматриваются как основа социального единства и сплоченности подрастающего поколения (Рябов, и Хаванов, 2016b).

В статье «А гражданином быть обязан» В. В. Рябов определяет патриотизм и гражданственность как базовые категории традиций и жизни современного российского общества. Обосновывая концепцию преодоления классовой борьбы, он подчеркивает, что главную роль в этом процессе играют «принадлежность к родной земле, родина, патриотизм. В тысячелетней истории не раз бывало, когда при наступлении внешней угрозы различные слои народа на время оставляли внутренние проблемы и общими силами, “всемирно” давали отпор врагу. Общая ответственность за общую судьбу возрастала по мере того, как масса обретала права, из подданных превращаясь в полноправных граждан» (Рябов, и Хаванов, 2017, с. 102, 105).

По мнению независимых экспертов, в 1990-х годах в Московском государственном педагогическом университете сформировалась научная историческая школа профессоров В. В. Рябова и Е. И. Хаванова «Общественно-политические движения в Новое и Новейшее время», созданная на базе кафедры истории мировых цивилизаций, которая специализировалась на исследовании политических процессов в истории, а также политических партий и общественно-политических движений.

Результатом творческой деятельности научной школы стала подготовка десятков и сотен трудов в рамках успешных защит на соискание научных степеней кандидатов и докторов исторических наук, где апробировались методы исторического синтеза различных школ и направлений: цивилизационного, формационного и культурологического подходов к истории и постмодернистских течений общественной мысли.

Элитологические исследования

В 2000-е годы научная историческая школа В. В. Рябова проводит цикл исследований по проблемам элитологии (Рябов и др., 2011; Кабытов и др., 2014; Рябов, Козловская, и Гусева, 2014).

В коллективной монографии «Элиты Самарской (Куйбышевской) области в 1960–1990-е гг. Очерки истории» проводится ретроспективный анализ эволюции региональной элиты в 60–90-е годы XX века. На основе интегративного междисциплинарного подхода сформулировано понимание элиты, включающее «социальные группы, обладающие высоким (в сравнении с другими общностями) уровнем субъектности... [они] принимают решения, генерируют идеи, которые определяют цели и содержание деятельности других общественных групп» (Кабытов и др., 2014, с. 6). Отдельно исследуется активность самарской элиты на региональном и общегосударственном уровнях. К важнейшим факторам эффективного выстраивания коммуникаций региональных властных структур с центральными органами власти и управления авторы относят особую конфигурацию местных элит, включая высокую деловую и политическую активность, компетентность и интеллектуальный уровень, управленческую культуру. Особые характеристики региональной элиты во многом предопределялись динамикой и вектором развития Самарской (Куйбышевской) области, которая со второй половины XX века становилась крупнейшим центром энергетики, машиностроения, нефтехимии и аэрокосмической индустрии. Опережающие темпы развития промышленности и экономики в целом обеспечивали вхождение Куйбышевской, а впоследствии Самарской области в число немногих регионов-доноров. Потребности развития высокотехнологичных отраслей экономики требовали от элитарных групп, наделенных властным ресурсом, высокой эффективности и оперативности в управлении регионом.

Историческая ретроспектива социально-политического, политического и культурного сотрудничества Самарской области с Москвой разворачивается в издании, подготовленном коллективом историков под руководством профессора В. В. Рябова, «Самарцы в Москве. Страницы истории самарского землячества». В ней содержатся биографические материалы о 200 представителях самарской элиты, переехавших в Москву.

В статье «Землячество как форма региональной идентификации и его влияние на развитие региона (на примере самарского землячества в Москве)» продолжен анализ активности самарской элиты на всероссийском уровне через такую форму, как землячество и земляческие связи⁴.

Рассматривая землячество как феномен локально-территориальной идентификации, авторы отмечают, что региональная идентичность формируется

⁴ Региональная общественная организация «Самарское землячество» в Москве учреждена в 2002 году, ее первым и бессменным председателем вплоть до 2018 года избирался В. В. Рябов, в настоящее время он является почетным президентом организации.

через восприятие земляками пространства, своей принадлежности к родной земле, ценностных ориентиров, ностальгии и пр. Социальное пространство землячества как своеобразное сетевое сообщество формируется на основе дружеских, профессиональных и партнерских связей.

Исследуя потенциал и ресурсы Самарского землячества как общественного, неполитического, некоммерческого объединения социально активных самарцев, мигрировавших в Москву, авторы отмечают, что в работе оно не дублирует какие-либо государственные органы и функции, а занимает самостоятельную позицию в поддержке региональных инициатив в торгово-экономической, научно-технической, экологической, культурной и информационной сферах. В результате деятельность Самарского землячества заметно оживила и перевела на качественно иной уровень социально-экономические, научные и культурные связи между Москвой и Самарой, происходило лоббирование интересов самарской элиты в Москве, продвижение инвестиционной привлекательности и имиджа Самарской области.

В статье «Философия власти в политическом учении М. Я. Острогорского» (Рябов, 2020) на основе исследования философско-политических взглядов родоначальника теории политических партий Моисея Яковлевича Острогорского (1854–1921) выделяются основные закономерности и специфика взаимоотношений элиты и народных масс в условиях демократии. М. Я. Острогорский считает, что для преодоления узависимости демократических институтов власти необходимо реформировать политическую систему, защитив ее от произвола диктатуры партийной системы. Рассматривая предмет политической власти через такие категории кратологии, как демократия, элита, массы, политическое лидерство, политические партии, М. Я. Острогорский сформулировал закон тяготения социального порядка, согласно которому элита должна находиться под контролем общественного большинства: «У рассудительного или благочестивого властелина или господствующего класса увлечение властью может быть умерено боязнью того, что в один прекрасный день народ, обиженный в своих интересах или в своих правах, начнет сопротивляться» (Острогорский, 1930, с. 349), а «функция масс в демократии заключается не в том, чтобы управлять, а в том, чтобы запугивать управителей» (Там же, с. 312). На основе анализа публикаций М. Я. Острогорского В. В. Рябов приходит к выводу, что российский политический социолог «предвосхитил появление многих научных теорий, возникших позже него, но теоретически вышедших из тех положений, которые были впервые сформулированы в его работах» (Рябов, 2020, с. 155).

В коллективной монографии «Феномен российской интеллигенции конца XIX – начала XX века» (Рябов и др., 2020) российская интеллигенция рассматривается на конкретном историческом материале рубежа веков в качестве не только особой социальной группы, но и, прежде всего, мыслящей элиты, проявившей себя во всех структурах общественного бытия: в политике, государственном управлении, культуре, производственной сфере, образовании, взаимодействии с церковью.

В монографии делается вывод, что на закате Российской империи феномен интеллигенции проявил себя в двойственной и противоречивой форме: представители интеллигенции действовали как в руководящих светских структурах, в церковной и преподавательской среде, так и в подполье. В то время как одни представители интеллигенции сознательно отказывались от прошлого, выбирали бескомпромиссную революционную борьбу, другие, в целом даже поддерживая власть, тем не менее считали необходимым реформировать общество и разрабатывали собственные идеи по изменению общества, политической структуры и стремились воплотить их в жизнь. Таким образом, интеллигенция в значительной своей части выступала вдохновителем революционных преобразований.

В стремлении получить ответ на вопрос о причинах раскола российского общества на два непримиримых лагеря на водоразделе двух важнейших периодов нашего прошлого — императорской России и советской России — в коллективной монографии «Российская империя начала XX века. Путь к Рубикону» (Малышева и др., 2022) В. В. Рябов и представители его научной школы анализируют истоки глобальных перемен в предреволюционной России. Проблемным полем исследования выступает выявление не только причин социально-экономического, политического, культурного характера, но и истоков структурной трансформации повседневности, ментальных причин и последствий слома традиционных мировоззренческих ориентиров, образа жизни людей, этических и правовых норм, изменения мироощущения человека и общества в условиях революции и Гражданской войны, нетерпимости, жестокости и резкой девальвации ценности человеческой жизни.

Историк московского образования

В период пребывания на посту ректора МГПУ В. В. Рябов опубликовал серию статей и монографий по истории и актуальным проблемам развития российского образования и науки, в которых были переосмыслены концепции и парадигмы российского образования (Рябов, и др., 2003b; Рябов, Фролов, и Махотин, 2007; Рябов, и Фролов, 2009; Рябов, и Фролов, 2010; Рябов, 2011; Рябов и др., 2011; Рябов, 2012; Рябов, Фролов, и Махотин, 2012; Рябов, Фролов, и Масумов, 2012; Козлова и др., 2017 и другие).

Продолжая исследования на материалах Куйбышевской области совместно со своими учениками и единомышленниками (Рябов, и Хаванов, 2005b; Рябов, и Хаванов, 2008b; Рябов и др., 2008a; Рябов и др., 2008b; Акимова и др., 2009; Холоднова, Васильев, и Москалев, 2010; Рябов, и Хаванов, 2016a), Виктор Васильевич все больше внимания уделяет федеральной тематике, а также истории московского образования и науки. Как ученый и опытный руководитель, В. В. Рябов активно участвует в разработке базовых документов модернизации

российского образования — концепций, программ, федеральных государственных образовательных стандартов и т. д.

Коллектив авторов под руководством В. В. Рябова в рамках задания Департамента образования и науки города Москвы Московскому городскому педагогическому университету с 1998 по 2012 год систематически проводил комплексные исследования по определению прогнозируемой потребности в педагогах для систем дошкольного и общего образования, мониторинга социальной ситуации в образовательных организациях. На основе комплексных прогнозно-аналитических исследований с применением инновационных методик и технологий управления человеческими ресурсами выявлены взаимосвязи и зависимости статистических показателей укомплектованности столичной системы образования кадрами и престижности и статуса профессии учителя как показатели ее оценки как государством, так и обществом, а также взаимосвязи значимых параметров московской системы дошкольного и общего образования с социально-экономическим и демографическим развитием столицы. Под руководством В. В. Рябова на базе научно-исследовательской лаборатории МГПУ сформировалась научно-педагогическая школа «Партнерские отношения органов власти с общественно-политическими объединениями в системе управления Москвы». В 2000 году за разработку и реализацию проекта «Социально-педагогический мониторинг столичного образования» В. В. Рябов был удостоен премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Высокоинформативные результаты социально-образовательного мониторинга столичного образования нашли отражение в серии научных публикаций, основанных на обзоре и обобщении основных реалий и этапов столичного образования, творческого осмысления богатой многовековой истории и традиций.

В процессе разработки и реализации целевой программы «Столичное образование» (Рябов и др., 2003с; Курнешова и др. (ред.), 2006) исследовались и доводились путем публикаций до педагогического и экспертного сообщества вопросы и проблемы состояния и динамики статуса педагогического работника (Рябов, Фролов, 2010), состояния дошкольного образования в Москве (Рябов и др., 2000; Рябов и др., 2008с), обобщения и обоснования кадровой потребности в столичном образовании и способов ее удовлетворения за счет подготовки педагогических кадров, в том числе на целевой контрактной основе, мотивации и адаптации молодых педагогов (Рябов и др., 1999а; Рябов и др., 2002а; Рябов и др., 2004; Рябов, 2009; Ануфриев и др. (сост.), 2007; Рябов и др., 2007а; Рябов и др., 2007b; Рябов и др., 2002b; Рябов и др., 2006; Борисова, Любченко, и Львова (сост.), 2016), исследования отношения педагогического и родительского сообществ к развитию образовательной системы и деятельности образовательных учреждений и образовательных округов Москвы (Рябов, Пищулин, 1999; Рябов и др., 1998; Рябов и др., 1997; Рябов, и Пищулин (отв. ред.), 1996; Рябов и др., 2001; Рябов и др., 2003d; Рябов и др., 1999b; Рябов и др., 2007с; Рябов и др., 2007d).

Так, в статье «История московского образования» на основе углубленного анализа городских целевых программ развития образования «Столичное образование – 1, 2, 3, 4» В. В. Рябов раскрывает структуру и содержательные компоненты столичной системы образования; ключевые подходы (комплексно-целевой, межведомственный, личностно ориентированный, многовариантный и многоплановый) и этапы модернизации московского образования (поддержка социализации детей, инклюзивное, интегративное, специальное образование и воспитание детей в двуязычной среде и т. д.). Целеполагание и векторы реализации целевой программы базируются на основополагающих принципах: инновационности, устойчивого развития, конкурентоспособности и привлекательности образовательных учреждений для москвичей, доступности образования и стандартизации параметров его качества с учетом образовательных потребностей москвичей и особенностей отдельных районов Москвы. В статье также содержится критический анализ хода и результатов реализации программы «Столичное образование» — ряд задач программы не были решены в полном объеме: «не выполнены планы реконструкции и модернизации школ довоенной постройки... сохранился дефицит мест в детских садах» (Рябов, 2011, с. 76–78).

Ряд публикаций В. В. Рябова в начале XXI века посвящены стратегии и истории развития возглавляемого им университета. Оценивая его влияние как молодого вуза на систему образования и социальную сферу столицы, ректор обозначает стратегию развития МГПУ как многопрофильного научно-образовательного центра с инновационной инфраструктурой, эффективно реализующего государственные задачи правительства Москвы в широком спектре научных, образовательных и экспертных потребностей (Рябов, и Пищулин (ред.), 2000; Рябов, и Пищулин (сост.), 2002; Рябов и др. (ред.), 2005; Рябов, 2008а; Чернова, 2011).

Междисциплинарные исследования

Исследовательский интерес В. В. Рябова не ограничивается рамками исторической и педагогической науки, а зачастую распространяется на использование данных смежных дисциплин. В молодости он любил экспериментировать, осваивать новые сферы деятельности. Возглавив Куйбышевский государственный университет, он добился открытия приема на специальность «Социология», что было немыслимым прорывом для нестоличного вуза. Важным шагом к внедрению в практику образования взаимосвязанного изучения истории и географии стало открытие в 2015 году в МГПУ программы педагогического бакалавриата «География, история».

Развивая междисциплинарные подходы в сфере гуманитарных наук, Виктор Васильевич сотрудничает с психологами и философами, политологами,

социологами, культурологами и географами, применяет междисциплинарные подходы при выполнении ряда исследовательских проектов: элитологических, историко-географических, историко-философских, историко-политологических, историко-психологических, — интегрируя теоретический инструментарий многих социально-гуманитарных дисциплин (Рябов и др., 2017; Сорокин и др., 2021).

Результатом историко-психологических исследований междисциплинарного коллектива под руководством В. В. Рябова стало издание «Энциклопедии истории психологии» в пяти томах (Романова, Рябов, и Кезина (ред.), 2001; Романова, Рябов, и Кезина (ред.), 2003; Романова, Рябов, и Кезина (ред.), 2004; Романова и др. (ред.), 2005; Романова и др. (ред.), 2007; Романова и др. (ред.), 2008; Романова и др. (ред.), 2010), за что в 2009 году Виктору Васильевичу была присуждена премия Правительства Российской Федерации в области образования.

Широкий научный резонанс получило масштабное междисциплинарное исследование под руководством В. В. Рябова по актуальной теме «Административно-территориальное деление России XX века: историко-географический аспект» (Шульгина, 2018). В этом исследовании были впервые выявлены, научно обоснованы и проанализированы главные этапы формирования системы административно-территориальных единиц в контексте истории социально-экономического и политического развития Российской Федерации. На основе множества архивных, документальных и статистических источников установлены основные факторы, повлиявшие на преобразования административно-территориального деления России; волны его укрупнения и разукрупнения; особенности территориального управления страной; освещена проблема изменения образа территории России в XX веке. Авторы исследования приходят к выводу, что образ территории выступает как система «исторически обусловленных наиболее ярких и масштабных пространственных характеристик, описывающих особенности страны или региона. Это более всего пространственный образ, но не в простом геометрическом и даже не в чисто картографическом представлении, а пространственный образ, наполненный историческим содержанием» (Шульгина, 2018, с. 37).

Выдвигая метапредметные цели социально-гуманитарного образования в монографии «Общие тенденции и перспективы развития социально-гуманитарного образования в российской школе», В. В. Рябов дает расширенную трактовку понятия «образовательное пространство», предполагающую «отход от линейного... представления о нормальном пути развития к принятию полифонической вариативности и широкого спектра... решений и моделей в области образования» (Рябов и др., 2017, с. 18–19), предусматривающего квалифицированный отбор соответствующего инструментария «для оценки не только узкодисциплинарных, но и метапредметных образовательных результатов» (Там же, с. 29–30).

В монографии «Социально-гуманитарное образование и модели организации социокультурной практики студентов» Виктор Васильевич выдвигает идею реформирования социально-гуманитарного образования на основе синтеза знания (понимания), умений (навыков) и ценностных отношений, ориентированных на человеческий капитал.

В монографии «Человек — картина мира: этнический аспект» В. В. Рябов рассматривает в междисциплинарном измерении такую социально-психологическую категорию, как масштабность и зрелость личности, анализируя идейные течения и концепции личности в философии и социологии, юриспруденции и экономике, социальной психологии и антропологии, истории и культурологии. На основе проведенного анализа различных методологических подходов исследуемых понятий «личность», «масштаб личности» и «зрелость личности», используемых в социальных науках, он делает вывод, что доминирующим подходом «является целостный подход к исследованию личности не только как носителя индивидуального начала, но и как совокупности человеческих отношений, деятельности и общения, как субъекта социокультурной жизни и продукта исторического развития» (Носков, и Рябов, 2020, с. 16).

Многоплановость и междисциплинарный характер публикаций В. В. Рябова подтверждается анализом тематического распределения и цитирующих публикаций. В списке работ В. В. Рябова в eLIBRARY.RU по тематике народного образования и педагогики — 64 публикации, истории и историческим наукам — 49, психологии — 11, социологии — 6, общественным наукам — 8. Цитирующие публикации распределяются следующим образом: народное образование и педагогика — 467, социология — 187, история и исторические науки — 110, политические науки — 32, экономика и экономические науки — 45, психология — 17, государство и право, юридические науки — 17 (по данным eLIBRARY.RU на 12.06.2023).

Приведенные наукометрические показатели наглядно демонстрируют высокий интерес к публикациям В. В. Рябова представителей смежных наук.

Оценка уровня научных достижений В. В. Рябова

Как ученый, Виктор Васильевич чрезвычайно продуктивен: опубликовано около 300 его научных статей, учебников и учебных пособий, монографий, научных докладов и отчетов по широкому спектру социально-гуманитарных исследований.

Первая научная публикация В. В. Рябова датирована 1964 годом (ему тогда было 27 лет), а самая свежая — 2023-м. В наукометрической базе данных eLIBRARY.RU содержится 200 публикаций В. В. Рябова, в том числе 164 индексированных в РИНЦ. Число цитирований из изданий, входящих в РИНЦ, — 1207, количество публикаций, цитирующих работы автора, — 927,

среднее число цитирований на одну публикацию — 6,08, индекс Хирша — 17 (по данным eLIBRARY.RU на 12.06.2023).

Периодами наибольшей публикационной активности В. В. Рябова являются 2012 год (11 публикаций), 2020 год (25 публикаций), 2021 год (13 публикаций) и 2022 год (30 публикаций). Периодами наиболее интенсивного цитирования научных публикаций В. В. Рябова являются 2015–2022 годы (по данным eLIBRARY.RU на 12.06.2023). Это свидетельствует о высоком уровне научной продуктивности и профессионального признания В. В. Рябова научным сообществом в возрасте после 80 лет.

Оценкой масштабности вклада В. В. Рябова в развитие российской науки стало избрание его членом-корреспондентом Российской академии образования, многочисленные государственные награды и знаки общественного признания. Неслучайно даже в энциклопедических изданиях, где приводятся сведения о В. В. Рябове, отдельной строкой написано: «крупный ученый и педагог, широко известный российской и международной общественности, один из видных организаторов науки».

Заключение

Анализ исследовательской, педагогической и научно-организационной деятельности В. В. Рябова и его научных школ позволяет выявить некоторые специфические личностно-профессиональные черты, методологические подходы и принципы, приводящие к успешным результатам, позволяющие ему сохранять интеллектуальное и физическое долголетие, противостоять факторам инволюции.

В. В. Рябов получил базовое историческое образование в ведущих отечественных университетах: Саратовском государственном им. Н. Г. Чернышевского (специалитет) и Московском государственном им. М. В. Ломоносова (аспирантура) — и совершенствовался как историк, защитив кандидатскую и докторскую диссертации. Одновременно он проявлял высокую социальную активность, занимался общественной работой и неоднократно выдвигался на комсомольские и партийные должности, вошел в партийную номенклатуру. Находясь на административно-партийных должностях, Виктор Васильевич не прерывал занятий научной и преподавательской деятельностью, что помогало ему поддерживать интеллектуальную форму. Он дважды возглавлял ведущие вузы Куйбышевской (ныне Самарской) области, затем сделал головокружительную партийную карьеру, заняв пост заведующего отделом ЦК КПСС. В 1991 году с обрушением административно-партийной системы завершился этап партийной карьеры В. В. Рябова. Но он не впал в уныние, а продолжал действовать, адаптируясь к новым условиям. В 1995 году начался третий виток его ректорской карьеры, когда уже в Москве он организовал и возглавил

Московский городской педагогический университет: полтора десятилетия — как ректор, и более двенадцати лет — как президент. В 2001 году В. В. Рябов стал одним из учредителей Самарского землячества в Москве и почти два десятка лет его возглавлял.

Привычка быть в гуще жизни, активно участвовать в общественной работе развили у В. В. Рябова навыки эффективного общения и сформировали его как видного общественного деятеля. Впечатляет перечень его общественных поручений: президент Фонда поддержки российского учительства, почетный президент Самарского землячества в Москве, советник руководителя Департамента образования и науки г. Москвы, член комиссии правительства Москвы по присуждению премии «Легенды века». И к каждому из поручений Виктор Васильевич относится ответственно, вносит в работу общественных формирований элементы творчества, конструктивности и инноваций.

Как научный наставник, В. В. Рябов передает новым поколениям колоссальный опыт и навыки, опираясь на сформированную прочную базу знаний в своей научной области. Он продолжает наращивать свой научный потенциал и моральный авторитет, в целеполагании оперирует широкими этическими и гуманитарными категориями, реализует междисциплинарные мегапроекты, в научных коллективах поддерживает атмосферу творческой доброжелательности и взаимного доверия единомышленников и коллег. Достигнув зрелости, Виктор Васильевич ведет активную интеллектуальную жизнь и передает свой бесценный опыт молодым ученым — под его непосредственным руководством подготовлено 16 докторов наук и 50 кандидатов наук.

Как ученого и наставника, В. В. Рябова отличают системность и оригинальность мышления, широта взглядов и кругозор, видение перспектив развития социально-исторических процессов, способность выделять целое, видеть взаимосвязи там, где их не видят другие люди. Он гибко и нестандартно применяет методологию исследования сложных социальных процессов, концентрируется на ключевых направлениях, правильно распределяет свое время и ресурсы, смело преодолевает шаблоны, стереотипы и страх неизведанного.

Непреложными жизненными принципами Виктора Васильевича являются целеустремленность, высокая мотивация к непрерывному профессиональному росту и самосовершенствованию, постоянная включенность в общественно-политические процессы, внимание к людям, скромность и порядочность в отношениях с окружающими.

Таким образом, фирменный стиль ученого и наставника В. В. Рябова и секрет его успеха заключаются в том, что, во-первых, сформулировав значимую цель, он твердо убежден и убеждает других, что она будет достигнута. Во-вторых, методично двигаясь к достижению цели, он концентрирует усилия на ключевых направлениях, не распыляется, правильно распределяет время и ресурсы. В-третьих, проявляя высочайшую работоспособность, он подтверждает своим жизненным примером тезис, что успех в творческой деятельности определяют

10 % вдохновения и 90 % упорного труда. И, наконец, в-четвертых, Виктор Васильевич щедро делится с учениками своими неиссякаемыми научными идеями и творческим потенциалом, получая взамен поддержку, уважение, молодую энергию и вдохновение.

Р. S.: Виктор Васильевич Рябов как ученый и научный наставник продолжает самосовершенствоваться и удивляет окружающих своими оригинальными суждениями, неожиданными выводами и уникальными решениями. Выполняя ответственные функции и обязанности президента университета, Виктор Васильевич ведет активную научно-организаторскую работу: генерирует развитие двух научных школ, заведует общеуниверситетской кафедрой всеобщей и отечественной истории, руководит диссертационным советом по историческим наукам, осуществляет научное руководство и консультирование аспирантов и докторантов.

Список источников

1. Кириллов, В. В. (отв. ред.) (2018). *Вопросы гуманитарных наук и управления в сфере образования*. Сборник научных статей по материалам Научно-методической конференции, посвященной юбилею В. В. Рябова (Москва, 19 октября 2017 г.). Москва: Книгодел; МГПУ. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35298676>

2. Кириллов, В. В., и Малышева, О. Г. (2018). Рябов и его научная и управленческая школа. Из личного опыта. В: Кириллов, В. В. (отв. ред.). *Вопросы гуманитарных наук и управления в сфере образования*. Сборник научных статей по материалам Научно-методической конференции, посвященной юбилею В. В. Рябова (Москва, 19 октября 2017 г.) (с. 11–16). Москва: Книгодел; МГПУ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35298682>

3. Носков, И. А. (2018). В. В. Рябов как масштабная личность в российской интеллектуальной элите. В: Кириллов, В. В. (отв. ред.). *Вопросы гуманитарных наук и управления в сфере образования*. Сборник научных статей по материалам Научно-методической конференции, посвященной юбилею В. В. Рябова (Москва, 19 октября 2017 г.) (с. 16–27). Москва: Книгодел; МГПУ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35298683>

4. Фролов, Ю. В. (2018). Управление человеческими ресурсами в образовании: основные идеи научно-прикладных работ, выполненных в МГПУ под руководством В. В. Рябова. В: Кириллов, В. В. (отв. ред.). *Вопросы гуманитарных наук и управления в сфере образования*. Сборник научных статей по материалам Научно-методической конференции, посвященной юбилею В. В. Рябова (Москва, 19 октября 2017 г.) (с. 27–35). Москва: Книгодел; МГПУ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35298684>

5. Шульгина, О. В. (2018) Историческая география как одно из направлений научной школы В. В. Рябова: аспекты современных исследований элите. В: Кириллов, В. В. (отв. ред.). *Вопросы гуманитарных наук и управления в сфере образования*. Сборник научных статей по материалам Научно-методической конференции, посвященной юбилею В. В. Рябова (Москва, 19 октября 2017 г.) (с. 35–41). Москва: Книгодел; МГПУ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35298685&pff=1>

6. Кондратьев, В. М., и Резаков, Р. Г. (2018). Жизненный путь В. В. Рябова — путь созидания, путь признания Рябова. В: Кириллов, В. В. (отв. ред.). *Вопросы гуманитарных наук и управления в сфере образования*. Сборник научных статей по материалам Научно-методической конференции, посвященной юбилею В. В. Рябова (Москва, 19 октября 2017 г.) (с. 126–131). Москва: Книгодел; МГПУ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35298697>
7. Рябов, В. В. (2008а). *К истории создания и развития педагогического университета в Москве*. Москва: МГПУ.
8. Рябов, В. В. (1979а). *Коммунистическое воспитание молодежи в условиях развитого социализма* (под ред. О. И. Тернового). Саратов: Изд-во Саратов. ун-та.
9. Рябов, В. В. (1979б). *Организация комплексного подхода к воспитанию студентов в педагогическом вузе*. Учебное пособие. Куйбышев.
10. Наумов, В. П., Рябов, В. В., и Филиппов, Ю. И. (1990). *Об историческом пути КПСС: поиски новых подходов*. Москва: Политиздат.
11. Рябов, В. В. (2005). *Жизнь в ЦК, или ЦК изнутри*. Москва: Жизнь и мысль; Московские учебники. <https://cyberleninka.ru/article/n/ryabov-v-v-zhizn-v-tsk-ili-tsk-iznutri-m-ipts-zhizn-i-mysl-oao-moskovskie-uchebniki-2005-207-s>
12. Рябов, В. В. и др. (2003а). *Образование, наука, молодежь (по материалам мониторинговых исследований)*. Москва: МГПУ.
13. Рябов, В. В., и Хаванов, Е. И. (2005а). *Студенчество на рубеже веков: историческое сознание и гражданское становление*. Москва: Жизнь и мысль; Московские учебники. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19973038>
14. Рябов, В. В., и Хаванов, Е. И. (2008а). *Общество и молодежь: историческое наследие, политика, гражданственность, патриотизм*. Москва: МГПУ.
15. Рябов, В. В., Акимов, Л. В., Васильев, И. А., Захарова, И. Н., Москалев, Г. Г., Холоднова, Л. Ф., и Демидов, Е. А. (2008а). *Социологический анализ состояния и тенденций патриотического воспитания детей и молодежи города Москвы. Этап 2: Мониторинг мнений преподавателей и студентов о состоянии патриотического воспитания в учреждениях среднего профессионального образования* (отв. ред. Л. Е. Курнешова; рук. исслед. В. В. Рябов). Москва: МГПУ.
16. Акимов, Л. В., Васильев, И. А., Демидов, Е. А., Захарова, И. Н., Москалев, Г. Г., и Холоднова, Л. Ф. (2009). *Патриотическое воспитание детей и молодежи города Москвы. Этап 3: Мониторинг мнений преподавателей и студентов о состоянии гражданского и патриотического воспитания в вузах* (отв. ред. М. Е. Умрихина; рук. исслед. В. В. Рябов). Москва: Школьная книга.
17. Холоднова, Л. Ф., Васильев, И. А., и Москалев, Г. Г. (2010). *Управление воспитательным процессом в образовательных учреждениях мегаполиса Москвы: мониторинговое исследование* (отв. ред. М. Е. Умрихина, рук. исслед. В. В. Рябов). Москва: Школьная книга.
18. Рябов, В. В., и Хаванов Е. И. (2016а). *Поколения выбирают маршруты. Наша Родина — наш дом*. Москва: МГПУ; НИЦ «Инженер».
19. Рябов, В. В., и Хаванов, Е. И. (2016б). Кому принадлежит молодежь? *Вестник МГПУ. Серия «Исторические науки», 1(21)*, 100–111. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25717105>
20. Рябов, В. В., и Хаванов, Е. И. (2017). А гражданином быть обязан. *Вестник МГПУ. Серия «Исторические науки», 2(26)*, 102–110. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29303748>

21. Рябов, В. В., Кабытов, П. С., Козловская, Г. Е., Носков, И. А. и др. (2011). *Самарцы в Москве: страницы истории Самарского землячества* (под общ. ред. В. В. Рябова). Самара: Офорт. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=oayrdmp>
22. Кабытов, П. С., Козловская, Г. Е., Рябов, В. В., Носков, И. А., Гусева, Ю. Н., Мякотин, А. А., Тюрин, В. А., и Сюков, А. В. (2014). *Элиты Самарской (Куйбышевской) области в 1960–1990-е годы. Очерки истории*. Коллективная монография (под ред. П. С. Кабытова). Самара: Самарский университет. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23256886>
23. Рябов, В. В., Козловская, Г. Е., и Гусева, Ю. Н. (2014). Землячество как форма региональной идентификации и его влияние на развитие региона (на примере самарского землячества в Москве). *Вестник МГПУ. Серия «Исторические науки», 4(16)*, 51–59. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=teslex>
24. Рябов, В. В. (2020). Философия власти в политическом учении М. Я. Острогорского. *Каспийский регион: политика, экономика, культура, 1(62)*, 155–161. <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-vlasti-v-politicheskom-uchenii-m-ya-ostrogorskogo>
25. Острогорский, М. (1930). *Демократия и политические партии: Соединенные Штаты Америки*. Учебное пособие (под ред. Е. Пашуканис; пер. с франц.: А. М. Демьянова). Т. 2. Москва: Изд-во Ком. Акад.
26. Рябов, В. В., Токарева, Е. А., Гусева, Ю. Н., Ершова, Т. В., Исаков, В. А., Черникова, Т. В., Барина, Е. П., Орчакова, Л. Г., и Акульшин, П. В. (2020). *Феномен российской интеллигенции конца XIX – начала XX века*. Монография (науч. ред. В. В. Кириллов). Москва: ОнтоПринт. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42722713>
27. Малышева, О. Г., Токарева, Е. А., Кириллов, В. В., Барина, Е. П., Гагкуев, Р. Г., Звонарев, А. В., Козловская, Г. Е., Копылов, Н. А., Могилевский, Н. А., Музафарова, Н. И., Рагимова, А. Ф., Орлов, С. В., Рябов, В. В., Симонова, Е. В., Смирнова, Ю. В., Соколов, А. С., Сорокин, А. А., и Челнокова, А. Ю. (2022). *Российская империя начала XX века. Путь к Рубикону*. Коллективная монография (отв. ред.: О. Г. Малышева, Е. А. Токарева). Москва: ОнтоПринт. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47570148>
28. Рябов, В. В., Пищулин, Н. П., Фролов, Ю. В., Офицеров, В. П., Махотин, Д. А., и Ануфриев, С. В. (2003b). *Стратегия образования: основы формирования, методы оценки и прогнозирования*. Москва: МГПУ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29856394>
29. Рябов, В. В., Фролов, Ю. В., и Махотин, Д. А. (2007). *Критерии оценки педагогической деятельности на языке компетенций и компетентностей: предложения по созданию профессионального и образовательного стандартов педагога*. Научно-практическое пособие для руководителей и специалистов системы образования. Москва: НИЦ «Инженер». <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25788424>
30. Рябов, В. В., и Фролов, Ю. В. (2009). Комплексная оценка педагогической деятельности. *Справочник руководителя образовательного учреждения, 10*, 7–13.
31. Рябов, В. В., и Фролов, Ю. В. (2010). Методика стимулирования профессионального развития педагогических работников. *Администратор образования, 10*, 64–73; *11*, 65–71.
32. Рябов, В. В. (2011). История московского образования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 4(18)*, 74–85. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ouybxun>

33. Рябов, В. В., Фролов, Ю. В., Масумов, М. А., и Леванова, Т. В. (2011). Управление эффективностью работы повышает конкурентоспособность учреждения. *Народное образование*, 4, 118–123; 5, 112–118. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16500519>
34. Рябов, В. В. (2012). Диверсификация педагогического образования — осознанная необходимость. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*, 2, 18–24. <https://cyberleninka.ru/article/n/diversifikatsiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-osoznannaya-neobhodimost>
35. Рябов, В. В., Фролов, Ю. В., и Махотин, Д. А. (2012). Сертификация педагогических работников как инструмент независимой оценки их квалификации и компетенций. *Народное образование*, 8, 163–171. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18036433>
36. Рябов, В. В., Фролов, Ю. В., и Масумов, М. А. (2012). Эффективный педагогический работник: оценить по стандарту. *Кадровик*, 6, 81–89. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20692130>
37. Козлова, С. А., Коджаспирова, Г. М., Азарова, Л. Н., Артамонова, Е. И., Бодина, Е. А., Виноградова, Н. Ф., Горлова, Н. А., Коньшева, Н. М., Корешков, В. В., Курочкина, И. Н., Ромашина, С. Я., Рябов, В. В., Савенков, А. И., Савостьянов, А. И., Тарева, Е. Г., Чумаков, Б. Н., и Шахманова, А. Ш. (2017). *Перспективы исследования современных проблем педагогики*. Коллективная монография (отв. ред. С. А. Козлова). Москва: Экон-Информ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28432898>
38. Рябов, В. В., и Хаванов, Е. И. (2005b). *Студенчество на рубеже веков: историческое сознание и гражданское становление*. Москва: Жизнь и мысль; Моск. учеб. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qvbvdr>
39. Рябов, В. В., и Хаванов, Е. И. (2008b). *Общество и молодежь: историческое наследие, политика, гражданственность, патриотизм*. Москва: МГПУ.
40. Рябов, В. В., Холоднова, Л. Ф., Васильев, И. А., Москалев, Г. Г., и Захарова, И. Н. (2008b). *Современное состояние воспитания детей и молодежи в образовательных учреждениях города Москвы: мониторинговое исследование*. Москва: МГПУ.
41. Рябов, В. В. и др. (2003c). *Модернизация системы московского образования: по материалам мониторинга участников авт. мероприятий 2001–2002 гг.* (отв. ред. Л. Е. Курнешова). Москва: Школьная книга.
42. Курнешова, Л. Е., Лисов, В. И., Рябов, В. В., и Пищулин, Н. П. (ред.) (2006). *Городская целевая программа развития образования «Столичное образование – 4»: интеграция деятельности региональных высших учебных заведений по ее реализации*. Материалы круглого стола, состоявшегося 24 авг. 2005 г. в Москве (отв. ред. Л. Е. Курнешова). Москва: МГПУ.
43. Рябов, В. В., и Фролов, Ю. В. (2010). *Статус педагогического работника: состояние, проблемы, перспективы*. Материалы заседания круглого стола, 11 марта 2010 г. (с. 73–80). Москва: АТиСО.
44. Рябов, В. В. и др. (2000). *Дошкольное образование в Москве: мнение педагогов и родительской общественности о состоянии и перспективах развития дошкольного образования*. Информационно-аналитические материалы. Москва: Школьная книга.
45. Рябов, В. В., Холоднова, Л. Ф., Васильев, И. А., Демидов, Е. А. и др. (2008c). *Актуальные аспекты современного состояния дошкольного образования в московском мегаполисе (мониторинговое исследование)*. Москва: МГПУ.
46. Рябов, В. В. и др. (1999a). *Профессиональная и социально-психологическая адаптация молодых учителей Юго-Западного учебного округа Москвы*. Информационно-

аналитические материалы результатов экспресс-анализа комплексного исследования. Москва: МГПУ.

47. Рябов, В. В. и др. (2002а). *Мотивация студентов МГПУ к педагогической деятельности: мониторинг мнений студентов первого курса и старшекурсников*. Москва: МГПУ.

48. Рябов, В. В. и др. (2004). *Состояние обеспечения педагогическими кадрами учреждений системы образования города Москвы (по материалам анализа стат. данных социол. исслед.)*. Москва: МГПУ.

49. Рябов, В. В. (2009). *Региональная модель подготовки учителя (на примере МГПУ)*. Москва: МГПУ.

50. Ануфриев, С. В., Васильев, И. А., Захарова, И. Н., Москалев, Г. Г., Рябов, В. В., Холоднова, Л. Ф. и др. (сост.) (2007). *Ключевые проблемы кадрового обеспечения образовательных учреждений города Москвы*. Информационно-аналитические материалы (рук. проекта В. В. Рябов; отв. ред. Е. С. Кушель). Москва: Школьная книга.

51. Рябов, В. В., Акимова, Л. В., Холоднова, Л. Ф., Васильев, И. А., Москалев, Г. Г., Захаров, И. Н., и Демидов, Е. А. (2007а). *Профессиональное становление молодых педагогов в московских школах*. Москва: Школьная книга.

52. Рябов, В. В., Холоднова, Л. Ф., Васильев, И. А., Москалев, Г. Г., Захаров, И. Н., Акимова, Л. В., и Демидов, Е. А. (2007б). *Профессиональное становление молодых педагогов-выпускников МГПУ в московских школах: мониторинговое исследование*. Москва: МГПУ.

53. Рябов, В. В., Пищулин, Н. П., Иванова, М. А. и др. (2002б). *Молодой учитель 1999–2002: проблемы, адаптация, становление*. Москва: МГПУ.

54. Рябов, В. В., Пищулин, Н. П., Холоднова, Л. Ф., Васильев, И. В., Москалев, Г. Г., и Захаров, И. Н. (2006). *Актуальные вопросы целевой контрактной подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием (социологические аспекты)*. Информационно-аналитические материалы МГПУ. Москва: МГПУ.

55. Борисова, М. М., Любченко, О. А., и Львова, А. С. (сост.) (2016). *Подготовка менеджеров для системы столичного образования: опыт и перспективы*. Материалы серии круглых столов «Опыт и перспективы подготовки менеджеров для системы столичного образования» (науч. конс.: В. В. Рябов, и А. И. Савенков). Москва: Перо. <https://elibrary.ru/item.asp?id=26411727>

56. Рябов, В. В., и Пищулин, Н. П. (1999). *Столичное образование на рубеже XXI века в оценке педагогической общественности*. Спец. вып. информ.-аналит. материалов к гор. научн.-практ. конф. (по опросу в июле – августе 1999 г.) (под ред. Л. П. Кезиной). Москва: МГПУ.

57. Рябов, В. В., Пищулин, Н. П. и др. (1998). *Мониторинг столичного образования: мнения, оценки, ожидания участников авг. совещаний пед. общественности Москвы*. Инф.-аналит. бюллетень (отв. ред. Л. Е. Курнешова). Москва: Центр инноваций в педагогике.

58. Рябов, В. В., Романова, Е. С., Решетина, С. Ю., и Кошкина, Е. А. (1997). *Портрет выпускника московской школы – 97*. Москва. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32416494>

59. Рябов, В. В., и Пищулин, Н. П. (отв. ред.) (1996). *Роль управленческих кадров в реформировании системы образования г. Москвы*. Москва: МГПУ.

60. Рябов, В. В., Пищулин, Н. П., Таллин, Е. Н. и др. (2001). *Московская система образования*. Материалы мониторинга участников город. август. мероприятий 1999–2000 гг. (под ред. Л. П. Кезиной). Москва: Школьная книга.
61. Рябов, В. В., Пищулин, Н. П., Холоднова, Л. Ф., Захарова, И. Н., Москалев, Г. Г., и Васильев, И. А. (2003d). *Эффективность выполнения основных функций образовательными учреждениями города Москвы (мониторинг мнений старшеклассников, родителей, учителей и руководителей школ)*. Москва: МГПУ.
62. Рябов, В. В., Пищулин, Н. П., Ермаченко, Л. И. и др. (1999b). *Взаимодействие высшей и средней школы столичного региона: мнения, проблемы, оценки рук. и пед. кадров вузов и общеобразоват. учреждений Москвы*. Москва: МГПУ.
63. Рябов, В. В., Холоднова, Л. Ф., Васильев, И. А., Москалев, Г. Г., Захарова, И. Н., Акимова, Л. В., и Демидов, Е. А. (2007с). *Мониторинг мнений педагогической и родительской общественности по вопросам развития образования в регионах России*. Москва: МГПУ.
64. Рябов, В. В., Пищулин, Н. П., Пищулин, С. Н., Захариков, А. Н. и др. (2007d). *Общественная мониторинговая оценка деятельности образовательных учреждений и учебных округов в 2006 году: критерии, методики и результаты*. Москва: МССО; МГПУ.
65. Рябов, В. В., и Пищулин, Н. П. (ред.) (2000). *Пять шагов в будущее: к пятилетию МГПУ*. Сб. ст. Москва: МГПУ.
66. Рябов, В. В., и Пищулин, Н. П. (2002). *Концепция развития Московского городского педагогического университета на 2001–2010 годы*. Москва: МГПУ.
67. Рябов, В. В., Пищулин, Н. П., Кириллов, В. В., Галаган, А. А., Корнилов, В. А., Хаванов, Е. И., и Чадина, И. Н. (2005). *Историки Московского городского педагогического университета: к 10-летию МГПУ (юбил. изд.), 1995–2005*. Биограф. сб. Москва: МГПУ.
68. Чернова, М. Н. (2011). *История Московского городского педагогического института им. В. П. Потемкина (1933–1960)* (отв. ред. В. В. Рябов). 2-е изд., испр. Москва: МГПУ. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24058594>
69. Рябов, В. В., Сорокин, А. А., Шаповал, В. В. и др. (2017). *Общие тенденции и перспективы развития социально-гуманитарного образования в российской школе*. Монография (науч. ред.: И. М. Реморенко, и В. В. Рябов). Москва: МГПУ. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29857200>
70. Сорокин, А. А., Калабухова, Г. В., Половникова, А. В., Шаповал, В. В., Гореев, А. М., и Нидерман, И. А. (2021). *Социально-гуманитарное образование и модели организации социокультурной практики студентов*. Монография (науч. ред. В. В. Рябов). Москва: Книгодел. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44844334>
71. Романова, Е. С., Рябов, В. В., и Кезина, Л. П. (ред.) (2001). *Энциклопедия истории психологии: в 5 т. Т. 1: Развитие психологических знаний с древнейших времен до конца античности*. Москва: Школьная книга; Московские учебники.
72. Романова, Е. С., Рябов, В. В., и Кезина, Л. П. (ред.) (2003). *Энциклопедия истории психологии: в 5 т. Т. 2, ч. 1: Развитие психологических знаний в эпоху средних веков и в начале Нового времени*. Москва: Школьная книга; Московские учебники.
73. Романова, Е. С., Рябов, В. В., и Кезина, Л. П. (ред.) (2004). *Энциклопедия истории психологии: в 5 т. Т. 2, ч. 2: Развитие психологических знаний в эпоху Средних веков и в начале Нового времени*. Москва: Школьная книга; Московские учебники.

74. Романова, Е. С., Рыжов, Б. Н., Рябов, В. В., и Кезина, Л. П. (ред.) (2005). *Энциклопедия истории психологии: в 5 т.* Т. 3, кн. 1: XIX век (завершение философского периода развития психологии и начало ее существования как экспериментальной науки). Москва: Школьная книга; Московские учебники.
75. Романова, Е. С., Рыжов, Б. Н., Рябов, В. В., и Кезина, Л. П. (ред.) (2007). *Энциклопедия истории психологии: в 5 т.* Т. 3, кн. 2: XIX век (завершение философского периода развития психологии и начало ее существования как экспериментальной науки). Москва: Школьная книга; Московские учебники.
76. Романова, Е. С., Рыжов, Б. Н., Рябов, В. В., и Кезина, Л. П. (ред.) (2008). *Энциклопедия истории психологии в 5 т.* Т. 4, кн. 1: Первая половина XX века (эпоха школ психологии). Москва: Школьная книга; Московские учебники.
77. Романова, Е. С., Рыжов, Б. Н., Рябов, В. В., Кезина, Л. П., и Хасимбаев, Ш. Р. (ред.) (2010). *Энциклопедия истории психологии в 5 т.* Т. 4, кн. 2: Первая половина XX века (эпоха школ психологии). Москва: Школьная книга; Московские учебники.
78. Носков, И. А., и Рябов, В. В. (2020). Социальные науки о масштабе и зрелости личности. В: Рябов, В. В., Козловская, Г. Е., и Корнилова, О. А. (ред.). *Человек — картина мира: этнический аспект*. Коллективная монография (с. 7–17). Самара: Порт-принт. <https://elibrary.ru/qmirew>

References

1. Kirillov, V. V. (Responsible Ed.) (2018). *Issues in Humanities and Educational Management*. Collection of scientific papers based on the materials of the Scientific and methodological conference dedicated to the anniversary of V. V. Riabov (Moscow, 2017, October 19). Moscow: Bookmaker; MCU.
2. Kirillov, V. V., & Malysheva, O. G. (2018). Riabov and his scientific and management school. From a personal perspective. In: Kirillov, V. V. (Responsible Ed.). *Issues in Humanities and Educational Management*. Collection of scientific papers based on the materials of the Scientific and methodological conference dedicated to the anniversary of V. V. Riabov (Moscow, 2017, October 19) (pp. 11–16). (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35298682>
3. Noskov, I. A. (2018). V. V. Ryabov as a great personality in Russian intellectual elite. In: Kirillov, V. V. (Responsible Ed.). *Issues in Humanities and Educational Management*. Collection of scientific papers based on the materials of the Scientific and methodological conference dedicated to the anniversary of V. V. Riabov (Moscow, 2017, October 19) (pp. 16–27). (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35298683>
4. Frolov, Iu. V. (2018). Human resource management in education: the main ideas of scientific and applied work carried out at Moscow City Pedagogical University under the guidance of V. V. Ryabov. In: Kirillov, V. V. (Responsible Ed.). *Issues in Humanities and Educational Management*. Collection of scientific papers based on the materials of the Scientific and methodological conference dedicated to the anniversary of V. V. Riabov (Moscow, 2017, October 19) (pp. 27–35). (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35298684>
5. Shul'gina, O. V. (2018). Historical geography as one of the directions of Ryabov's scientific school: Aspects of Modern Research on the Elite. In: Kirillov, V. V. (Responsible Ed.). *Issues in Humanities and Educational Management*. Collection of scientific papers based on the materials of the Scientific and methodological conference dedicated

to the anniversary of V. V. Riabov (Moscow, 2017, October 19) (pp. 35–41). (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35298685&pff=1>

6. Kondrat'ev, V. M., & Rezakov, V. M. (2018). Life path of V. V. Ryabov — the path of creation, the path of Ryabov's recognition. In: Kirillov, V. V. (Responsible Ed.). *Issues in Humanities and Educational Management*. Collection of scientific papers based on the materials of the Scientific and methodological conference dedicated to the anniversary of V. V. Riabov (Moscow, 2017, October 19) (pp. 126–131). (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35298697>

7. Riabov, V. V. (2008a). *On the history of the creation and development of the Pedagogical University in Moscow*. Moscow: MCU.

8. Riabov, V. V. (1979a). *Communist education of the youth in the conditions of developed socialism* (ed. by O. I. Ternovoy). Saratov: Saratov university. (In Russ.).

9. Riabov, V. V. (1979b). *Integrated approach to students' education in a pedagogical university*. A textbook. Kuibyshev. (In Russ.).

10. Naumov, V. P., Riabov, V. V., & Filippov, Iu. I. (1990). *On the historical path of the CPSU: in the search for new approaches*. Moscow: Political publisher. (In Russ.).

11. Riabov, V. V. (2005). *Life in the Central Committee or the Central Committee from the inside*. Moscow: Life and thought: Moscow books. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/ryabov-v-v-zhizn-v-tsk-ili-tsk-iznutri-m-ipts-zhizn-i-mysl-oao-moskovskie-uchebniki-2005-207-s>

12. Riabov, V. V. et al. (2003a). *Education, science, the youth (based on monitoring studies)*. Moscow: MCU. (In Russ.).

13. Riabov, V. V., & Khavanov, E. I. (2005a). *Studenthood at the turn of the century: historical consciousness and civic development*. Moscow: School book; Moscow school books. (In Russ.).

14. Riabov, V. V., & Khavanov, E. I. (2008a). *Society and the youth: historical heritage, politics, citizenship, patriotism*. Moscow: MCU. (In Russ.).

15. Riabov, V. V., Akimova, L. V., Vasil'ev, I. A., Zakharova, I. N., Moskalev, G. G., Kholodnova, L. F., & Demidov, E. A. (2008a). *Sociological analysis of the state and trends of patriotic education of children and the youth in Moscow. Stage 2: Monitoring the opinions of teachers and students about the state of the patriotic education in vocational education institutions* (executive ed. L. E. Kurneshova; head of research V. V. Ryabov). Moscow: MCU. (In Russ.).

16. Akimova, L. V., Vasil'ev, I. A., Demidov, E. A., Zakharova, I. N., Moskalev, G. G., & Kholodnova, L. F. (2009). *Patriotic education of children and youth in Moscow. Stage 3: Monitoring the opinions of teachers and students on the state of civic and patriotic education in universities* (executive ed. by M. E. Umrikhina; head of research by V. V. Ryabov). Moscow: School book. (In Russ.).

17. Kholodnova, L. F., Vasil'ev, I. A., & Moskalev, G. G. (2010). *Management of the educational process in educational institutions of Moscow metropolis: monitoring studies* (executive ed. by M. E. Umrikhina; head of research by V. V. Ryabov). Moscow: School book. (In Russ.).

18. Riabov, V. V., & Khavanov, E. I. (2016a). *Generations choose routes. Our country is our home*. Moscow: MCU; Engineer. (In Russ.).

19. Riabov, V. V. & Khavanov, E. I. (2016b). Whom does the youth belong to? *MCU Journal of Historical Studies*, 1(21), 100–111. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25717105>

20. Riabov, V. V., & Khavanov, E. I. (2017). And you must be a citizen. *MCU Journal of Historical Studies*, 2(26), 102–110. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29303748>
21. Riabov, V. V. (2011). *Citizens of Samara in Moscow: pages of the history of Samara community* (ed. by V. V. Ryabov). Samara: OFORD. (In Russ.).
22. Kabytov, P. S., Kozlovskaya, G. E., Riabov, V. V., Noskov, I. A., Guseva, Yu. N., Miacotin, A. A., Tyurin, V. A., & Sukov, A. V. (2014). *Elites of Samara (Kuibyshev) region in 1960–1990s. History essays*. Collective monograph (ed. by P. S. Kabytov). Samara: Samara university. (In Russ.).
23. Riabov, V. V., Kozlovskaya, G. E., & Guseva, Iu. N. (2014). Community as a form of regional identification and its influence on the development of the region (on the example of Samara community in Moscow). *MCU Journal of Historical Studies*, 4(16), 51–59. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=teslex>
24. Riabov, V. V. (2020). The philosophy of power in the political doctrine of M. Ya. Ostrogorsky. *Caspian region: politics, economics, culture*, 1(62), 155–161. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-vlasti-v-politicheskom-uchenii-m-ya-ostrogorskogo>
25. Ostrogorsky, M. (1930). *Democracy and political parties: United States of America*. A textbook (ed. by E. Pashukanis; translated from French: A. M. Demyanova). Vol. 2. Moscow: Publishing House Com. Acad. (In Russ.).
26. Riabov, V. V., Tokareva, E. A., Guseva, Iu. N., Ershova, T. V., Isakov, V. A., Chernikova, T. V., Barinova, E. P., Orchakova, L. G., & Akulshin, P. V. (2020). *The Phenomenon of the Russian Intelligentsia in the Late XIXth – Early XXth Century*. Monograph (scientific ed. by V. V. Kirillov). Moscow: OntoPrint. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=42722713>
27. Malysheva, O. G., Tokareva, E. A., Kirillov, V. V., Barinova, E. P., Gagkuev, R. G., Zvonarev, A. V., Kozlovskaya, G. E., Copylov, N. A., Mogilevskij, N. A., Muzaffarova, N. I., Ragimova, A. F., Orlov, S. V., Riabov, V. V., Simonova, E. V., Smirnova, Yu. V., Sokolov, A. S., Sorokin, A. A., & Chelnokova, A. Yu. (2022). *Russian Empire at the beginning of the XX century. Path to Rubicon*. Collective monograph (responsible eds by O. G. Malysheva, & E. A. Tokareva). Moscow: OntoPrint. (In Russ.).
28. Riabov, V. V., Pishulin, N. P., Frolov, Ju. V., Officerov, V. P., Makhotin, D. A., & Anufriev, S. V. (2003b). *Education strategy: basics of formation, methods of assessment and forecasting*. Moscow: MCU. (In Russ.).
29. Riabov, V. V., Frolov, Ju. V., & Makhotin, D. A. (2007). *Criteria for evaluating pedagogical activity in the language of competencies and competencies: proposals for the creation of professional and educational standards for a teacher*. Scientific and practical manual for managers and specialists of the education system. Moscow: LLC «Engineer». (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25788424>
30. Riabov, V. V., & Frolov, Ju. V. (2009). Comprehensive assessment of pedagogical activity. *Directory of the head of the educational institution* 10, 7–13. (In Russ.).
31. Riabov, V. V., & Frolov, Ju. V. (2010). Methods of stimulating the professional development of teachers. *Education Administrator*, 10, 64–73; 11, 65–71. (In Russ.).
32. Riabov, V. V. (2011). History of education in Moscow. *MCU Journal of Pedagogy and psychology*, 4(18), 74–85. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=oybxyn>

33. Riabov, V. V., Frolov, Ju. V., Masumov, M. A., & Levanov, T. V. (2011). Performance management enhances the competitiveness of an institution. *Public education*, 4, 118–123; 5, 112–118. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16500519>
34. Riabov, V. V. (2012). Diversification of teacher education is a perceived need. *The Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical education*, 2, 18–24. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/diversifikatsiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-osoznannaya-neobhodimost>
35. Riabov, V. V., Frolov, Ju. V., Makhotin, D. A. (2012). Certification of teaching staff as a tool for independent assessment of their qualifications and competencies. *Public education*, 8, 163–171. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18036433>
36. Riabov, V. V., Frolov, Ju. V., & Masumov, M. A. (2012). An effective pedagogical worker: evaluate according to the standard. *Personnel officer*, 6, 81–89. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20692130>
37. Kozlova, S. A., Kodzhaspirova, G. M., Azarova, L. N., Artamonova, E. I., Bodina, E. A., Vinogradova, N. F., Gorlova, N. A., Konysheva, N. M., Koreshkov, V. V., Kurochkina, I. N., Romashina, S. Ja., Riabov, V. V., Savenkov, A. I., Savostyanov, A. I., Tareva, E. G., Chumakov, B. N., & Shakhmanova, A. Sh. (2017). *Prospects for the study of modern problems of pedagogy*. Collective monograph (responsible ed. by S. A. Kozlova). Moscow: Ekon-Inform. (In Russ.).
38. Riabov, V. V., & Khavanov, E. I. (2005b). *Studenthood at the turn of the century: historical consciousness and civic development*. Moscow: School book; Moscow school books. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qvbdvr>
39. Riabov, V. V., & Khavanov, E. I. (2008b). *Society and the youth: historical heritage, politics, citizenship, patriotism*. Moscow: MCU. (In Russ.).
40. Riabov, V. V., Kholodnova, L. F., Vasil'ev, I. A., Moskalev, G. G., & Zakharova, I. N. (2008b). *The current state of education of children and the youth in Moscow educational institutions: monitoring studies*. Moscow: MCU. (In Russ.).
41. Riabov, V. V. et al. (2003c). *Modernization of the Moscow education system: based on the materials of the monitoring of participants Aug. events 2001–2002* (responsible ed. by L. P. Kurneshova). Moscow: School book. (In Russ.).
42. Kurneshova, L. P., Lisov, V. I., Riabov, V. V., & Pishchulin, N. P. (Eds) (2006). *City target program for the development of education "Capital education – 4": integration of the activities of regional higher educational institutions for its implementation*. Materials of the round table held on August 24, 2005 in Moscow (responsible ed. by L. P. Kurneshova). Moscow: MCU. (In Russ.).
43. Riabov, V. V., & Frolov, Ju. V. (2010). *The Status of a Pedagogical Worker: State, Problems, Prospects*. Materials of the round table meeting, 2010, March 11. Moscow: ATiSO. (In Russ.).
44. Riabov, V. V. et al. (2000). *Preschool education in Moscow: views of teachers and the parent community on the state and prospects for the development of preschool education*. Information and analytical materials. Moscow: School book. (In Russ.).
45. Riabov, V. V., Kholodnova, L. F., Vasil'ev, I. A., Demidov, E. A. et al. (2008c). *Actual aspects of the current state of preschool education in Moscow (monitoring study)*. Moscow: MCU. (In Russ.).
46. Riabov, V. V. et al. (1999a). *Professional and socio-psychological adaptation of young teachers in the South-Western educational district of Moscow*. Information

and analytical materials of the results of express analysis of complex research. Moscow: MCU. (In Russ.).

47. Riabov, V. V. et al. (2002a). *Motivation of MCU Students for Pedagogical Activities: Monitoring the Opinions of First-Year Students and Senior Students*. Moscow: MCU. (In Russ.).

48. Riabov, V. V. et al. (2004). *The state of providing pedagogical staff for educational institutions of Moscow city: based on the analysis of statistical data of a sociological research*. Moscow: MCU. (In Russ.).

49. Riabov, V. V. (2009). *Regional model of teacher training (on the example of Moscow City University)*. Moscow: MCU. (In Russ.).

50. Anufriev, S. V., Vasil'ev, I. A., Zakharova, I. N., Moskalev, G. G., Riabov, V. V., Kholodnova, L. F. et al. (2007). *Key staff problems of Moscow educational institutions*. Information and analytical materials (head of the project: V. V. Ryabov; responsible ed. by E. S. Kushel). Moscow: School book; Moscow school books. (In Russ.).

51. Riabov, V. V., Akimova, L. V., Kholodnova, L. F., Vasil'ev, I. A., Moskalev, G. G., Zakharov, I. N., & Demidov, E. A. (2007a). *Professional development of young teachers in Moscow schools*. Moscow: School book. (In Russ.).

52. Riabov, V. V., Kholodnova, L. F., Vasil'ev, I. A., Moskalev, G. G., Zakharov, I. N., Akimova, L. V., & Demidov, E. A. (2007b). *Professional development of young teachers-graduates from Moscow City University in Moscow schools: monitoring study*. Moscow: MCU. (In Russ.).

53. Riabov, V. V., Pishchulin, N. P., Ivanova, M. A. et al. (2002b). *Young teacher 1999–2002: problems, adaptation, formation*. Moscow: MCU. (In Russ.).

54. Riabov, V. V., Pishchulin, N. P., Kholodnova, L. F., Vasil'ev, I. V., Moskalev, G. G., & Zakharov, I. N. (2006). *Issues on targeted contract training of specialists with higher pedagogical education (sociological aspects)*. Information and analytical materials of MCU. Moscow: MCU. (In Russ.).

55. Borisova, M. M., Liubchenko, O. A., & L'vova, A. S. (Compilers) (2016). *Training managers for the metropolitan education system: experience and prospects*. Materials of a series of round tables "Experience and prospects of training managers for the metropolitan education system" (scientific consultants: V. V. Ryabov, & A. I. Savenkov). Moscow: Feather. (In Russ.).

56. Riabov, V. V., & Pishchulin, N. P. (1999). *Metropolitan education at the turn of the XXI century in the assessment of the pedagogical community*. Special issue of information and analytical materials for the City scientific and practical conference (based on a survey in July – August 1999) (ed. by L. P. Kezina). Moscow: MCU. (In Russ.).

57. Riabov, V. V., Pishchulin, N. P. et al. (1998). *Monitoring of metropolitan education: opinions, assessments, expectations of participants of ped. public meetings in Moscow in Aug*. Informational and analytical bulletin (responsible ed. by L. E. Kurneshova). Moscow: The Centre of innovation and pedagogics. (In Russ.).

58. Riabov, V. V., Romanova, E. S., Reshetina, S. Iu., & Koshkina, E. A. (1997). *Portrait of a Moscow school leaver*. Moscow. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=32416494>

59. Riabov, V. V., & Pishchulin, N. P. (Responsible Eds) (1996). *The role of managers in reforming the education system in Moscow*. Moscow: MCU. (In Russ.).

60. Riabov, V. V., Pishchulin, N. P., Tallin, E. N. et al. (2001). *Moscow education system*. Materials of monitoring of participants of the City August events of 1999–2000 (ed. by L. P. Kezina). Moscow: School book. (In Russ.).

61. Riabov, V. V., Pishchulin, N. P., Kholodnova, L. F., Zakharova, I. N., Moskalev, G. G., & Vasil'ev, I. A. (2003d). *Efficiency of the main functions performance by educational institutions of Moscow city (monitoring the opinions of high school students, parents, teachers and school leaders)*. Moscow: MCU. (In Russ.).
62. Riabov, V. V., Pishchulin, N. P., Ermachenko, L. I. et al. (1999b). *Interaction between higher and secondary schools in the capital region: opinions, problems, evaluations of leaders and ped. personnel of universities and comprehensive schools in Moscow*. Moscow: MCU. (In Russ.).
63. Riabov, V. V., Kholodnova, L. F., Vasil'ev, I. A., Moskalev, G. G., Zakharova, I. N., Akimova, L. V., & Demidov, E. A. (2007c). *Monitoring the opinions of the pedagogical and parental community on the development of education in the Russian regions*. Moscow: MCU. (In Russ.).
64. Riabov, V. V., Pishchulin, N. P., Pishchulin, S. N., Zakharikov, A. N. et al. (2007d). *Public monitoring evaluation of the activities of educational institutions and educational districts in 2006: criteria, methods and results*. Moscow: MCU. (In Russ.).
65. Riabova, V. V., & Pishchulina, N. P. (Eds.) (2000). *Five steps into the future: to the fifth anniversary of Moscow City University*. Collection of articles. Moscow: MCU. (In Russ.).
66. Riabov, V. V., & Pishchulin, N. P. (2002). *The concept of development of Moscow City University for 2001–2010*. Moscow: MCU. (In Russ.).
67. Riabov, V. V., Pishchulin, N. P., Kirillov, V. V., Galagan, A. A., Kornilov, V. A., Khavanov, E. I., & Chadina, I. N. (2005). *Historians of the Moscow City University: to the 10th Anniversary of the Moscow City University (anniversary ed.), 1995–2005*. Moscow: MCU. (In Russ.).
68. Chernova, M. N. (2011). *History of Potemkin Moscow City Pedagogical Institute named after V. P. Potemkin (1933–1960)* (responsible ed. by V. V. Riabov; 2nd edition, revised). Moscow: MCU. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=24058594>
69. Riabov, V. V., Sorokin, A. A., Shapoval, V. V. et al. (2017). *General trends and prospects for the development of social and humanitarian education in Russian schools*. Monograph (scientific eds. by I. M. Remorenko, & V. V. Riabov). Moscow: MCU. (In Russ.).
70. Sorokin, A. A., Kalabukhova, G. V., Polovnikova, A. V., Shapoval, V. V., Goreev, A. M., & Niderman, I. A. (2021). *Social and Humanitarian Education and Models of Organization of Students' Sociocultural Practice*. Monograph (scientific ed. by V. V. Riabov). Moscow: Bookmaker. (In Russ.).
71. Romanova, E. S., Riabov, V. V., & Kezina, L. P. (Eds) (2001). *Encyclopedia of the history of psychology in 5 volumes*. Vol. 1: The development of psychological knowledge from ancient times till the end of Antiquity. Moscow: School book; Moscow school books. (In Russ.).
72. Romanova, E. S., Riabov, V. V., & Kezina, L. P. (Eds) (2003). *Encyclopedia of the history of psychology in 5 volumes*. Vol. 2, part 1: The development of psychological knowledge during Middle ages and the beginning of New time. Moscow: School book; Moscow school books. (In Russ.).
73. Romanova, E. S., Riabov, V. V., & Kezina, L. P. (Eds) (2004). *Encyclopedia of the history of psychology in 5 volumes*. Vol. 2, part 2: The development of psychological knowledge during Middle ages and the beginning of New time. Moscow: School book; Moscow school books. (In Russ.).
74. Romanova, E. S., Ryzhov, B. N., Riabov, V. V., & Kezina, L. P. (Eds) (2005). *Encyclopedia of the history of psychology in 5 volumes*. Vol. 3, book 1: XIX century (the end

of philosophical period in the psychology development and the beginning of its existence as experimental science). Moscow: School book; Moscow school books. (In Russ.).

75. Romanova, E. S., Ryzhov, B. N., Riabov, V. V., & Kezina, L. P. (Eds) (2007). *Encyclopedia of the history of psychology in 5 volumes*. Vol. 3, book 2: XIX century (the end of philosophical period in the psychology development and the beginning of its existence as experimental science). Moscow: School book; Moscow school books. (In Russ.).

76. Romanova, E. S., Ryzhov, B. N., Riabov, V. V., & Kezina, L. P. (Eds) (2008). *Encyclopedia of the history of psychology in 5 volumes*. Vol. 4, book 1: The first half of XX century (the period of psychology schools). Moscow: School book; Moscow school books. (In Russ.).

77. Romanova, E. S., Ryzhov, B. N., Riabov, V. V., Kezina, L. P., & Khasimbayeva, Sh. R. (Eds) (2010). *Encyclopedia of the history of psychology in 5 volumes*. Vol. 4, book 2: The first half of XX century (the period of psychology schools). Moscow: School book; Moscow school books. (In Russ.).

78. Noskov, I. A., & Riabov, V. V. (2020). Social sciences on the scale and maturity of personality. In: Riabov, V. V., Kozlovskaya, G. E., & Kornilova, O. A. (Eds). *A man is world view: ethnic aspect*. Collective monograph (pp. 7–17). (In Russ.). <https://elibrary.ru/qmirew>

Статья поступила в редакцию: 19.04.2023;
одобрена после рецензирования: 26.05.2023;
принята к публикации: 15.06.2023.

The article was submitted: 19.04.2023;
approved after reviewing: 26.05.2023;
accepted for publication: 15.06.2023.

Информация об авторах:

Носков Игорь Александрович — доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Самара, Россия,
igor-noskov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4257-3961>

Козловская Галина Ефимовна — доктор исторических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Самара, Россия,
galkoz54@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3966-6064>

Information about authors:

Igor A. Noskov — PhD in Pedagogical Sciences, Professor, Moscow City University, Samara, Russia,
igor-noskov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4257-3961>

Galina E. Kozlovskaya — PhD in Historical Sciences, Professor, Moscow City University, Samara, Russia,
galkoz54@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3966-6064>

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.

Analytical article

УДК 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.04

**COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN ELEMENT
OF FORMATION OF MEDICAL STUDENT READINESS
FOR PROFESSIONAL INTERACTION¹****Ekaterina I. Krasheninnikova¹** ✉,**Oleg D. Nikitin²**

¹ Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia,
katekrash98@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-7507-255X>

² Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia,
nikitinpsi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7325-3832>

Abstract. The article presents a study on the problem of communicative competence development as an element of the future doctor's readiness for professional interaction. Patient-centeredness has become a key component in the model of doctor-patient interaction recently. Obviously, the quality of interaction between a doctor and a patient highly depends on the communicative culture of a medical worker. However, a study conducted in 2023 by the Russian Research Institute of Health reported that there are communication barriers between a doctor and a patient. Thus, the problem of communicative competence development is urgent as current situation implies that doctors not only have proper medical knowledge, but also possess communication skills that contribute to effective professional interaction. In this regard, to train highly-skilled specialists, universities need to change the curricula in accordance with the existing reality. Such discipline as *Foreign Language* allows us to use almost the entire variety of pedagogical technologies to develop and master communication skills within the chosen professional activity. The analysis of Federal State Educational Standards shows that the requirements for *Foreign Language* mastery changed from general competence to general professional competence, and then to a transferable skill, which nevertheless implies a willingness to use a foreign language as a means of communication for academic and professional interaction. The development of communicative competence should comply interdisciplinary approach for the integrated application of theory and practice in professional activity. The mastering of communicative competence can also be facilitated by professionally oriented competitions, contests and conferences.

Keywords: communicative competence, formation of readiness for professional interaction, federal state educational standard, patient-centeredness, foreign language, medical students

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

Аналитическая статья

УДК 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.04

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ²

Екатерина Ивановна Крашенинникова¹ ✉,

Олег Денисович Никитин²

¹ Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия,
katekrash98@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-7507-255X>

² Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия,
nikitinpsi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7325-3832>

Аннотация. В статье представлено исследование по проблеме формирования коммуникативной компетенции как элемента готовности студентов медицинских вузов к профессиональному взаимодействию. В модели взаимодействия врача и пациента большое внимание уделяется пациентоориентированности. Все больше ученых отмечает, что качество взаимодействия между врачом и пациентом напрямую зависит от коммуникативной культуры медицинского работника. Исследование, проведенное в 2023 году Центральным научно-исследовательским институтом организации и информатизации здравоохранения, указало на существование коммуникативных барьеров между врачом и пациентом. Актуальность проблемы обусловлена тем фактом, что современные условия требуют от врачей не только собственно медицинских знаний, но и коммуникативных навыков, способствующих эффективному профессиональному взаимодействию между врачом и пациентом. В связи с этим высшим учебным заведениям при подготовке будущих специалистов необходимо изменять содержание преподаваемых дисциплин в соответствии с существующей реальностью. Дисциплина «Иностранный язык» позволяет использовать практически все многообразие педагогических технологий для развития коммуникативных навыков в рамках выбранной профессиональной деятельности. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования показывает, что требования к результатам освоения дисциплины менялись от общих компетенций к общепрофессиональным, а затем — к универсальным, которые подразумевают наличие у будущих врачей готовности к использованию иностранного языка в качестве средства коммуникации для академического и профессионального взаимодействия. Формирование коммуникативной компетенции должно идти в рамках междисциплинарного подхода для комплексного применения теории и практики в профессиональной деятельности. Формированию коммуникативной компетенции также могут способствовать профессионально ориентированные конкурсы, олимпиады и конференции, проводимые на иностранном языке.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, формирование готовности к профессиональному взаимодействию, федеральный государственный образовательный стандарт, пациентоориентированность, иностранный язык, студенты-медики

² The article is published in the author's edition.

For citation: Krashennnikova, E. I., & Nikitin, O. D. (2023). Communicative Competence as an Element of Formation of Medical Student Readiness for Professional Interaction. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 80–93. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.04>

Для цитирования: Крашенинникова, Е. И., и Никитин, О. Д. (2023). Коммуникативная компетенция как элемент формирования готовности студентов медицинских вузов к профессиональному взаимодействию. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 80–93. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.04>

Introduction

In order to help patients, the doctors should have not only scientific knowledge and technical skills, but they should also understand human nature. The patient cannot be treated as a person with a range of symptoms and diseases. Patients are human beings, both worried and full of hope, who want the doctor to help them and find a way to cure their disorders. It is essential for the patient to trust the doctor. The importance of such a trust-based relationship between a doctor and a patient cannot be underestimated, since in most cases an accurate diagnosis and treatment are built on effective communication (Hellin, 2002).

In Russia the model of the doctor-patient relationship has been changing recently. Now more and more attention is paid to patient-centered care. Person-centered therapy started in the United States in the middle of the 20th century. The concept was first introduced by the American psychologist Carl Rogers (Rogers, 1951). The term was used to describe a trust-based relationship between a doctor and a patient, when sincere sympathy, compassion, and desire to help prevail. In the 1970s, the American psychiatrist George Engel further developed the idea. The scientist presented a biopsychosocial health model as an alternative to the traditional paternalistic one, where the patient fully relies on the experience and professionalism of the attending physician (Latimer, Roscamp, & Papanikitas, 2017). Since 2000, the National Health Service (NHS), in Great Britain, has considered patient centricity as one of the main principles of its work. The NHS states that it will conduct its work and provide services based on the needs and preferences of patients, their families and carers (NHS, 2000).

In our country patient-centered care is not so popular yet. Our health-care professionals began discussing the problem only several years ago. In 2018, E. V. Shlyakhto, a member of the Russian Academy of Sciences, stated that the professional community was entering a new stage in the development of medicine. The priority shifted from treating a disease to treating a particular patient (Zenovina, 2018).

In case of a patient-centered approach, a significant role is given to informing the patients about the course of the diagnostic and treatment process, providing them emotional support. Obviously, the quality of interaction between a doctor and a patient directly depends on the communicative culture of a medical worker, which, among other things, includes communicative and proper linguistic knowledge

and skills (literacy in phrase construction, simplicity and clarity of doctor's ideas, figurative expressiveness and clear argumentation, adequate communication tone, voice dynamics, tempo, intonation, facial expressions, gestures, etc.) (Gerasimenko, 2007; Ranjan, Kumari, & Chakrawarty, 2015).

Thus, the benefits of patient-centered care are widely discussed by foreign and domestic scientists. S. J. Kuipers et al. (2019) are sure that patient-centeredness helps to improve outcomes, A. Walsh et al. (2022) report that it forms trusting relationships between patients and care providers, M. Lee et al. (2023) state that it reduces patients' fear and increases their satisfaction, etc. Much attention is also focused on patient-centered communication, which can reduce uncertainty, enhance greater patient engagement in decision making, improve patient adherence to medication and treatment plans, increase social support, safety, and patient satisfaction in care (Kwame, & Petrucka, 2021).

However, there is not enough literature on patient-centricity in Russian. So, it is hardly surprising that our medical students know nearly nothing about it. In addition, the way the communicative competence is being formed is not absolutely satisfactory. Still, doctors' interpersonal and communication skills correlate with improved health care outcomes (Rider, & Keefer, 2006). Thus, the search for innovative methods which can contribute to communicative competence formation in medical students is relevant today (Smith et al., 2007). We believe that foreign languages, being a means of communication, can help much in solving the problem.

Materials and Methods

The research literature on the relevance of communicative competence formation in medical students and analytical data from pedagogical, didactic, methodological and medical sources on effective methods for communicative competence development have formed the scientific basis for the article. The study was conducted within the scope of analytical methods (literature analysis, data systematization); empirical methods (questionnaires, practical tasks, solving professional problems by students of the medical faculty of Ulyanovsk State University).

Results and Discussion

Having analyzed domestic literature on patient-centricity we can report that Russian Research Institute of Health (RIH) indicates communication barriers among patients and doctors. Such a conclusion was drawn after a Health Literacy Survey conducted by the institute, the results of which were published in May 2023.

In this regard, the researchers stress the importance of providing citizens with accurate, accessible, useful and understandable medical information. Obviously, physicians and other qualified health care professionals can be described as the main

information channel for obtaining knowledge about population health, its strengthening and disease prevention. Therefore, first of all, it is necessary to master their skills of clear information sharing, in other words communicative skills.

The RIH recommendations largely correspond to the patient-centered approach and emphasize the importance of communication competence formation in the work of any doctor. Nearly all recommendations are somehow connected with patient-centered communication. It is possible to summarize them as following.

1. Patients should be treated as equal participants in treatment and diagnosis process; patronizing tone should be avoided.

2. Patients should be spoken to in an understandable language. Health-care professionals forget that patients do not have a perfect command of professional medical terminology, so the latter do not understand what they are being said. Medispeak in patient-doctor communication is prohibited.

3. Health-care professionals should help the patients understand how to follow the necessary recommendations and explain the steps of treatment in detail. Physicians should be sure that they have built rapport with the patients.

4. Medical staff should talk to patients in short, memorable and clear sentences. Speech pace should be conversational, so that the patients are able to perceive it.

5. It is important that patients have an opportunity to ask questions, in order to find out and understand everything.

Moreover, RIH recommends medical workers to complete training on effective communication, conflict management and social networking (Shelegova et al, 2023). It is known that some universities have developed original programs for mastering communicative competence in young doctors while undergoing advanced training courses at specialized departments, which reveal positive changes towards improving the indicators of communicative competence development in the studied groups of doctors (Naumova et al., 2017).

This information once again confirms the fact that modern conditions require health-care professionals not only to have proper medical knowledge, but also communication skills, since they contribute to effective professional interaction between a doctor and a patient. Communicative competence is based on the ability to communicate productively, to avoid conflict situations, to build constructive relationships, to achieve compliance with the patient (Gorshunova, & Medvedev, 2010). All students should have communication skills training (Aspegren, 1999). When preparing future specialists, higher educational institutions need to change educational content in accordance with the existing reality (Ol'khovik, & Lipatova, 2020). Such a discipline as *Foreign Language* allows us to use almost the entire variety of pedagogical technologies to develop communication skills within the framework of the chosen professional activity.

The higher school in Russia is constantly being transformed according to the requirements imposed on it by the Federal State Educational Standards (FSSES). So, since 2010, we have observed three standards for training program *General*

Medicine. Both the academic requirements and competencies under formation have been changed.

FSES of Higher Professional Education 060101 General Medicine (2010) ranks the discipline *Foreign Language* as one of the basic parts in the *Humanitarian, Social and Economic Cycle*. As a result of mastering the discipline, a specialist should know a lexical minimum containing 4000 units of a general and terminological nature; basic medical and pharmaceutical terminology in Latin and foreign languages; be able to communicate in a foreign language and receive information from foreign sources. At the same time, a future specialist should acquire General Competence – 6 (the ability and willingness to master one of the foreign languages at the level of everyday communication...) (FSES HE, 2010).

FSES of Higher Education 31.05.01 General Medicine (2016) classifies the discipline Foreign language as part of the Basic part, Block 1. It does not formulate requirements for knowledge and skills, but assumes the formation of General Professional Competence – 2 (readiness for communication in oral and written form in Russian and foreign languages to solve professional activity problems (FSES HE, 2016).

FSES of Higher Education 31.05.01 General Medicine (2020) also classifies the discipline Foreign Language as a part of Block 1. However, it implies the formation of Transferable Competence – 4 (the ability to use modern communication technologies, including those in a foreign language for academic and professional interactions) (FSES HE, 2020).

FSES analysis shows that the requirements for the results of discipline mastering have changed from general to general professional, and then to transferable competence, which implies readiness to use a foreign language as a means of communication for academic and professional interaction. The Federal State Educational Standard grants the university the right to establish professional competencies that allow the graduates to solve professional problems (Zhukova, & Lyapina, 2023). However, it should be noted that transferable skills can significantly contribute to the development of professional ones. Indeed, a foreign language has significant potential for specialist training in various spheres. Since any language is primarily a means of communication, foreign language classes provide a platform for communication on almost any topic, depending on the particular academic goals. Moreover, foreign language classes contribute to intercultural training and personal development, form the willingness to work in a culturally diverse environment, and the ability to adapt your ideas and behavior to the situation (Yurchenko, 2022).

In addition, it should be noted that while drawing up curricula, each university independently determines the disciplines to form a particular competence. Unfortunately, the academic program directors do not always treat the problem in a responsible manner. As a result, some competences are attributed to certain disciplines by a leftover principle. We analyzed the FSES 31.05.01 General Medicine and the 2022 academic curriculum for the Institute of Medicine, Ecology and Physical Culture, Ulyanovsk State University. We aimed at identifying disciplines

that are intended to form such a category of transferable competencies as Communication. According to FSES of Higher Education, Transferable Competence – 4 (the ability to use modern communication technologies, including those in a foreign language for academic and professional interactions) is supposed to develop this category. According to the Academic Curriculum analyzed, such disciplines as *Foreign Language, Education Science and Psychology, Russian Language and Speech Culture, and Medical Practice Psychology and Education* are intended to form the very competence.

However, paradoxical as it may sound, the competence is not attributed to such disciplines as, for example, Latin or Bioethics. It is obvious that any language is primarily a means of communication. Moreover, the Latin language evolved into Romance languages and had a great influence on Old and Early Modern English. Many modern English terms, especially medical, are directly or indirectly borrowed from Latin. Bioethics studies the interaction between people in the healthcare system in general, and the doctor-patient interaction in particular. As we have mentioned earlier, any interaction is based on effective communication.

We suppose, that nowadays all universities should stick to interdisciplinary approach in the educational process. In our particular case, it is obvious that such disciplines as Foreign Language, Latin and Bioethics can help students explore some similar topics from different perspectives. The fact that all the above-mentioned disciplines are taught in the 1st semester contribute to effective learning. Moreover, research confirms students acquire a satisfactory level of communication competency early in the curriculum (Wouda, & Harry, 2012).

Hands-on experience shows that most modern students (especially freshmen) are mainly worried by one problem: how to pass a test or exam in a particular discipline. They do not see the connection between the subject and their future profession, they do not realize how much knowledge in one subject can facilitate the study of another. The main question they ask is “What can I do for YOU to pass the exam?” It is a great problem that students do not understand that they study not for their tutor, not for a good mark in their diploma, but for knowledge, skills and competences they can acquire.

Professors of the Department of the English Language for Professional Activities, Ulyanovsk State University, believe that the main goal of learning a foreign language is the formation of foreign language communicative competence in future specialists in various fields of human activity (medicine, jurisprudence, adaptive physical culture, sociology, ecology, etc.). However, there is also a general target: to train qualified specialists and form a set of professional, linguistic, communicative, sociocultural and other competencies necessary for the comprehensive training of any specialist in order to predict challenges and successfully solve the problems of professional communication. It is impossible to achieve this goal without an interdisciplinary integration, a multi-level approach to the specialist training, the variability of the methods and technologies used, flexibility, and a focus

on the intercultural aspect of language acquisition. A foreign language for a modern specialist is an instrument, a part of culture, and a means of achieving career success.

To become a qualified doctor, a student needs to master not only professional knowledge and skills, but also to be an effective communicator. In order to improve the educational process, professors of the Department of the English Language for Professional Activities work jointly with graduate departments to teach effective professional communication.

This allows us to unify the educational topics, to use authentic professionally significant material, approved by specialists, and also to prepare a professionally oriented methodological component of language training. Graduate departments help to assess the topic relevance and their correlation with the future specialty. That way the professors of our department published textbooks for customs students and for students specializing in adaptive physical culture.

At present, we test the textbook for medical students. The main emphasis is paid to the formation of professional communicative competence of future doctors. Thus, when studying the topic *History Taking*, medical students get acquainted with two approaches to collecting information about the patient's condition, past diseases, heredity, living conditions, etc. These approaches are based on patient-centered and traditional paternalistic models. Students are invited to read the text *The art of History Taking in Medicine – 10 Tips Towards Better History Taking* and consider options for doctor-patient communication using the above-mentioned approaches.

Obviously, it is necessary to demonstrate respect for the patient from the first minutes of communication, since it is the first impression that can significantly affect the consultation and the quality of the history taking. In the paternalistic model, the doctor's first phrases sound like: *Hello, Mr Smith. My name is Dr Jones. Can you tell me what brings you to the hospital today?* In case of a patient-centered approach, the doctor also introduces himself/herself and states his/her position. Then, he/she clearly indicates how long the consultation with the patient will last, what it will be like and will definitely ask the patient if such work plan is suitable. Thus, in a patient-centered approach, the doctor will begin the conversation with the patient as follows: *Hello, Mr Smith. My name is Dr Jones. We will have 30 minutes together, and I will ask you several questions and then examine you to understand what the problem is. Is this OK with you?*

While taking history, even seemingly insignificant details can play a crucial role. The physician should not excessively use medical terminology, as the information may become incomprehensible to the patient. Instead, it is necessary to allow the patients to express their thoughts freely, helping them with suggestive questions. Thus, a paternalistic model would be characterized by a question like: *Do you have any family history of heart attack, stroke, cancer, diabetes, hypertension, or hyperlipidemia?* With a patient-oriented approach, the conversation will be quite different: *Tell me about your mother. How old is she? What medical problems does she have?* The doctor will also ask about the age and health of the patient's father,

siblings, and children, and then about any medical conditions that other family members have had.

When working with authentic texts, medical students are aimed not only at mastering a foreign language (learning vocabulary, improving reading, speaking and translation skills), but also at extracting new information in the field of professional development. It should be noted that before reading the text, we organized a discussion with the students in order to know if they had heard of a patient-centered approach in medicine. All first-year medical students of the Faculty of Medicine specializing in General Medicine (more than 100 people) answered negatively. It is known that group conversation with students ensure the most correct understanding of the proposed questions as the participants usually feel free (Bogoslovskiy et al., 2022).

Post-reading activity may include making dialogues on the topic *A Visit to a GP*, using various approaches to doctor-patient communication. Such tasks as preparing a review on medical articles in English, making presentations and reports on medical topics prove to be rather effective. Students both master their communicative competences and analyze medical texts which they consider to be interesting.

Opportunities for practical interpretation and testing of acquired knowledge and skills are professionally oriented projects: subject contests, competitions and conferences. Besides, the scientific and practical conference *Intercultural Communication in the Educational Environment* is held annually in cooperation with the Faculty of Medicine. Leading professors of Ulyanovsk State University, Russian and foreign students and schoolchildren take part in the conference. This event contributes to overcoming intercultural barriers and the development of cultural tolerance in the academic space. In 2023, the event was held in a creative format: in addition to traditional presentations, participants had the opportunity to gain hands-on experience by becoming participants in a performance organized by students from India.

Conclusion

Thus, we have outlined the deficit in communicative skills among modern doctors and the necessity to acquire communicative competence while studying at university. Several disciplines can contribute to mastering communicative competence, among them are Foreign language, Education Science and Psychology, Russian Language and Speech Culture, Latin, Bioethics, etc. However, academic curricular is not always perfect and the communicative competence is not attributed to the disciplines which can really develop it. We plan to continue our work on mastering communicative competence of medical students during foreign language classes.

References

1. Hellin, T. (2002). The Physician-patient relationship: recent developments and changes. *Haemophilia*, 8, 450–454. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2516.2002.00636.x>
2. Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
3. Latimer, T., Roscamp, J., & Papanikitas, A. (2017). Patient-centredness and consumerism in healthcare: an ideological mess. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 110(11), 425–427. <https://doi.org/10.1177/0141076817731905>
4. NHS (2000). The NHS Plan: A Plan for Investment, a Plan for Reform Department of Health. London, UK: HMSO. <https://www.bsuh.nhs.uk/library/wp-content/uploads/sites/8/2020/09/The-NHS-plan-2000.pdf>
5. Zenovina, V. (2018, January 17th). Representatives of the professional community: Russia should develop patient-centered medicine. *Information and legal portal GARANT.RU*. Date of publication: 17.01.2018. (In Russ.). <https://www.garant.ru/news/1165873/>
6. Gerasimenko, S. L. (2007). Communicative culture of medical practitioner's activity and its development in conditions of medical institution of higher education. *Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*, 1(11), 125–131. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=15016536>
7. Ranjan, P., Kumari, A., & Chakrawarty, A. (2015). How can Doctors Improve their Communication Skills? *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 9(3), JE01-4. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2015/12072.5712>
8. Kuipers, S. J., Cramm, J. M., & Nieboer, A. P. (2019). The importance of patient-centered care and co-creation of care for satisfaction with care and physical and social well-being of patients with multi-morbidity in the primary care setting. *BMC Health Services Research* 19, 13. <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3818-y>
9. Walsh, A., Bodaghkhani, E., Etchegary, H., Alcock, L., Patey, Ch., Dorothy Senior, D. & Asghari Sh. (2022). Patient-centered care in the emergency department: a systematic review and meta-ethnographic synthesis. *International Journal of Emergency Medicine* 15, 36. <https://doi.org/10.1186/s12245-022-00438-0>
10. Lee, M., Song, Y., You, M., Park Sh.-Y., & Ihm J. (2023). Dentists' attitudes toward patient-centered care and its predictors: a cross-sectional study in South Korea. *BMC Oral Health* 23, 75. <https://doi.org/10.1186/s12903-023-02791-9>
11. Kwame, A., & Petručka, P. M. (2021). A literature-based study of patient-centered care and communication in nurse-patient interactions: barriers, facilitators, and the way forward. *BMC Nursing* 20, 158. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00684-2>
12. Rider, E. A., & Keefer C. H. (2006). Communication skills competencies: definitions and a teaching toolbox. *Medical Education*, 40, 624–629. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02500.x>
13. Smith, S., Hanson, J. L., Tewksbury, L. R., Christy, C., Talib, N. J., Harris, M. A., Beck, G. L., & Wolf, F. M. (2007). Teaching Patient Communication Skills to Medical Students: A Review of Randomized Controlled Trials. *Evaluation & the Health Professions*, 30(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/0163278706297333>
14. Shelegova, D. A., Lopatina, M. V., Chigrina, V. P., Samofalov, D. A., Medvedev, V. A., Tyufilin, D. S., Kontsevaya, A. N., Deev, I. A., Drapkina, O. M., & Kobayakova, O. S. (2023). *Assessment of population health literacy, including navigational literacy*. (In Russ.). https://mednet.ru/images/materials/statistika/2023/med_gr_v6.pdf

15. Naumova, T. A., Shklyayev, A. E., Reverchuk, I. V., & Gimazova, L. F. (2017). Communicative competence of doctor as factor of readiness of specialist to professional activity. *Alma Mater*, 12, 71–77. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=32205045>
16. Gorshunova, N. K., & Medvedev, N. V. (2010). Communicative competence development of a modern doctor. *Advances in current natural sciences*, 3, 36–37. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=13008522>
17. Aspegren, K. (1999). BEME Guide No. 2: Teaching and learning communication skills in medicine — a review with quality grading of articles. *Medical Teacher*, 21(6), 563–570. <https://doi.org/10.1080/01421599978979>
18. Ol'khovik, N. G., & Lipatova, E. G. (2020). Professional communication in the 21st century: Modern guidelines for foreign language training in a medical university. In: *Scientific heritage of E. I. Passov in the development of foreign language education*. Proceedings of the International Scientific Conference dedicated to the 90th anniversary of E. I. Passov, Lipetsk, 2020, December 01–02 (pp. 188–192). Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44863878>
19. FSES HE (2010). Federal state educational standard of higher professional education, 060101 General Medicine. (In Russ.). <http://www.nsmu.ru/student/kafedr/prm1118-1.pdf>
20. FSES HE (2016). Federal state educational standard of higher education, 31.05.01 General Medicine. (In Russ.). <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf>
21. FSES HE (2020). Federal state educational standard of higher education, 31.05.01 General Medicine. (In Russ.). https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310501_C_3_01092020.pdf
22. Zhukova, N. V., & Lyapina, O. A. (2023). Assessing the level of formation of future chemistry teachers' project-related competence. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 32–50. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.02>
23. Yurchenko, M. A. (2022). Level approach to intercultural competence formation for students of humanities. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 67–89. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.04>
24. Wouda, J. C., & Harry, B.M. van de Wiel. (2012). The communication competency of medical students, residents and consultants. *Patient Education and Counseling*, 86(1), 57–62, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738399111001777>
25. Bogoslovskiy, V. I., Zhukova, T. A., Kletnova, I. E., & Xusainova, M. A. (2022). The model of framework program to teachers' readiness to intercultural interaction design. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(3), 50–65. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.3.03>

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Hellin, T. (2002). The Physician-patient relationship: recent developments and changes. *Haemophilia*, 8, 450–454. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2516.2002.00636.x>
2. Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
3. Latimer, T., Roscamp, J., & Papanikitas, A. (2017). Patient-centredness and consumerism in healthcare: an ideological mess. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 110(11), 425–427. <https://doi.org/10.1177/0141076817731905>
4. NHS (2000). The NHS Plan: A Plan for Investment, a Plan for Reform Department of Health. London, UK: HMSO. <https://www.bsuh.nhs.uk/library/wp-content/uploads/sites/8/2020/09/The-NHS-plan-2000.pdf>

5. Зеновина, В. (2018, 17 января). Представители профессионального сообщества: в России должна формироваться пациент-ориентированная медицина. *Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ*. Дата публикации: 17.01.2018. <https://www.garant.ru/news/1165873/>
6. Герасименко, С. Л. (2007). Коммуникативная культура профессиональной деятельности врача и ее развитие в условиях медицинского вуза. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*, 1(11), 125–131. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15016536>
7. Ranjan, P., Kumari, A., & Chakrawarty, A. (2015). How can Doctors Improve their Communication Skills? *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 9(3), JE01-4. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2015/12072.5712>
8. Kuipers, S. J., Cramm, J. M., & Nieboer, A. P. (2019). The importance of patient-centered care and co-creation of care for satisfaction with care and physical and social well-being of patients with multi-morbidity in the primary care setting. *BMC Health Services Research* 19, 13. <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3818-y>
9. Walsh, A., Bodaghkhani, E., Etchegary, H., Alcock, L., Patey, Ch., Dorothy Senior, D. & Asghari Sh. (2022). Patient-centered care in the emergency department: a systematic review and meta-ethnographic synthesis. *International Journal of Emergency Medicine* 15, 36. <https://doi.org/10.1186/s12245-022-00438-0>
10. Lee, M., Song, Y., You, M., Park Sh.-Y., & Ihm J. (2023). Dentists' attitudes toward patient-centered care and its predictors: a cross-sectional study in South Korea. *BMC Oral Health* 23, 75. <https://doi.org/10.1186/s12903-023-02791-9>
11. Kwame, A., & Petrucka, P. M. (2021). A literature-based study of patient-centered care and communication in nurse-patient interactions: barriers, facilitators, and the way forward. *BMC Nursing* 20, 158. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00684-2>
12. Rider, E. A., & Keefer C. H. (2006). Communication skills competencies: definitions and a teaching toolbox. *Medical Education*, 40, 624–629. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02500.x>
13. Smith, S., Hanson, J. L., Tewksbury, L. R., Christy, C., Talib, N. J., Harris, M. A., Beck, G. L., & Wolf, F. M. (2007). Teaching Patient Communication Skills to Medical Students: A Review of Randomized Controlled Trials. *Evaluation & the Health Professions*, 30(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/0163278706297333>
14. Шелегова, Д. А., Лопатина, М. В., Чигрина, В. П., Самофалов, Д. А., Медведев, В. А., Тюфилин, Д. С., Концевая, А. Н., Деев, И. А., Драпкина, О. М., и Кобякова, О. С. (2023). *Оценка грамотности населения в вопросах здоровья, включая навигационную грамотность*. Москва. https://mednet.ru/images/materials/statistika/2023/med_gr_v6.pdf
15. Наумова, Т. А., Шкляев, А. Е., Реверчук, И. В., и Гимазова Л. Ф. (2017). Коммуникативная компетентность врача как фактор готовности специалиста к профессиональной деятельности. *Alma Mater* (Вестник высшей школы), 12, 71–77. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32205045>
16. Горшунова, Н. К., и Медведев, Н. В. (2010). Формирование коммуникативной компетентности современного врача. *Успехи современного естествознания*, 3, 36–37. <https://elibrary.ru/item.asp?id=13008522>
17. Aspegren, K. (1999). BEME Guide No. 2: Teaching and learning communication skills in medicine — a review with quality grading of articles. *Medical Teacher*, 21(6), 563–570. <https://doi.org/10.1080/01421599978979>

18. Ольховик, Н. Г., и Липатова, Е. Г. (2020). Профессиональная Коммуникация в XXI веке: современные ориентиры процесса иноязычной подготовки в медицинском вузе. В: *Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования*. Материалы Международной научной конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения Е. И. Пассова, Липецк, 01–02 декабря 2020 г. (с. 188–192). Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44863878>
19. ФГОС ВО (2010). *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 Лечебное дело*. <http://www.nsmu.ru/student/kafedr/prm1118-1.pdf>
20. ФГОС ВО (2016). *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образование специалист. Специальность 31.05.01 Лечебное дело*. <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf>
21. ФГОС ВО (2020). *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — специалист по специальности 31.05.01 Лечебное дело*. https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/310501_C_3_01092020.pdf
22. Жукова, Н. В., и Ляпина, О. А. (2023). Оценка сформированности проектной компетентности будущих учителей химии. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(1), 32–50. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.02>
23. Юрченко, М. А. (2022). Уровневый подход к формированию межкультурной компетенции у студентов гуманитарных направлений подготовки. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 67–89. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.04>
24. Wouda, J. C., & Harry, B.M. van de Wiel. (2012). The communication competency of medical students, residents and consultants. *Patient Education and Counseling*, 86(1), 57–62, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738399111001777>
25. Богословский, В. И., Жукова, Т. А., Клетнова, И. Е., и Хусаинова, М. А. (2022). Проектирование модели рамочной программы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(3), 50–65. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.3.03>

Статья поступила в редакцию 25.04.2023; The article was submitted 25.04.2023; approved
одобрена после рецензирования 26.05.2023; after reviewing 26.05.2023; accepted for publi-
принята к публикации 15.06.2023. cation 15.06.2023.

Информация об авторах:

Екатерина Ивановна Крашенинникова — аспирант, ассистент кафедры английского языка для профессиональной деятельности, Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия,
katekrash98@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-7507-255X>

Олег Денисович Никитин — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия,
nikitinpsi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7325-3832>

Information about authors:

Ekaterina I. Krasheninnikova — Postgraduate Student, Teaching Assistant of the Department of the English Language for Professional Activities, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia,

katekrash98@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-7507-255X>

Oleg D. Nikitin — PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia,

nikitinpsi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7325-3832>

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

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



Научно-исследовательская статья

УДК 159.9

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.05

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ И УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДОТ

Ольга Васильевна Ванновская¹ ✉,

Роман Евгеньевич Булат²

¹ Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия,
vannovskaya@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7645-6173>

² Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия,
bulatrem@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2652-6380>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена объективной потребностью дальнейшего развития теории и практики повышения качества высшего образования с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) за счет совершенствования его психолого-педагогического сопровождения. В статье теоретически обоснованы и подтверждены результатами эмпирического исследования психологические затруднения обучающихся и сформулированы пути их преодоления. Авторами были выделены четыре группы преимуществ и недостатков цифровизации образования: организационные, технические, методические и психологические. Исследование проведено на базе Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Представленные материалы позволяют сделать вывод о противоречии между психологическими потребностями обучающихся и тем, каким образом ДОТ отвечают на эти потребности. В статье обосновано, что деятельность обучающегося при применении ДОТ по психологическим характеристикам подобна деятельности исследователя, поэтому познавательная активность в цифровой среде требует более четкой координации. Авторами обоснована необходимость разработки учебных материалов для использования в ДОТ с учетом психологических особенностей субъектов

образовательной деятельности. Доказывается, что учебные планы и учебно-методические материалы должны отражать не только логику предметной области, но и психологические особенности обучающихся при освоении образовательной программы с применением ДОТ. К психологическим основаниям цифровизации авторы отнесли коммуникативные, когнитивные, мотивационные и эмоционально-волевые компоненты психики субъектов образовательного процесса, их личностные особенности и специфику межличностной коммуникации в цифровой образовательной среде. На основании проведенного исследования сформулированы практические рекомендации по оптимизации обучения с использованием ДОТ с учетом выявленных психологических оснований.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровизация образования, учебно-методические материалы, дистанционные образовательные технологии, психодидактика, психологические затруднения при использовании ДОТ

Research article

UDC 159.9

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.05

PSYCHOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF CURRICULUM AND LEARNING MATERIALS WITH THE USE OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

*Olga V. Vannovskaya*¹ ✉,
*Roman E. Bulat*²

¹ Leningrad State University named after A. S. Pushkin,
St. Petersburg, Russian Federation,
vannovskaya@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7645-6173>

² Leningrad State University named after A. S. Pushkin,
St. Petersburg, Russian Federation,
bulatrem@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2652-6380>

Abstract. The relevance of the study is due to the objective need for further development of the theory and practice of improving the quality of higher education with the use of distance educational technologies (DET) by improving its psychological and pedagogical support. The article theoretically substantiates and confirms the results of an empirical study of the psychological difficulties of students and formulates ways to overcome them. The authors identified 4 groups of advantages and disadvantages of digitalization of education: organizational, technical, methodological and psychological. The study was conducted on the basis of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin. The presented materials allow us to conclude that there is a contradiction between the psychological needs of students and how DET responds to these needs. The article substantiates that the activity of a student in the application of DET is similar in psychological characteristics to the activity

of a researcher, therefore, cognitive activity in the digital environment requires more precise coordination. The authors substantiate the need to develop educational materials for use in DET, taking into account the psychological characteristics of the subjects of educational activity. It is proved that curricula and teaching materials should reflect not only the logic of the subject area, but also the psychological characteristics of students when mastering an educational program using DET. The psychological foundations of digitalization include the communicative, cognitive, motivational and emotional-volitional components of the psyche of the subjects of the educational process, their personal characteristics and the specifics of interpersonal communication in the digital educational environment. On the basis of the study, practical recommendations were formulated for optimizing training with the use of DET, taking into account the identified psychological grounds.

Keywords: digital educational environment, digitalization of education, teaching materials, distance educational technologies (DET), psychodidactics, psychological difficulties when using distance learning technologies

Для цитирования: Ванновская, О. В., и Булат, Р. Е. (2023). Психологические основания для разработки и реализации учебных планов и учебных материалов с применением ДОТ. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 94–114. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.05>

For citation: Vannovskaya, O. V., & Bulat, R. E. (2023). Psychological basis for the development and implementation of curriculum and learning materials with the use of distance educational technologies. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 94–114. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.05>

Введение

Актуальность проблемы исследования связана с тем, что дистанционные образовательные технологии (ДОТ), хотя и не имеют статуса самостоятельной формы обучения, но являются перспективным направлением развития высшего образования. Подтверждение необходимости внедрения корректив в практику ДОТ содержит План действий в области цифрового образования (2021–2027) Европейского союза. Помимо других вопросов цифровизации образования, этот план включает в себя как этические принципы использования цифровых технологий в преподавании и обучении, так и общие руководящие принципы для педагогов по борьбе с дезинформацией посредством образования и обучения.

В настоящее время накоплен большой опыт использования ДОТ в учебном процессе, в том числе позитивный. Однако педагогические исследования чаще всего имеют фрагментарный характер и предлагают корректировку отдельных аспектов образовательного процесса: административно-организационного и материально-технического (Варламова, и Манвелова, 2021), кадрового (Вачкова, Петряева, и Яшина, 2021), этического (Киселева, 2022), программно-технического (Булат и др., 2022; Лебедев и др., 2021), учебно-методического (Вачкова и др., 2020; Калинин, 2018) и других (Vachkova et al., 2022).

Так, например, качественному применению ДОТ до сих пор препятствует недостаточное материально-техническое обеспечение. Отмечается, что для сохранения минимально необходимой пропускной способности подключения или сведения к минимуму визуальных и звуковых помех многие обучающиеся вынуждены выключать веб-камеры и отключать микрофоны (Варламова, и Манвелова, 2021).

В то же время отмечается несовершенство административно предопределенного программного обеспечения (Смагина, Мигачева, и Ивашова, 2022). Зачастую педагог может управлять слайдовым сопровождением только после выхода из визуального контакта с обучающимися, так как вебинарные комнаты стандартно оборудованы только одним экраном. При этом ограничения в размещении окон на экране не позволяют удерживать визуальный контакт со всеми участниками вебинара.

В исследованиях Н. Ю. Киселевой затронуты вопросы цифровой этики дистанционного обучения (Киселева, 2022), в том числе те, которые нашли свое отражение в новых инициативах Европейского союза как План действий в области цифрового образования (2021–2027).

М. Пренский указывает на сложности, связанные с разницей между поколениями цифровых аборигенов и цифровых иммигрантов. К первым обычно относятся студенты, а ко вторым — преподаватели, и коммуникация между ними в цифровой среде затруднена из-за разницы в уровне освоения цифровых технологий (Prensky, 2001). Однако Н. Селвин оспаривает выводы М. Пренского о том, что нынешняя молодежь — прирожденные пользователи цифровых технологий (Selwyn, 2009).

Вместе с тем, по нашему мнению, экстренный перевод очной формы обучения (ОФО) в дистанционный формат в условиях пандемии доказал, что в тени решения экстренных организационных, кадровых, материально-технических и других задач осталось психолого-педагогическое сопровождение и дидактическое обеспечение ФО с применением ДОТ (Булат и др., 2022; Маклаков, и Ванновская, 2022). При этом анализ научных публикаций показал, что наибольшие затруднения при применении ДОТ кроются в отсутствии личного взаимодействия между педагогическими работниками и обучающимися, то есть являются предметом исследований в области педагогической психологии (Комаров, 2021).

По словам П. Палмера и Д. Нойеншwandера, наибольшую опасность при применении ДОТ представляет сведение преподавания к технике: хорошее преподавание основано на личности педагога и на его способности к коммуникации (Palmer, & Neuenschwander, 2000). С их мнением солидаризируется известный педагог и спикер TED Talk Рита Пирсон, подчеркивающая важность личного общения со студентами. Л. Гонсалес и К. С. Озуна пишут о барьерах онлайн-обучения, которые можно преодолеть путем создания более организованных и удобных для поиска и навигации онлайн-курсов (Gonzalez, & Ozuna, 2021).

В целом исследователи Р. Айт Маалем Лахсен и Р. Мохапатра (Ait Maalem Lahcen, & Mohapatra, 2020) сгруппировали трудности применения ДОТ, связанные с психологическими аспектами:

- конфликты в семье из-за нехватки ресурсов (например, рабочего места для занятий в их домах);
- пропуск занятий из-за нахождения в другом часовом поясе и отсутствие онлайн-взаимодействия с педагогами в результате изменения режима сна (офлайн-просмотр лекции менее эффективен, чем взаимодействие в реальном времени);
- рост неравенства между теми, кто имеет доступ к цифровым технологиям, и теми, кто не имеет этого (включая лиц из неблагополучных семей);
- повышение уровня стресса из-за помех от младших братьев и сестер, домашних животных, ремонта у соседей, отключения электричества, отвлечения на бытовые проблемы и др.;
- утрата чувства принадлежности к учебной группе и командного характера деятельности на практических занятиях;
- потеря визуального и звукового сопровождения, которые считаются само собой разумеющимися при личном общении (выражения лица и словесные комментарии помогают нам определить, что учащиеся не понимают или сбиты с толку);
- утрата выработанного годами, апробированного и доказавшего свою состоятельность уникального индивидуального стиля преподавания каждым педагогом.

Вместе с тем Р. В. Комаров, а также М. В. Смагина, М. В. Мигачева и В. А. Ивашова отмечают необходимость корректировки учебно-методических материалов (УММ) и перестройки учебных планов и программ для их реализации с применением ДОТ под психологические особенности восприятия информации обучающихся (Комаров, 2021; Смагина, Мигачева и Ивашова, 2022). Это согласуется с научно-практическими результатами проведенных исследований за рубежом, где подчеркивается возросшая роль ассистентов, инструкторов, координаторов лабораторий, а главное, разработчиков (конструкторов) и дизайнеров УММ (Palmer, & Neuenschwander, 2000).

В результатах исследований П. Дечерни и К. Левандер мы находим подтверждение необходимости внедрения психологически обоснованных корректив в УММ (Decherney, & Levander, 2020). По их мнению, онлайн-обучение требует более целенаправленного подхода к обучению, поэтому на первое место они ставят вопрос о целях образовательной программы или рабочей программы дисциплины, а затем предлагают определить траекторию и средства их достижения. Авторы призывают пересмотреть устоявшиеся методы преподавания и оценивать их соответствие психологическим потребностям обучающихся при онлайн-обучении.

Используя термин «структура», Энтони Ульям (Тони) Бейтс подчеркивает, что эффективность процесса преподавания с применением ДОТ зависит

от двух важных и взаимосвязанных элементов: от выбора, разбивки и последовательности содержания учебной информации и спланированной организации взаимодействия участников образовательных отношений (Bates, 2019). К трем основным факторам, определяющим структуру преподавания, он относит: организационные требования образовательной организации; предпочтительную философию преподавания самого педагогического работника; восприятие педагогическим работником потребностей обучающихся.

Вместе с тем исследователями отмечается, что предоставление обучающимся психологически обоснованных содержания и структуры для образовательной деятельности является наиболее важным из всех шагов на пути к качественному преподаванию, однако наименее обсуждаемым в литературе по обеспечению качества образования (Bates, 2019).

Таким образом, налицо противоречия между декларируемыми психологическими потребностями обучающихся и тем, каким образом цифровое обучение отвечает на эти потребности. Это противоречие может быть решено посредством научно-обоснованного психолого-педагогического сопровождения ДОТ и дальнейшей разработки УММ с опорой на эмпирические исследования, которых на данное время проведено еще недостаточно.

При этом мы считаем, что психологическое сопровождение и дидактическое обеспечение ДОТ способны оказать системное воздействие на все подсистемы образовательной организации, их взаимосвязи и взаимодействие (Булат и др., 2022).

Однако изменения в системе ДОТ должны основываться не на подстраивании под административно заданные программно-технические и другие параметры, а, наоборот, выявление психологических и психофизиологических особенностей ДОТ должно стать основой для преобразований в образовательной практике. При этом фрагментарным коррективам придать системный характер способны преобразования в цифровой дидактике. Поэтому наша позиция состоит в том, что именно достижения в психодидактике способны вывести существующую систему ДОТ на новый качественный уровень за счет преобразования во всех ее подсистемах: административно-организационной, дидактической, учебно-методической, программно и материально-технической, кадровой и др.

Методы исследования

Цель исследования: с помощью констатирующего эксперимента выявить, с какими именно психологическими затруднениями столкнулись обучающиеся вуза при использовании ДОТ в учебном процессе и как они к ним относятся.

Методы и методики исследования: основным методом сбора данных констатирующего эксперимента стало индивидуальное формализованное

анкетирование. В анкеты были включены закрытые, полужакрытые и открытые вопросы, вопросы с единичным и множественным выбором.

Экспериментальная база исследования: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина. В исследовании приняли участие 187 испытуемых.

Этапы констатирующего эксперимента:

- разработка анкет и их согласование на основе экспертного опроса;
- электронное конструирование вопросов;
- удаленное электронное анкетирование, сбор информации;
- обработка баз данных методами математической статистики;
- интерпретация полученных результатов.

Результаты исследования

В процессе сбора первичных данных было получено 187 анкет на основе опросника, разработанного нами и размещенного в сети Интернет через Google-формы.

Полученные данные позволили составить характеристики исследуемого объекта. Среди опрошенных было 82,9 % женщин и 17,1 % мужчин в возрасте от 17 до 29 лет. Большинство респондентов являются студентами дневной формы обучения в возрасте от 17 до 21 года (рис. 1).

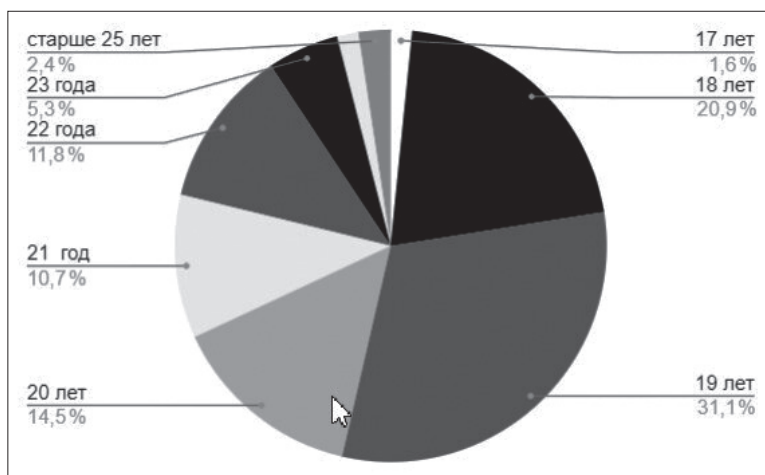


Рис. 1. Возраст испытуемых

Fig. 1. Age of the subjects

В таблице 1 представлены описательные статистики и значение t -критерия Стьюдента в целом по выборке по отдельным параметрам для сравнения очного обучения и обучения с применением ДОТ.

Согласно таблице 1, статистические различия в оценке очного обучения и обучения с использованием ДОТ были получены по следующим параметрам:

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики и *t*-критерий Стьюдента по отдельным параметрам очного обучения и обучения с применением ДОТ
Descriptive statistics and Student's *t*-test for selected dimensions of face-to-face and DOT learning

Параметры для сравнения	Очное обучение					Обучение с применением ДОТ					p
	(M + m)	Мода	Медиана	Асимметрия	Эксесс	(M + m)	Мода	Медиана	Асимметрия	Эксесс	
Отношение к обучению	7,14 + 0,16	8	8	-0,75	-0,09	6,24 + 0,18	7	7	-0,37	-0,82	< 0,01
Настроение в процессе обучения	3,56 + 0,08	4	4	-0,44	-0,51	3,37 + 0,08	3	3	-0,24	-0,72	< 0,1
Удовлетворенность контактами с преподавателями	3,83 + 0,08	4	4	-0,74	-0,04	3,53 + 0,07	3	3	-0,63	-0,24	< 0,05
Удовлетворенность контактами с обучающимися	3,55 + 0,07	4	4	-0,43	-0,50	3,36 + 0,08	3	3	-0,24	-0,68	< 0,1
Возможности саморазвития	3,8 + 0,08	4	4	-0,74	-0,04	3,7 + 0,07	4	4	-0,63	-0,24	> 0,05
Доступность информации	3,52 + 0,07	3	3	-0,66	-0,22	3,82 + 0,08	4	4	-0,73	-0,05	< 0,05

отношение к обучению (при $p < 0,01$), удовлетворенность контактами с преподавателями (при $p < 0,05$) и доступность информации (при $p < 0,05$). Причем по первым двум параметрам респонденты выше оценили очное обучение, а по третьему параметру выше оценили обучение с использованием ДОТ. Также были получены различия на уровне статистической тенденции (при $p < 0,1$) по параметрам «Настроение в процессе обучения» и «Удовлетворенность контактами с обучающимися». Оба показателя выше для очной формы обучения. Интересно, что респонденты в целом достаточно высоко оценили возможности саморазвития для обеих форм обучения и статистических различий по этому параметру выявлено не было.

Анкеты включали в себя вопросы по двум основным аспектам применения ДОТ:

1. Какие изменения внесла цифровизация в учебную деятельность?
2. Каково отношение обучающихся к этим изменениям?

По первому аспекту испытуемым сначала предлагалось самостоятельно написать до десяти самых значимых изменений, которые внесла цифровизация в их учебную деятельность, а затем оценить, в какой степени их затронули изменения из предложенного списка. Данный список изменений, состоящий из 18 пунктов, был составлен на основе теоретического анализа литературы и личного опыта использования ДОТ авторами настоящего исследования. Для оценки был выбран метод семантического дифференциала с диапазоном значений от 1 до 5. По второму аспекту также по методу семантического дифференциала предлагалось оценить отношение к этим 18 предложенным изменениям. Вопросы задавались в открытой форме и в форме вопросов с множественным выбором.

В результате наиболее часто испытуемые называли такие положительные изменения, привнесенные в учебную деятельность ДОТ, как:

- экономия времени на дорогу до университета (55 % респондентов, 103 человека);
- доступ к большому количеству материалов для обучения (49 % респондентов, 91 человек);
- стало проще связываться с преподавателями при необходимости (37 % респондентов, 70 человек);
- стало удобнее выполнять и сдавать домашние задания через онлайн-платформы (35 % респондентов, 65 человек);
- удобство ведения конспектов в электронном виде (28 % респондентов, 52 человека);
- возможность отслеживать свои успехи в личном кабинете (24 % респондентов, 45 человек).

В целом перечисленные положительные изменения можно отнести к организационным и техническим преимуществам ДОТ.

В качестве отрицательных изменений испытуемые называли следующие:

- невозможность достаточного общения с преподавателями (53 % респондентов, 99 человек);
- изоляция от общества, учебной группы (47 % респондентов, 88 человек);
- плохо усваивается информация (32 % респондентов, 60 человек);
- сложности самоорганизации (31 % респондентов, 58 человек);
- снижение учебной мотивации и вовлеченности в процесс учебной деятельности (30 % респондентов, 56 человек);
- усталость глаз и общая усталость от длительной работы за компьютером (29 % респондентов, 54 человека).

Обращает на себя внимание то, что все эти недостатки относятся к психическим феноменам обучающихся.

На рисунке 2 приведены результаты ответа на вопрос: «Какое настроение вызывает у вас учебная деятельность?» Испытуемые отвечали на этот вопрос дважды: в отношении очной формы обучения и в отношении обучения с использованием ДОТ. Большинство испытуемых отмечают хорошее и спокойное отношение к учебной деятельности.

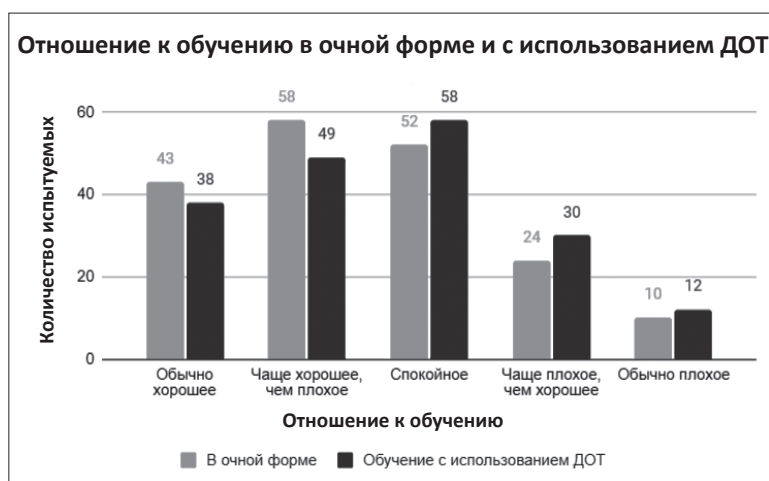


Рис. 2. Отношение к обучению в очной форме и к обучению с использованием ДОТ

Fig. 2. Attitudes towards face-to-face and DOT learning

При статистическом анализе данных по t -критерию Стьюдента в отношении к обучению в очной форме и к обучению с использованием ДОТ были получены различия при $p < 0,01$.

Помимо вышеназванных, испытуемые отмечают также следующие недостатки цифровизации образования (был задан открытый вопрос, указанные ниже ответы были получены от 63 % респондентов):

- мешает постоянная смена платформ для проведения занятий;
- некорректно сформированные задания, не сопоставимые со временем, которое дается на их выполнение;

- большое количество недостоверной информации в разных интернет-источниках;
- низкое качество учебных материалов по отдельным дисциплинам;
- шаблонность презентаций и лекций;
- снижение уровня эффективности семинаров и практических занятий;
- преподаватели не умеют пользоваться программным обеспечением и обучающими платформами.

Эти недостатки можно назвать методическими, так как они напрямую связаны с качеством УММ.

Таким образом, к основным преимуществам цифровизации образования обучающиеся относят организационные и технические аспекты использования ДОТ, а к основным недостаткам — психологические и методические аспекты, что подтверждает нашу идею о необходимости разработки и реализации учебных планов и учебных материалов для ДОТ с учетом психологических особенностей обучения в цифровой образовательной среде.

Дискуссионные вопросы

В результате проведения констатирующего эксперимента мы подтвердили предположение о том, что разрабатываемые учебные и тематические планы, а также другие учебно-методические материалы должны быть проекцией не только логики предметной области (объектов содержания обучения), но и психологических особенностей обучающихся (субъектов образовательного процесса) при освоении образовательной программы с применением ДОТ.

Поэтому наша позиция состоит в том, что именно пересмотр подходов к разработке УММ для применяемых ДОТ будет способствовать разрешению противоречия между технологизацией ДОТ и объективной потребностью в ориентированности учебных планов и УММ на личность обучающегося, на психолого-педагогические основы. Так, изменения программного обеспечения (ПО), его административное «навязывание» педагогам и обучающимся предопределяет «подстраивание» участников образовательного процесса под возможности административно установленного ПО в образовательных организациях (ОО) ВО, а также под собственный уровень владения им.

Также при разработке Основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) ВО необходимо учитывать психологические особенности учебной деятельности обучающегося при применении ДОТ, которая по своим психологическим характеристикам подобна деятельности исследователя, так как обучающийся каждый семестр самостоятельно осваивает учебную информацию по 6–8 дисциплинам. Его познавательная активность в цифровой среде требует более четкой координации, чем при аудиторном занятии с литературой из библиотеки ОО ВО.

Изменению должны подлежать также принципы и технологии разработки структурно-логических схем и траектории освоения ОПОП. Более того, матрицы формирования компетенций посредством последовательного и параллельного освоения нескольких дисциплин с применением ДОТ также должны быть подвержены анализу с позиции цифровой психодидактики.

Психологические особенности разработки РПД кроются в разрешении противоречия между формируемыми компетенциями как планируемыми результатами освоения дисциплины, и дидактическими единицами, которые осваивает обучающийся. При этом, если обучающемуся не понятны оценочные материалы с позиции оценки сформированности компетенций как результатов освоения дисциплины, то у него проявляется отторжение к освоению «ненужных» дидактических единиц. Поэтому при разработке РПД изменения должны коснуться как структуры тематического плана, так и его содержания.

Особенно важно провести корреляцию между установленным учебным планом ОПОП ВО, разделением объема дисциплины на контактную и самостоятельную работу и реализацией этого соотношения в тематическом плане при распределении дидактических единиц на эти виды работ.

Психологические особенности разработки УММ к каждому учебному занятию заключаются в необходимости учета особенностей коммуникации обучающихся с педагогическими работниками, а также между собой при командной работе на практических занятиях. Так, например, перенос слайдового сопровождения к классическим лекциям в вебинарную комнату должен сопровождаться научно обоснованными и дидактически признанными изменениями в объеме содержания, цветовой гамме, количестве слайдов, размерам шрифтов и т. д.

Следует также отметить, что даже при личном общении обучающиеся не всегда задают вопросы педагогам или обращаются к ним за помощью в случае непонятого учебного материала. Поэтому при применении ДОТ роль коммуникативности педагога еще больше возрастает. Во многих публикациях (Маклаков, и Ванновская, 2022; Матвиенко и др., 2021; Степанова, Демчук, и Арпентьева, 2020) важное значение придается личному общению с обучающимися и приоритизации коммуникации и поддержки друг друга как людей. Отмечается, что обучающиеся особо оценили увеличение обратной связи и доступность помощи должностных лиц в периоды дистанционного обучения.

Результаты наших исследований, хотя и обладают некоторыми отличиями, но в целом коррелируют с выводами отечественных и зарубежных исследователей. Так, целый ряд авторов описывают основные трудности реализации цифровизации университетов (Крамаренко, и Квашнин, 2017; Логинова, 2019; Маклаков, и Ванновская, 2022; Матвиенко и др., 2021; Степанова, Демчук, и Арпентьева, 2020; Топилина, 2020; Фролова, и Рогач 2022; Степанов и др., 2021). В. А. Ясвин предлагает осуществлять системный анализ образовательной среды, включая ее информационный компонент (Ясвин, 2020). Е. А. Алямкина, Е. В. Рибокене и Н. А. Рыбакова отмечают необходимость развития

ИКТ-компетенций у преподавателей (Алямкина, Рибокене, и Рыбакова, 2020). Р. Е. Булат и О. В. Ванновская обосновывают необходимость развития цифровой психодидактики в системе высшего образования (Булат, и Ванновская, 2022). Д. С. Гнедых предлагает осуществлять постоянный мониторинг когнитивной активности обучающихся, чтобы определить наиболее эффективные и безопасные для психики способы предъявления информации (Гнедых, 2021). С. Н. Костромина и Д. С. Гнедых обращают внимание на целесообразность использования разных форм наглядности в учебном процессе (Костромина, и Гнедых, 2017). Многие авторы разрабатывают методологические основы психодидактики и цифровой дидактики (Панов, 2016; Петрова, 2018; Лукин и др., 2023). Полученные нами результаты и выводы согласуются также с работами, описывающими опыт внедрения цифровых технологий в учебный процесс и перспективы цифровизации вузов (Семенова, 2019; Стрекалова, 2019; Строгеецкая и др., 2019).

Однако, следует отметить, что большинство упомянутых работ касаются скорее педагогических, методических, технических и организационных вопросов внедрения цифровых технологий, в то время как, на наш взгляд, необходимы именно психологические исследования, без которых комплексный подход к развитию ДОТ будет неполным. Таким образом, полученные в настоящем исследовании результаты позволяют восполнить дефицит психологических оснований для формирования цифровой образовательной среды и развития цифровой психодидактики.

Заключение

В результате проведенного теоретического и эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. В настоящее время существует противоречие между психологическими потребностями обучающихся и тем, каким образом цифровое обучение отвечает на эти потребности. Это противоречие может быть преодолено с помощью психолого-педагогического сопровождения ДОТ и разработки учебных планов и УММ с опорой на эмпирические психологические исследования.

2. Существенные различия между обучением в очном формате и обучением с использованием ДОТ требуют проведения дальнейших исследований в области педагогической психологии и психологии цифровой образовательной среды. Исследования должны быть направлены на поиск методологических, психологических и дидактических оснований для взаимного проникновения и обогащения педагогических и цифровых технологий, а также на создание цифровых дидактических материалов, экологичных по отношению к психике обучающихся.

3. В авангарде развития системы образования цифровизация не должна выступать как самоцель, а, наоборот, развитие цифровой дидактики должно

стать импульсом для преобразований как в цифровой сфере, так и во всех других подсистемах системы образования. Такой подход предопределяет необходимость проведения значительных психолого-педагогических исследований с целью разработки технических заданий для дальнейшего развития программного обеспечения. Цифровая дидактика должна строиться на фундаментальных достижениях педагогики и психологии, а практика развития ДОТ — сопровождаться научным обоснованием состава и содержания его дидактического обеспечения.

4. В эмпирическом исследовании выявлены статистические различия в отношении обучающихся к очному обучению и к обучению с использованием ДОТ: отношение респондентов к очному обучению в целом и по отдельным параметрам лучше, чем к дистанционному. Среди преимуществ и недостатков цифровизации образования, которые называют обучающиеся вуза, можно выделить четыре группы: организационные, технические, методические и психологические. Если организационные и технические недостатки можно достаточно просто устранить при наличии необходимого финансового и административного ресурса, то психологические и методические недостатки требуют тщательного изучения и дальнейшего психолого-педагогического сопровождения.

5. К психологическим основаниям цифровизации можно отнести коммуникативные, когнитивные, мотивационные и эмоционально-волевые компоненты психики субъектов образовательного процесса, их личностные особенности и специфику межличностной коммуникации в цифровой образовательной среде. Изменения в системе ДОТ, в том числе разработка и реализация УММ, должны опираться на эти психологические характеристики и стать основой для преобразований в образовательной практике. При этом на смену фрагментарным коррективам должны прийти системные преобразования в цифровой дидактике за счет перехода к цифровой психодидактике. На этой основе существующая система ДОТ может выйти на новый качественный уровень.

Данное исследование позволило сформулировать следующие *практические рекомендации* по оптимизации обучения с использованием ДОТ с учетом выявленных психологических оснований:

- в когнитивной сфере необходимо развивать навыки отбора и переработки информации, а также креативность, чтобы уметь находить нестандартные решения при работе с цифровыми технологиями;
- в мотивационно-волевой сфере необходимо стимулирование интереса к учебной деятельности, помощь в развитии рефлексии учебной деятельности, самомотивации и самоорганизации;
- в коммуникативной сфере всем субъектам образовательного процесса необходима помощь по развитию навыков общения и сотрудничества в цифровой среде;

– в эмоциональной сфере требуется развитие эмоциональной устойчивости, умений справляться со стрессом и негативными эмоциями.

Данные рекомендации должны быть реализованы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и психологическими особенностями образовательной среды каждого конкретного вуза.

Список источников

1. Варламова, А. И., и Манвелова, И. А. (2021). Последствия коронавируса для сферы высшего образования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 4(58), 67–89. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.04>
2. Вачкова, С. Н., Петряева, Е. Ю., и Яшина, И. А. (2021). Влияние «Московской электронной школы» на деятельность учителя. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 4(58), 10–25. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.01>
3. Киселева, Н. Ю. (2022). Дистанционное обучение в вузе: вопросы цифровой этики. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 27–40. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.02>
4. Булат, Р. Е., Байчорова, Х. С., Лебедев, А. Ю., и Никитин, Н. А. (2022). Новационный подход к применению синхронного прокторинга на государственных аттестационных испытаниях. *Современные наукоемкие технологии*, 4, 143–150. <https://doi.org/10.17513/snt.39123>
5. Лебедев, А. Ю., Никитин, Н. А., Булат, Р. Е., и Романов, Н. Н. (2021). Автоматизированный расчет регламента проведения промежуточной аттестации с применением дистанционных образовательных технологий. *Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021613166*. <https://elibrary.ru/item.asp?id=45818993>
6. Вачкова, С. Н., Обыденкова, В. К., Заславский, А. А., и Кац, С. В. (2020). О причинах востребованности сценариев уроков «Московской электронной школы». *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 1 (51), 8–24. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42713909>
7. Калинин, А. В. (2018). К вопросу об организации обучения студентов педагогического вуза использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 3(45), 84–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36334533>
8. Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Y., Tsyrenova, M. G., Shukshina, L. V., Krashenninnikova, N. A., & Leontev, M. G. (2022). Competitive Higher Education Teacher for the Digital World. *Contemporary Educational Technology*, 14(4), ep391. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12553>
9. Смагина, М. В., Мигачева, М. В., и Ивашова, В. А. (2022). Развитие дистанционного обучения в педагогическом вузе в период пандемии: проблемы и векторы совершенствования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 159–173. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.09>
10. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 5, 1–6. <https://doi.org/10.1108/107481201110424816>
11. Selwyn, N. (2009). The digital native — myth and reality. *ASLIB Proceedings*, 61, 4, 364–379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
12. Булат, Р. Е., Байчорова, Х. С., Лебедев, А. Ю., и Никитин, Н. А. (2022). Проблемы и перспективы дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения. *Человеческий капитал*. 2(158), 42–51. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48007100>

13. Маклаков, А. Г. и Ванновская, О. В. (2022). Психологические проблемы цифровой трансформации системы образования и дальнейшего развития дистанционного обучения. В: Овчинникова, Т. С. (Науч. ред.). *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста*. Монография (с. 129–140). Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50121487>
14. Комаров, Р. В. (2021). Работа педагога в дистанте: подходы к использованию цифровых инструментов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 3(57), 56–78.
15. Palmer, P. J., & Neuenschwander, D. E. (2000). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. *American Journal of Physics* 1 January, 68(1), 93–95. <https://doi.org/10.1119/1.19401>
16. Gonzalez, L. S., & Ozuna, C. S. (2021). Troublesome knowledge: Identifying barriers to innovate for breakthroughs in learning to teach online. *Online Learning*, 25(3), 81–96. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i3.2641>
17. Ait Maalem Lahcen, R. & Mohapatra, R. (2020). Promoting proactive behavior through motivation: Required math lab hours case. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 110–119. <https://dx.doi.org/10.46328/ijres.v6i1.640>
18. Decherney, P. & Levander, C. (2020). The hottest job in higher education: Instructional designer. *Inside Higher Ed*. URL: <https://www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/education-time-corona/hottest-job-higher-education-instructional-designer>
19. Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning. Creative Commons Attribution* (2nd ed.). University of British Columbia.
20. Матвиенко, С. В., Васильева, Е. В., Полякова, Н. Ю., и Евдокиенко, В. В. (2021). Психологические сложности, возникающие в процессе дистанционного обучения, и способы их преодоления. *Образование и право*, 1, 195–199. <https://elibrary.ru/item.asp?id=45719958>
21. Степанова, Г. А., Демчук, А. В., и Арпентьева, М. Р. (2020). Психолого-педагогические проблемы цифровизации российского образования. *Педагогический журнал Башкортостана*, 4–5(89–90), 157–171. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44838179>
22. Крамаренко, Н. С., и Квашнин, А. Ю. (2017). Психологические и организационные аспекты введения цифрового образования, или как внедрение инноваций не превратить в «цифровой колхоз». *Вестник Московского государственного областного университета*, 4, 8. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32273889>
23. Логинова, С. Л. (2019). Цифровизация высшего образования: основные противоречия. В: *Непрерывное образование: теория и практика реализации*. Материалы II Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 января 2019 г. (с. 104–107). Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38177025>
24. Топилина, И. И. (2020). Психолого-педагогические проблемы обучения студентов в условиях цифровизации образования. В: *Преподаватель высшей школы в XXI веке*. Труды XVII Международной научно-практической конференции, Ростов н/Д., 05–06 июня 2020 г. (т. 17, с. 210–215). <https://elibrary.ru/item.asp?id=43156328&pf=1>
25. Фролова, Е. В., и Рогач, О. В. (2022). Дисфункции цифровизации высшего образования (опыт пандемии COVID-19). *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 6(172), 84–107. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2265>

26. Степанов, С. Ю., Оржековский, П. А., Ушаков, Д. В., Рябова, И. В., Гаврилова, Е. В., Морозова, О. А., Соболевская, Т. А., Шепелева, Е. А., Валуева, Е. А., Овсянникова, В. В., Мишина, И. Б., Титов, Н. А., и Чернышева, Л. А. (2021). *Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы*. Монография (отв. ред. С. Ю. Степанов). Москва: МГПУ. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46438000>
27. Ясвин, В. А. (2020). Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 17(2), 295–314. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43307575>
28. Алямкина, Е. А., Рибокене, Е. В., и Рыбакова, Н. А. (2020). *Психолого-педагогические вызовы высшего образования в цифровом веке*. Монография. Москва: Московский университет им. С. Ю. Витте. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44363692>
29. Булат, Р. Е., Ванновская, О. В. (2022). Проблемы и перспективы цифровой психодидактики в системе высшего образования. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, 4, 258–278. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50089202>
30. Гнедых, Д. С. (2021). Тенденции и перспективы использования нейрокомпьютерных интерфейсов в образовании. *Сибирский психологический журнал*, 79, 108–129. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/7>
31. Костромина, С. Н., и Гнедых, Д. С. (2017). Тексты, схемы или комиксы: целесообразность применения различных форм электронной наглядности в преподавании психологии. *Педагогика и психология образования*, 1, 92–106. <https://elibrary.ru/ynahbj>
32. Панов, В. И. (2016). Понятие «образовательная среда»: от Л. С. Выготского к психодидактике. В: *Челпановские чтения 2016: диалог научных школ психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов*. Сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 15–16 января 2016 г.): Альманах Научного архива Психологического института (вып. 8, с. 87–102). Москва: Психологический институт Российской академии образования. <https://elibrary.ru/item.asp?id=28354112>
33. Петрова, Е. В. (2018). Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение. *Современное педагогическое образование*, 4, 141–144. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36827512>
34. Лукин, В. В., Лукин, Д. В., Лукин, Вл. В., и Чупахина, Я. В. (2023). *Информационные технологии. Дидактический аспект*. Воронеж: Научная книга. <https://elibrary.ru/cmrvvho>
35. Семенова, Л. М. (2019). Цифровизация в современном вузе: реалии и перспективы развития. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*, 8, 4, 9–14. <https://elibrary.ru/item.asp?id=39247219>
36. Стрекалова, Н. Б. (2019). Риски внедрения цифровых технологий в образование. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*, 25, 2, 84–88. <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-vnedreniya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obrazovanie>
37. Строгеецкая, Е. В., Пашковский, Е. А., Казаринова, Н. В., Бетигер, И. Б., Тимофеев А. В. (2019). Опыт обучения студентов в новой цифровой парадигме образования. *Дискурс*, 5, 6, 91–107. <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2019-5-6-91-107>

References

1. Varlamova, A. I., & Manvelova, I. A. (2021). Consequences of the coronavirus for higher education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(58), 67–89. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.04>
2. Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Yu., & Yashina, I. A. (2021). Influence of the “Moscow electronic school” on the activities of the teacher. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(58), 10–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.01>
3. Kiseleva, N. Yu. (2022). Distance learning in university: issues of digital ethics. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 27–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.01>
4. Bulat, R. E., Baichorova, H. S., Lebedev, A. Yu., & Nikitin, N. A. (2022). An innovative approach to the use of synchronous proctoring in state certification tests. *Modern High Technologies*, 4, 143–150. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/snt.39123>
5. Lebedev, A. Yu., Nikitin, N. A., Bulat, R. E., & Romanov, N. N. (2021). Automated calculation of the regulations for conducting intermediate certification using distance learning technologies. *Certificate of state registration of the computer program № 2021613166*. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=45818993>
6. Vachkova, S. N., Obydenkova, V. K., Zaslavsky, A. A., & Katz, S. V. (2020). About causes for the «Moscow e-school» lessons scripts relevance. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 1(51), 8–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.51.1.01>
7. Kalinchenko, A. V. (2018). On the issue of the organization of teaching students of a teacher training institute the use of electronic educational resources in the professional activity. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 3(45), 84–91. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=36334533>
8. Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Y., Tsyrenova, M. G., Shukshina, L. V., Krashe-ninnikova, N. A., & Leontev, M. G. (2022). Competitive Higher Education Teacher for the Digital World. *Contemporary Educational Technology*, 14(4), ep391. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12553>
9. Smagina, M. V., Migacheva, M. V., & Ivashova, V. A. (2022). Development of distance learning at a pedagogical university during a pandemic: problems and vectors of improvement. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 159–173. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.09>
10. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 5, 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
11. Selwyn, N. (2009). The digital native — myth and reality. *ASLIB Proceedings*, 61, 4, 364–379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
12. Bulat, R. E., Baichorova, Kh. S., Lebedev, A. Yu., & Nikitin, N. A. (2022). Problems and prospects of distance learning technologies in full-time education. *CHelovecheskij Kapital*, 2(158), 42–51. (In Russ.). <https://doi.org/10.25629/HK.2022.02.03>
13. Maklakov, A. G., & Vannovskaya, O. V. (2022). Psychological problems of digital transformation of the education system and further development of distance learning. In: Ovchinnikova, T. S. (Scientific Ed.). *Psychological and pedagogical support of the educational process of students of different ages*. Monograph (pp. 129–140). Saint-Petersburg: Leningrad State University named after A. S. Pushkin. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=50121487>

14. Komarov, R. V. (2021). The work of a teacher in remote education: approaches to using digital tools. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 3(57), 56–78. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.57.3.03>
15. Palmer, P. J., & Neuenschwander, D. E. (2000). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. *American Journal of Physics* 1 January, 68(1), 93–95. <https://doi.org/10.1119/1.19401>
16. Gonzalez, L. S., & Ozuna, C. S. (2021). Troublesome knowledge: Identifying barriers to innovate for breakthroughs in learning to teach online. *Online Learning*, 25(3), 81–96. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i3.2641>
17. Ait Maalem Lahcen, R. & Mohapatra, R. (2020). Promoting proactive behavior through motivation: Required math lab hours case. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 110–119. <http://dx.doi.org/10.46328/ijres.v6i1.640>
18. Decherney, P., & Levander, C. (2020). The hottest job in higher education: Instructional designer. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/education-time-corona/hottest-job-higher-education-instructional-designer>
19. Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning*. Creative Commons Attribution NonCommercial (2nd ed.). University of British Columbia.
20. Matvienko, S. V., Vasilyeva, E. V., Polyakova, N. Yu., & Evdokienko, V. V. (2021). The psychological difficulties that arise in the distance education process and the means of overcoming them. *Obrazovanie i pravo*, 1, 195–199. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=45719958>
21. Stepanova, G. A., Demchuk, A. V., & Arpentieva, M. R. (2020). Psychological and pedagogical problems of digitalization of russian education. *Pedagogicheskij Zhurnal Bashkortostana*, 4–5(89–90), 157–171. (In Russ.).
22. Kramarenko, N. S., & Kvashnin, A. Yu. (2017). Psychological and organizational aspects of introducing digital education, or how not to turn the introduction of innovations into “digital kolkhoz”. *Vestnik MGOU* 4, 1–8. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2017-4-850>
23. Loginova, S. L. (2019). Digitalization of higher education: the main contradictions. In: *Continuing education: theory and practice of implementation*. Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference, Ekaterinburg, 2019, January 22 (pp. 104–107). Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=38177025>
24. Topilina, I. I. (2020). Psychological and pedagogical problems of teaching students under the conditions of digitalization in education. In: *Higher School Teacher in the 21st Century*. Proceedings of the XVII International Scientific and Practical Conference, Rostov-on-Don, 2020, June 05–06 (vol. 17, pp. 210–215). Rostov-on-Don: Rostov State Transport University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=43156328&pff=1>
25. Frolova, E. V., & Rogach, O. V. (2022). Dysfunctions of the Digitalization of Higher Education (Experience of the COVID-19 Pandemic). *The monitoring of public opinion: economic and social changes journal*, 6(172), 84–107. (In Russ.). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2265>
26. Stepanov, S. Yu., Orzhekovsky, P. A., Ushakov, D. V., Ryabova, I. V., Gavrilova, E. V., Morozova, O. A., Sobolevskaya, T. A., Shepeleva, E. A., Valueva, E. A., Ovsyannikova, V. V., Mishina, I. B., Titov, N. A., & Chernysheva, L. A. (2021). *Digitalization of education:*

psychological, pedagogical and valeological problems. Monograph (ed. by S. Yu. Stepanov). Moscow: MCU. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=46438000>

27. Yasvin, V. A. (2020). Formation of the theory of environment of personal development in the russian pedagogical psychology. *Psihologiya. ZHurnal Vysshej shkoly ekonomiki*, 17(2), 295–314. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43307575>

28. Alyamkina, E. A., Ribokene, E. V., & Rybakova, N. A. (2020). *Psychological and pedagogical challenges of higher education in the digital age*. Monograph. Moscow: Moscow University named after S.Yu. Witte. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44363692>

29. Bulat, R. E., & Vannovskaya, O. V. (2022). Problems and prospects of digital psychodidactics in the higher education system. *Pushkin Leningrad State University Journal*, 4, 258–278. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=50089202>

30. Gnedykh, D. S. (2021). Trends and prospects of using brain-computer interfaces in education. *Siberian Journal of Psychology*, 79, 108–129. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/79/7>

31. Kostromina, S. N., & Gnedykh, D. S. (2017). Text, charts or comics: reasonability of application of electronic visual forms in teaching psychology. *Pedagogy and Psychology of Education*, 1, 92–106. (In Russ.). <https://elibrary.ru/ynahbj>

32. Panov, V. I. (2016). The concept of “educational environment”: from L. S. Vygotsky to psychodidactics. In: *Chelpanov Readings 2016: dialogue of scientific schools of the Psychological Institute: L. S. Vygotsky, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov*. Collection of scientific materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Moscow, 2016, January 15–16): Almanac of the Scientific Archive of the Psychological Institute (issue 8, pp. 87–102). Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=28354112>

33. Petrova, E. V. (2018). Digital didactics: designing the learning process and its support. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 4, 141–144. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=36827512>

34. Lukin, V. V., Lukin, D. V., Lukin, V. V., & Chupakhina, Ya. V. (2023). *Information Technology. Didactic aspect*. Voronezh: Scientific book. (In Russ.). <https://elibrary.ru/cmvvho>

35. Semenova, L. M. (2019). Digitalization in modern university: realities and development prospects. *Scientific research and development. Modern communication studies*, 8, 4, 9–14. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=39247219>

36. Strekalova, N. B. (2019). Risks of digital technologies implementation into education. *Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 25, 2, 84–88. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-vnedreniya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obrazovanie>

37. Strogetskaia, E. V., Pashkovsky, E. A., Kazarinova, N. V., Betiger, I. B., & Timofeev, A. V. (2019). Student Educating Experience in the New Digital Education. *Discourse*, 5(6), 91–107. (In Russ.). <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2019-5-6-91-107>

Статья поступила в редакцию: 04.02.2023;
одобрена после рецензирования: 18.05.2023;
принята к публикации: 13.06.2023.

The article was submitted: 04.02.2023;
approved after reviewing: 18.05.2023;
accepted for publication: 13.06.2023.

Информация об авторах:

Ольга Васильевна Ванновская — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия,
vannovskaya@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7645-6173>

Роман Евгеньевич Булат — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия,
bulatrem@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2652-6380>

Information about authors:

Olga V. Vannovskaya — PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Leningrad State University named after A. S. Pushkin, St. Petersburg, Russia,
vannovskaya@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7645-6173>

Roman E. Bulat — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, Leningrad State University named after A. S. Pushkin, St. Petersburg, Russia,
bulatrem@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2652-6380>

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 159.9.072.43

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.06

ПОВЫШЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПОСРЕДСТВОМ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Виктория Игоревна Рерке¹ ✉,

Оксана Ивановна Косых²,

Ирина Валерьевна Турлыкова³

¹ Иркутский государственный университет,
Иркутск, Россия,
rerkew@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7722-8287>

² Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет),
Москва, Россия,
Oksana.i.k@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3517-644X>

³ Центр исследования проблем безопасности РАН,
Москва, Россия,
alex_tu_83@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7722-8287>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение социально-психологических условий организации волонтерской деятельности как средства повышения социальной активности у студенческой молодежи. На основе теоретико-методологического анализа отечественной и зарубежной литературы авторами работы определены критерии и показатели социальной активности студенческой молодежи, а также методы и методики исследования. Результаты теоретического анализа легли в основу построения эмпирической программы исследования. Экспериментальную базу исследования составили 120 студентов Иркутского базового медицинского колледжа. На констатирующем этапе эксперимента были определены инертный и репродуктивный уровни социальной активности у студентов. Доказано, что специально созданные социально-психологические условия способствуют повышению социальной активности студентов. В ходе исследования было установлено, что показателями результативности повышения социальной активности на высоком репродуктивном уровне являются такие качества личности, как инициативность в общественно полезной деятельности, способность принимать самостоятельные решения, самокритичность, требовательность к себе и другим.

Ключевые слова: социальная активность, уровни социальной активности, волонтерство, волонтерская деятельность, студенты, направления и формы добровольчества

Research article

UDC 159.9.072.43

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.06

INCREASING THE SOCIAL ENGAGEMENT OF STUDENT YOUTH THROUGH VOLUNTEERING (SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT)

*Victoriya I. Rerke*¹ ✉,*Oksana I. Kosykh*²,*Irina V. Turlikova*³

¹ Irkutsk State University,
Irkutsk, Russia,
rerkew@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7722-8287>

² Moscow Aviation Institute (National research University),
Moscow, Russia,
Oksana.i.k@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3517-644X>

³ Security Problems Studies Center of the Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russia,
alex_tu_83@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7722-8287>

Abstract. The article presents the results of the study aimed at the study of socio-psychological conditions of volunteering as a means of increasing social activity of students. On the basis of theoretical and methodological analysis of domestic and foreign literature, the authors have defined the criteria and indicators of social activity of students, as well as methods and techniques of research. The results of theoretical analysis formed the basis for the construction of the empirical research program. The experimental base of the research was made up of 120 students of Irkutsk Basic Medical College. At the ascertaining stage of the experiment the inert and reproductive levels of social activity in students were established. It has been proved that specially created socio-psychological conditions contribute to the increase of social activity of students. It is established that the indicators of effectiveness of the social activity increase at high productive level are such personal qualities as initiative in socially useful activity, ability to make independent decisions in the course of work, self-criticism, demandingness towards oneself and others.

Keywords: social activity, levels of social activity, volunteering, volunteering activities, students, directions, and forms of volunteering

Для цитирования: Рерке, В. И., Косых, О. И., и Турлыкова, И. В. (2023). Повышение социальной активности у студенческой молодежи посредством волонтерской деятельности (социально-психологический аспект). *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 115–132. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.06>

For citation: Rerke, V. I., Kosykh, O. I., & Turlikova, I. V. (2023). Increasing the social engagement of student youth through volunteering (socio-psychological aspect). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 115–132. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.06>

Введение

Социальная ситуация развития общества в последние два-три года позволила определить значимость развития активности личности и ее роль не только в профессиональном становлении, но и в реализации гуманистических принципов развития социума в целом. Особую актуальность решение данной проблемы приобретает в период становления личности. В связи с этим фокус настоящего исследования направлен на студенческую молодежь.

В своем исследовании мы исходили из допущения, что развитие социальной активности у студентов возможно посредством волонтерской деятельности.

Изучение темы волонтерства позволяет констатировать наличие междисциплинарного характера в ее структуре и содержании. Например, аспекты социального воздействия волонтерской деятельности на сознание и поведение респондентов рассмотрены в трудах И. В. Федуловой, О. Н. Яницкого, А. В. Автономова, Г. Е. Зборовского и других (Федулова, и Салахатдинова, 2022; Федулова, 2020; Яницкий, 2014; Автономов, 2014), Зборовский и др., 2018).

А. Б. Бархаев рассматривает волонтерскую деятельность в аспекте межличностных взаимоотношений и называет ее помогающими отношениями, позволяющими получать эмоции удовлетворения и удовольствия от своих действий (Бархаев, 2010).

Л. П. Конвисарева уделяет внимание проблеме волонтерского движения как фактору, влияющему на социальную активность молодежи (Конвисарева, 2006). Этой же точки зрения придерживаются М. А. Мазниченко и Г. С. Папазян, которые связывают добровольческую деятельность с ресурсами профессионального и персонального совершенствования (Мазниченко, и Папазян, 2018). В то же время Ж. Г. Атаянц считает добровольческую деятельность в волонтерских организациях высшей ступенью включения учащихся в вузах в процесс социализации (Атаянц, 1995).

Отметим значимость личностно ориентированного подхода в реализации волонтерской деятельности в качестве субъекта сознательного саморазвития. Так, О. В. Митрохина выделила два базовых аспекта организации волонтерских мероприятий: общественно-фасилитативный, предполагающий для волонтеров роль активных помощников социальных работников, и информационно-просветительский, способствующий большей осведомленности подрастающего поколения о проблемах социума и способах их решения (Митрохина, 2004). При этом высокая вовлеченность молодых специалистов в волонтерскую деятельность помогает им освоить необходимые для избранной профессии навыки, новые профессиональные компетенции и понять природу проблем, ожидающих их в профессиональной деятельности.

При участии в добровольческой волонтерской деятельности молодые люди получают множество навыков, которые могут впоследствии пригодиться в профессиональной деятельности: навык принятия решений, способность увлекать,

мотивировать и побуждать следовать за собой других людей, способность устанавливать доверительные отношения с собеседником, способность слушать и быть услышанным, практические навыки взаимодействия с группой людей, базовые знания психологических механизмов, способности к организаторской работе (Рерке, Маякова, 2019).

Важнейшими новоприобретенными компетенциями можно считать повышение социальной активности (Щемелева, 2019) рост интеллектуального потенциала и эрудированности, способность находить решения нестандартных ситуаций (Федулова, 2020; Федулова, и Салахатдинова, 2022). Так, можно согласиться с мнением вышеуказанных авторов в том, что добровольческая деятельность в рамках волонтерских организаций не только способствует решению актуальных для молодежи проблем, но и помогает участвующим в волонтерской деятельности развивать такие важные личностные качества, как самоорганизация, целеустремленность и умение аргументировать свою позицию.

На основании теоретического материала по сущности изучаемой дефиниции мы приходим к выводу, что волонтерство в контексте психологии возможно рассмотреть как ценностный аспект деятельности, позитивно влияющий на личность, который способствует формированию персональных смыслов и проявлению личностной и социальной активности.

Заметим, что благодаря участию в добровольческой работе возможно развитие нижеперечисленных компетенций у студентов:

- коммуникативная — знания и владение искусством выстраивания общения на основании принятых норм этикета, сложившихся традиций, в том числе при работе, осуществляемой группой, а также соблюдение правил по принятой на себя социальной роли в соответствии с существующими правилами и требованиями;

- учебно-познавательная — способность к интеллектуальному восприятию и самостоятельному познанию окружающей действительности благодаря возможности самостоятельной постановки цели, выстраивания тактики ее достижения, проведения анализа и оценки своих действий, быстрой ментальной реакции на происходящие изменения и творческий подход к ним. Также данная компетенция включает в себя способность к дифференциальному рассмотрению отдельных элементов процессов, представлению об их взаимосвязи и общей картине их взаимодействия;

- информационная — умение работать с информацией, включающее возможность самостоятельного поиска, в том числе с помощью современных средств, подбора, исследования, обработки и распространения (Богданова, 2010).

Материалы и методы исследования

Цель исследования: экспериментально апробировать социально-психологические условия организации волонтерской деятельности как средства повышения социальной активности у студенческой молодежи.

В исследовании, которое проводилось на базе Иркутского базового медицинского колледжа, принимали участие 120 обучающихся.

На основе анализа научной литературы мы выделили критерии и показатели социальной активности студенческой молодежи, а также методы и методики исследования (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Характеристика диагностической процедуры Characteristics of the diagnostic procedure

Критерии и показатели социальной активности у студенческой молодежи	Методы и методики исследования
Критерий: самостоятельность и инициативность студентов. Показатели: количество студентов, принимающих участие в социально значимых мероприятиях; количество студентов, занятых в сфере дополнительного образования и внеучебной деятельности	Анкета на изучение социальной активности у студенческой молодежи, разработанная на основе методики Э. Р. Ахмеджанова «Оценка социального потенциала»
Критерий: личностно-индивидуальный. Показатели: мотивы социальной активности молодежи; причины, препятствующие проявлению социальной активности студентов	Методика изучения уровня социальной активности (Л. И. Родиной и О. В. Мичиной)

Результаты исследования

За основу исследования нами была взята структура социальной активности, предложенная О. В. Мичиной и Л. И. Родиной, которые определили уровни социальной активности студентов как инертный, репродуктивный, продуктивный (Мичина, и Родина, 2004).

Как показали результаты анализа первого вопроса анкеты, при оценке форм социально значимой деятельности студенты проявляют социальную активность в наибольшей степени, участвуя в молодежных творческих, развлекательных мероприятиях (45 %) — репродуктивный уровень, а наименьшую заинтересованность вызывает у студенческой молодежи участие в волонтерском движении (33 %), что является показателем при ответе на данный вопрос первого (инертного) уровня студентов. Продуктивный уровень социальной активности был выявлен лишь у 22 % студентов. Данные можно увидеть на рисунке 1.

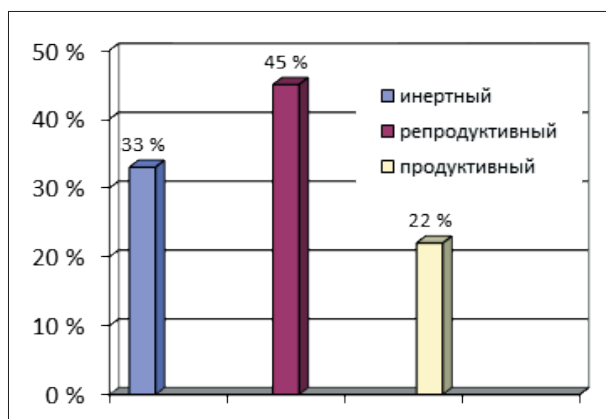


Рис. 1. Уровни социальной активности студентов на констатирующем этапе эксперимента, %

Fig. 1. Levels of students' social activity at the ascertaining stage of the experiment, %

Итак, показатели инертного уровня подтверждаются данными, приведенными в таблице 2, где приводится оценка значимости для студентов различных форм вне учебной деятельности, среди которых имеет место и волонтерская деятельность, выступающая показателем социальной активности студенческой молодежи.

Таблица 2 / Table 2

Оценка значимости для студентов реализуемых форм социальных видов деятельности в колледже

Assessment of the relevance to students of the forms of social activities implemented in the college

Формы внеучебной деятельности, реализуемые в колледже	Оценка значимости для студентов реализуемых форм социально значимой деятельности (%)
Конкурс «Колледж — любовь с первого курса»	70
Спортивные мероприятия	70
Спортивные секции	70
Волонтерское движение (акции, патронаж детских домов, WSR и «Абилимпикс», волонтеры-медики и др.)	60
Встречи с интересными людьми	60
Туристические слеты, экскурсии	60
КВН	62
Студенческое самоуправление	60
Программная деятельность, направленная на подготовку и реализацию социально значимых программ	50
Конкурс «Студент года»	50
Экологические акции, субботники, благоустройство возле корпуса колледжа	50

Формы внеучебной деятельности, реализуемые в колледже	Оценка значимости для студентов реализуемых форм социально значимой деятельности (%)
Кружки и клубы по интересам	50
Добровольческая деятельность	50
Формы проявления политической активности студентов (митинги, шествия, парады)	40

Данные таблицы 2 и рисунка 1 позволяют констатировать, что преобладающий уровень социальной активности студентов — репродуктивный, он выявлен у 59 % опрошенных респондентов. Это говорит о том, что студенты в основном проявляют интерес к достижению прагматических целей, в то же время они равнодушны к делам коллектива или группы. Также заметим преобладание эгоистических наклонностей и безразличного отношения студентов к окружающей действительности (60 %). Отметим важный, на наш взгляд, факт — студенты-медики не связывают собственное участие в общественно значимой деятельности с личностным и профессиональным становлением (50 %).

Студентам также было предложено ответить на вопросы, определяющие такие причины социальной активности, как: желание помочь другим, самосовершенствование, получение удовольствия от выполненной работы, повышение самооценки. Полученные результаты показали, что помогать другим готовы 40 % респондентов, получают удовольствие от работы 17 %, повышают самооценку за счет включения в социальную активность 25 % и самосовершенствуются в этом направлении 18 % обучающихся.

На рисунке 2 представлена диаграмма, отражающая распределение мотивов проявления социальной активности студентов.

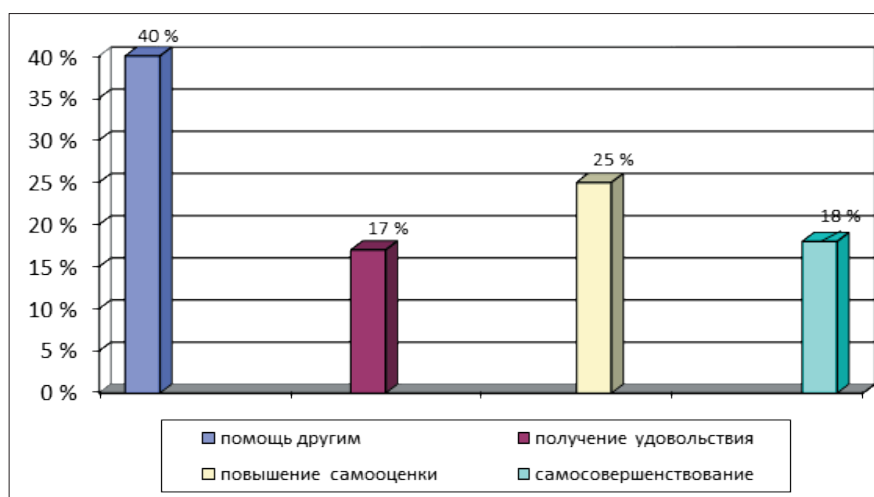


Рис. 2. Распределение мотивов проявления социальной активности студентов

Fig. 2. Distribution of students' motives for social activity

Проанализировав результаты, приведенные на рисунке 2, мы видим, что причины, побуждающие студентов быть социально активными, носят индивидуализированный характер.

Далее участники эксперимента обозначили причины, побуждающие их не быть социально активными (рис. 3).

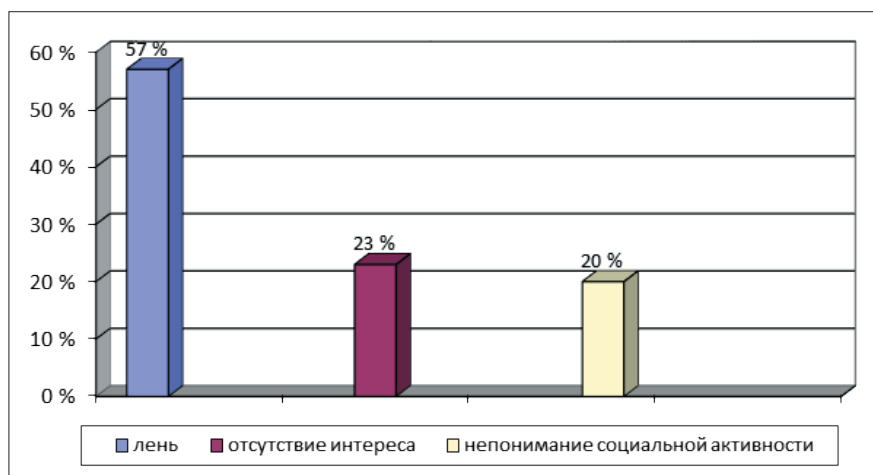


Рис. 3. Распределение причин, препятствующих проявлению социальной активности студентов

Fig. 3. Distribution of reasons preventing students from being socially active

К причинам отсутствия социальной активности студенты отнесли: лень — 57 %, отсутствие интереса к социальной деятельности в целом — 23 %, непонимание того, что такое социальная активность и социальная деятельность — 20 %.

В результате проведенного нами исследования, направленного на определение исходного уровня социальной активности студенческой молодежи и зависимости его от различных факторов, установлено, что у 57 % опрошенных респондентов был выявлен инертный (низкий) уровень социальной активности, что позволяет сделать вывод о том, что для них характерно преследование личных целей. Основанием для принятия решения у них выступает перспектива извлечения индивидуальной пользы. Респонденты этой категории учитывают мнение людей, формирующих их ценностные ориентиры, не имеют навыков самостоятельного планирования, организации и выполнения поставленных целей, не проявляют общественной активности, а, напротив, совершенно не интересуются вопросами, стоящими перед коллективом. Они отличаются в значительной степени проявленным эгоизмом и равнодушием к окружению и происходящим в нем событиям. Кроме того, данные обучающиеся не видят взаимосвязи между развитием своих индивидуальных способностей через общественно полезную работу и развитие специальных навыков.

У 23 % принявших участие в исследовании респондентов выявлен репродуктивный (средний) уровень социальной активности. Такие студенты

обладают индивидуальным пониманием мотивов этики прав. Для их деятельности характерно воспроизведение и низкий уровень самостоятельности и предприимчивости. При этом у них хорошо развиты исполнительность, они склонны соблюдать дисциплину, учитывать различные мнения в некоторой степени. Общественная работа для данных студентов представляет собой возможность вносить свой вклад в окружающую общественную жизнь.

Продуктивным (высоким) уровнем социальной активности обладает только каждый пятый из принявших участие в исследовании респондентов, что составляет 20 %. Эти обучающиеся обладают ярко выраженным стремлением к совершенствованию своей личности, для них свойственна потребность в определении своего места, оказания помощи окружающим благодаря использованию имеющихся знаний, умений и навыков. При этом данная группа студентов не боится ставить цели и решать сложные задачи на пути к ним благодаря оригинальным подходам, внутренним побуждениям и проявлению самостоятельности. Полученный опыт такими студентами осмысливается, такая группа учащейся молодежи способна делать выводы, проявлять требовательность к себе и другим членам группы. Общественную работу данные респонденты рассматривают как возможность практического совершенствования профессиональных навыков и развития индивидуальных качеств.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для большей части принявших участие в исследовании респондентов характерны следующие проявления социальной активности: возможность активного воспроизведения, склонность к соблюдению дисциплины, ориентация на индивидуальную выгоду и преференции, низкий уровень самостоятельности и предприимчивости. Участие в общественной деятельности рассматривается в качестве возможности причастности к общественной жизнедеятельности.

Таким образом, полученные результаты подтверждают необходимость повышения социальной активности у студенческой молодежи посредством включения их в волонтерскую деятельность.

В течение 2020/2021 и 2022/2023 учебных годов студенты-медики на добровольной основе прошли обучение в «Школе волонтера», а также приняли участие в тренинговых занятиях по принципу «равный – равному» в «Школе здорового будущего».

Подчеркнем, что включение в волонтерскую деятельность строилось на системном подходе в работе с добровольцами. Кроме того, студенты привлечены к разработке плана волонтерских мероприятий, определением баз и целевых аудиторий помощи. В процессе социально-психологических тренингов вскрылись основные мотивы добровольчества, что позволило нам скорректировать направления оказания помощи (событийное, медиаволонтерство, социальное и др.). Также выделим социально-психологическое условие — делегирование ответственности и полномочий волонтеров. Знание мотивов первоначально уровня социальной активности позволило нам скорректировать совместно с самими студентами добровольческие мероприятия, что сказывается

на проявлении личностной активности. Обозначим еще одно важное организационное условие — поддержка добровольцев. Администрация колледжа, куратор и общественные организации включались с систему общественного одобрения (публикации в СМИ, публичные интервью с самими волонтерами, приглашение социально значимых людей из числа регионального медиапространства, общественных и политических деятелей области на мероприятия с участием добровольцев-студентов).

Данные формы работы по включению в добровольческую деятельность позволили реализовать обучающимся колледжа такие мероприятия, как «Доброе сердце», «Помоги другу» и другие.

Отметим, что организация волонтерской деятельности, направленной на повышение уровня социальной активности, не противоречила естественному процессу профессиональной подготовки студентов. Реализация разработанной нами системы и педагогических условий осуществлялась с учетом разработанной в колледже программы воспитания, при активном творческом участии студентов в предложенных мероприятиях.

Студенты были вовлечены в деятельность «Школы волонтера». Вовлечение студентов в социально значимую деятельность показало, что ряды студентов-добровольцев расширились, их труд стал более качественным.

Формирование социальной активности у студентов в течение двух лет обучения в колледже проходило также в форме игр, тренингов: «Три серийных убийцы и подросток», «Доступные источники здоровых эндорфинов», «Конфликты», «Нет, спасибо», «Самооценка и принятие себя» — и решения ситуативных упражнений. Для этого были разработаны специальные программы: «Я выбираю жизнь» (борьба с социально-негативными явлениями), «Мы вместе» (цель — оказание взаимной помощи), «Технология взаимодействия с людьми с инвалидностью и ОВЗ» (обучение кандидатов волонтеров «Абилимпикс»). Полученные знания по данным направлениям студенты-волонтеры реализовали на выездных конференциях, квестах для обучающихся других учебных заведений (школы № 75, 19, 14, 69 Иркутска и сузы). Также обучающиеся из числа волонтеров приняли участие в межсузовском квесте «Формула успеха», межрегиональной научно-практической конференции «Медицина. Здоровье. Культура». Наряду с этими мероприятиями, студенты-волонтеры сотрудничали со СПИД-центром по профилактике ВИЧ-инфекции (проводили экспресс-тестирование обучающихся вузов и сузов Иркутской области), принимали участие в открытом региональном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) и региональном чемпионате по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс». Студенты-волонтеры работали на горячей линии министерства здравоохранения по профилактике и разъяснению в режиме коронавирусной инфекции, гриппа.

Именно поэтому нами совместно со студентами была составлена актуальная программа участия в добровольческой деятельности, практическое воплощение

которой позволяет существенно повысить уровень социальной активности учащихся за счет развития личностных и профессиональных качеств.

Оценка эффективности программы повышения социальной активности у студенческой молодежи в процессе реализации волонтерской деятельности проводилась на контрольном этапе эксперимента.

Обратимся к данным ретестирования. Так, количество студентов, проявивших интерес к волонтерской деятельности (по методике «Изучение социальной активности у студенческой молодежи»), отражающей продуктивный уровень социальной активности, повысился и составил в среднем 42 %, в целом повышение уровня социальной активности возросло на 9 % (рис. 4).

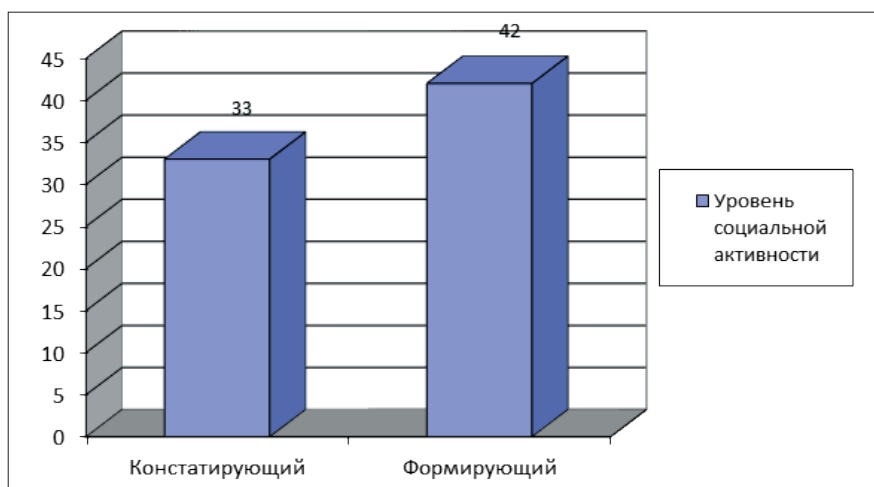


Рис. 4. Динамика распределения продуктивного уровня социальной активности на констатирующем и формирующем этапах эксперимента, %

Fig. 4. Dynamics of the distribution of the productive level of social activity in the ascertaining and forming stage of the experiment, %

Несмотря на то что произошли незначительные изменения (повышение составило 9 %), все-таки существует необходимость проведения дополнительных мероприятий по формированию социальной активности.

По окончании проведенных мероприятий перед студентами были поставлены вопросы, выявляющие мотивы добровольческой деятельности.

Так, из 120 опрошенных заниматься социально значимой работой хотят 44 %, потому что готовы помочь другим; 16 % — потому что получают удовольствие от помощи другим; 23 % — для повышения самооценки; 17 % — в целях самосовершенствования.

Диаграмма на рисунке 5 показывает распределение мотивов отношения к социальной деятельности студентов колледжа.

Анализ и оценка результатов, приведенных на рисунке 5, позволяет сформулировать следующие выводы: главным качеством социально активной личности, по мнению студентов, является готовность помочь другим — 44 %.

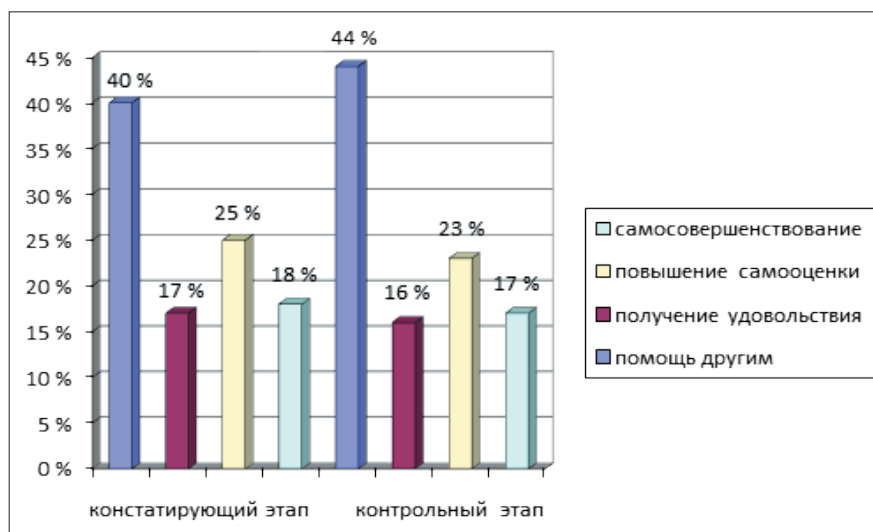


Рис. 5. Распределение мотивов отношения к социальной деятельности студентов колледжа

Fig. 5. Distribution of motivations for college students' attitudes towards social activities

Следует отметить, что респонденты отметили качества, характерные для студентов с продуктивным (высоким) уровнем социальной активности, — это проявление творчества и инициативы в деятельности, желание сделать что-либо полезное для других людей, овладеть различными способами применения своих знаний и умений, способностью принимать самостоятельные решения в ходе работы.

С этой целью был проведен опрос, выявляющий интерес и готовность, которые впоследствии могут повлиять на социальную активность студента.

На вопрос: «Принимали ли вы участие в работе над программой социально значимых мероприятий?» — ответили «нет» 71 % респондентов, 29 % опрошенных дали ответ «да» (рис. 6).

Данные методики изучения уровня социальной активности (Л. И. Родиной и О. В. Мичиной) показали, что 29 % студентов считают данный вид деятельности полезным.

При этом из 29 % респондентов на вопрос: «Что дает работа над программой для социально значимой деятельности?» — 68 % ответили, что ее реализация может помогать другим; 24 % — что позволяет получить удовольствие от помощи другим; 4 % — что повышает самооценку; 4 % — что помогает самосовершенствоваться (рис. 7).

Таким образом, анализируя данные, представленные на рисунках 6 и 7, мы можем заключить, что студенческая молодежь с интересом относится к работе над определением мероприятий добровольческой направленности: 24 % обучающихся удовлетворены своей ролью волонтера; 68 % студентов считают такую работу полезной, так как ее мероприятия могут помочь другим.

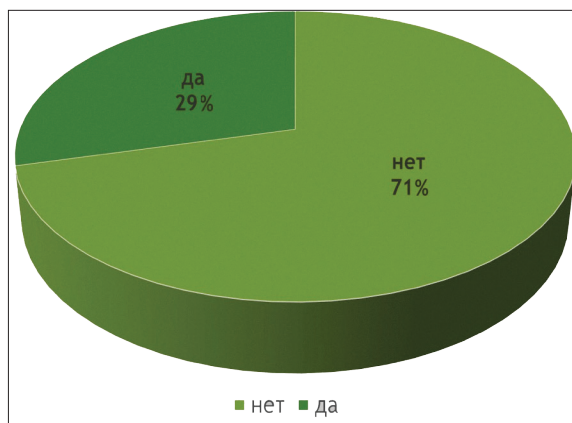


Рис. 6. Количество социально активных студентов, принимавших участие в разработке программы волонтерской деятельности

Fig. 6. Number of socially active students who participated in the development of the volunteer programme

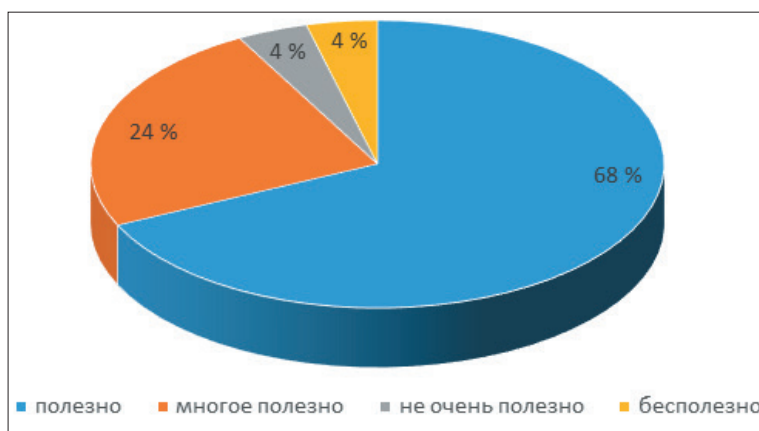


Рис. 7. Распределение мнения студентов о полезности работы над волонтерской программой

Fig. 7. Distribution of students' opinions on the usefulness of volunteering

Результаты анкетирования представлены в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Диагностика социальной активности студенческой молодежи

Diagnosis of student social engagement

Вопросы анкеты	Ответы	% (n = 120)
Какие причины влияют на проявление вами социальной активности?	Готовность помочь другим	32
Какими качествами, по вашему мнению, должен обладать социально активный студент?	инициативность	32

Вопросы анкеты	Ответы	% (n = 120)
Какие формы социально значимой деятельности вы считаете наиболее важными?	коллективные	32
Принимали ли вы участие в работе над программой по активизации социально значимой деятельности?	да	72
Что вы понимаете под волонтерской деятельностью?	безвозмездная помощь другим	92
Интересно ли вам заниматься волонтерством?	да	32

Данные таблицы свидетельствуют об интересе студентов к включению в волонтерскую деятельность. Студенты в большей степени заинтересованы в деятельности, связанной с проявлением социальной активности. Можно отметить, что в среднем 32 % студентов можно отнести к продуктивному уровню социальной активности, поскольку они характеризуются наличием мотивов самоопределения и самосовершенствования, их отличает стремление преодолевать препятствия, они проявляют творчество и инициативу в деятельности, а также желание сделать что-либо полезное для других людей, овладеть различными способами применения своих знаний и умений. Такие обучающиеся способны принимать самостоятельные решения в ходе работы, они самокритичны, требовательны к себе и другим. Кроме того, они соотносят характер своего участия в общественно значимой деятельности с личностным и профессиональным становлением.

Диаграмма на рисунке 8 отражает уровни социальной активности студентов на контрольном этапе эксперимента.

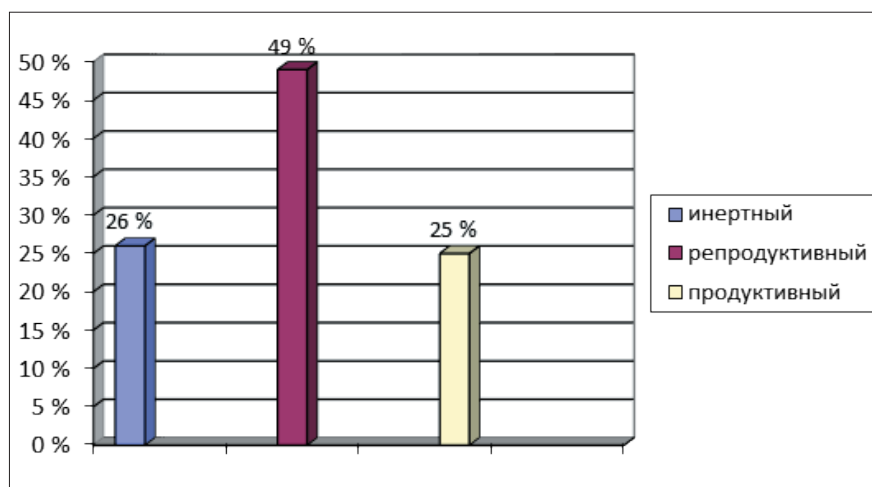


Рис. 8. Уровни социальной активности студентов на контрольном этапе эксперимента, %

Fig. 8. Levels of students' social activity at the control stage of the experiment, %

На рисунке 9 показана динамика распределения уровней социальной активности студентов.

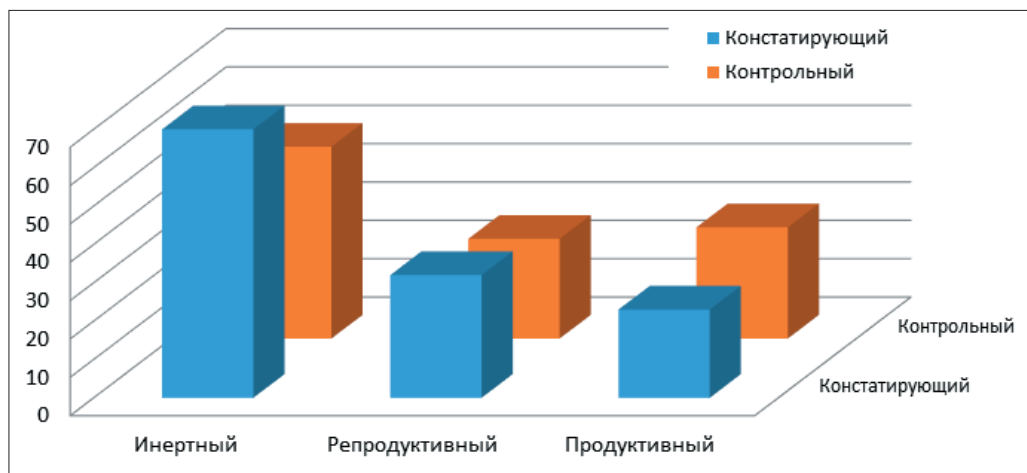


Рис. 9. Динамика распределения уровней социальной активности студентов, %

Fig. 9. Dynamics of distribution of students' social activity levels, %

Заключение

Таким образом, контрольный этап эксперимента показал, что интерес студентов к волонтерской деятельности в целом повысился (см. рис. 8).

Проведенное исследование позволяет говорить о положительной динамике проявления социальной активности: с 22 % на констатирующем этапе продуктивный уровень вырос на 8 % и составил 30 %, что свидетельствует о том, что студенты в деятельности проявляют в основном активность воспроизведения, а самостоятельность в деятельности у них еще невысока. Такие студенты дисциплинированы, исполнительны, однако не всегда инициативны. Они осознают собственное участие в общественно значимой деятельности как способ включения в жизнь учебного заведения.

С 33 до 26 % снизилось количество студентов с репродуктивным уровнем социальной активности, что свидетельствует о наличии у них мотивов самоопределения и самосовершенствования. Таких респондентов отличает стремление преодолевать препятствия. Они проявляют творчество и инициативу в деятельности, что связано с желанием сделать что-либо полезное для других людей. Данные, полученные на контрольном этапе эксперимента, позволяют отметить снижение количества студентов на инертном уровне с 70 % на констатирующем этапе до 50 % на контрольном этапе эксперимента.

Все эти результаты экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что повышение социальной активности у студенческой молодежи возможно посредством их включения в волонтерскую деятельность.

Список источников

1. Федулова, И. В., и Салахатдинова, Л. Н. (2022). Добровольческая деятельность в условиях пандемии как фактор развития человеческого капитала. В: Ажеева, Е. Ю. (Отв. ред.). *Арктическая циркумполярная цивилизация: человеческий капитал*. Сборник материалов Международной научно-практической конференции к 20-летию Арктического государственного института культуры и искусств (Якутск, 10–11 декабря 2020 г.). Якутск: ИЦ НБ РС (Я).
2. Федулова, И. В. (2020). Методологические подходы к организации волонтерской деятельности. В: Сукиасян, А. А. (Отв. ред.). *LXXXIII Международные чтения (памяти В. Б. Брагинского)*. Сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Москва, 12 августа 2020 г.). Москва: ЕФИР.
3. Яницкий, О. Н. (2014). Волонтеры: гражданские и государственные. *Социологическая наука и социальная практика*, 5(1), 71–89.
4. Автономов, А. В. (2014). Добровольчество как фактор развития гражданского общества и социальных инноваций. *Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право*, 6, 92–109.
5. Зборовский, Г. Е., Певная, А. А., Зборовский Г. Е., и Ведерников М. И. (2018). Волонтерство в пространстве регионального управления (кейс Свердловской области). *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета: «Социально-экономические науки»*, 4, 10–25.
6. Бархаев, А. Б. (2010). *Вовлечение волонтеров в деятельность клубных структур социальной направленности*. Электронная книга СПб. ОО БО «Невский Ангел» «Всё о добровольчестве». Санкт-Петербург: Мульти Проджект Систем Сервис.
7. Конвисарева, Л. П. (2006). *Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи*. Кострома.
8. Мазниченко, М. А., и Папазян, Г. С. (2018). Педагогические условия личностного и профессионального роста студентов в контексте волонтерской деятельности. *Высшее образование в России*, 2(220), 103–113.
9. Атаянц, Ж. Г. (1995). *Клубные объединения высшей школы как фактор социализации студентов (на опыте университетов США)*. Москва.
10. Митрохина, О. В. (2004). *Подготовка несовершеннолетних к волонтерской деятельности по профилактике безнадзорности среди сверстников*. Москва.
11. Рерке, В. И., и Маякова, О. С. (2019). К вопросу развития социальной активности подростков как условию их психологической безопасности в образовательном пространстве: теоретико-методологический аспект. *Казанский педагогический журнал*, 3, 61–67.
12. Щемелева, И. И. (2019). Социальная активность студенческой молодежи: факторный и кластерный анализ. *Социологические исследования*, 4, 133–141.
13. Богданова, Е. В. (2010). Технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности. В: Рассадин, Н. М., и Тимонин, А. И. (Ред.). *Психология и педагогика социального воспитания*. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 72-летию со дня рождения. Кострома: Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова.
14. Мичина, О. В., и Родина, Л. И. (2004). Развитие социальной активности подростков. *Партнерство через образование. Совместный российско-американский журнал*. <http://www.fio.samara.ru/sipkro/pco/notes/24-2004.shtml>

References

1. Fedulova, I. V., & Salakhadinova, L. N. (2022). Volunteerism under pandemic conditions as a factor in human capital development. In: Azheeva, E. Yu. (Responsible Ed.). *Arctic Circumpolar Civilization: Human Capital*. Proceedings of the International Research and Practice Conference to the 20th Anniversary of the Arctic State Institute of Culture and Arts (Yakutsk, 2020, December 10–11). Yakutsk: Information Centre of the National Library of the Republic of Sakha (Yakutia). (In Russ.).
2. Fedulova, I. V. (2020). Methodological approaches to the organization of volunteer activities. In: Sukiasyan, A. A. (Responsible Ed.). *LXXXIII International readings (in memory of V. B. Braginsky)*. Collection of articles of the International Scientific-Practical Conference (Moscow, August 12, 2020). Moscow: EFIR. (In Russ.).
3. Janitsky, O. N. (2014). Volunteers: civic and state. *Sociological Science and Social Practice*, 5(1), 71–89. (In Russ.).
4. Avtonomov, A. V. (2014). Volunteering as a factor in the development of civil society and social innovation. *Contours of Global Transformations: Politics, Economics, Law*, 6, 92–109. (In Russ.).
5. Zborovsky, G. E., Pevnaya, A. A., Zborovsky, G. E., & Vedernikov, M. I. (2018). Volunteering in the Space of Regional Governance (Case of Sverdlovsk Region). *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Socio-economic sciences*, 4, 10–25. (In Russ.).
6. Barkhaev, A. B. (2010). *Involvement of Volunteers in the Activities of Socially Oriented Clubs*. E-book of SPb. PO “Nevsky Angel” “All about Volunteering”. Saint Petersburg: Multi-Project System Service Ltd. (In Russ.).
7. Konvisareva, L. P. (2006). *Volunteer Movement as a Factor in the Development of Social Activity of Young People*. Kostroma. (In Russ.).
8. Maznichenko, M. A., & Papazian, G. S. (2018). Pedagogical conditions of personal and professional growth of students in the context of volunteer activity. *Higher Education in Russia*, 2(220), 103–113. (In Russ.).
9. Atayants, J. G. (1995). *Club associations of higher school as a factor of students' socialization (on the experience of US universities)*. Moscow. (In Russ.).
10. Mitrokhina, O. V. (2004). *Preparing Minors for Volunteer Activities to Prevent Neglect among Peers*. Moscow. (In Russ.).
11. Kerke, V. I., & Mayakova, O. S. (2019). To the question of the development of social activity of adolescents as a condition of their psychological safety in the educational space: theoretical and methodological aspect. *Kazan Pedagogical Journal*, 3, 61–67. (In Russ.).
12. Shchemeleva, I. I. (2019). Social activity of student youth: factor and cluster analysis. *Sociological research*, 4, 133–141. (In Russ.).
13. Bogdanova, E. V. (2010). Technologies of Social Design in the Preparation of Future Social Teachers for Volunteer Activity. In: Rassadin, N. M., & Timonin, A. I. (Eds.). *Psychology and Pedagogy of Social Education*. Materials of the II All-Russian scientific-practical conference devoted to the 72nd anniversary. Kostroma: Kostroma state university named after N. A. Nekrasov. (In Russ.).
14. Michina, O. V., & Rodina, L. I. (2004). The development of social activity among adolescents. Partnership through education. *Joint Russian-American journal*. (In Russ.). <http://www.fio.samara.ru/sipkro/pco/notes/24-2004.shtml>

Статья поступила в редакцию: 21.12.2022; The article was submitted: 21.12.2022;
одобрена после рецензирования: 26.05.2023; approved after reviewing: 26.05.2023;
принята к публикации: 15.06.2023. accepted for publication: 15.06.2023.

Информация об авторах:

Виктория Игоревна Рерке — кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия,
rerkew@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7722-8287>

Оксана Ивановна Косых — кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет), Москва, Россия,
oksana.i.k@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3517-644X>

Ирина Валерьевна Турлыкова — научный сотрудник Центра исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Россия,
alex_tu_83@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4569-9041>

Information about authors:

Victoria I. Rerke — PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia,
rerkew@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7722-8287>

Oksana I. Kosykh — PhD in Historical Sciences, Associate Professor, Department of History, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia,
oksana.i.k@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3517-644X>

Irina V. Turlykova — Researcher, Centre for Security Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
alex_tu_83@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4569-9041>

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 159.9.072.43:316.4.051.62

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.07

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Наталья Петровна Шилова

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки,

Москва, Россия,

npshilova@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>

Аннотация. В настоящей статье представлены результаты исследования, целью которого было выявить половые различия по темпоральным и содержательным характеристикам временной перспективы. Выборку исследования составили 1538 респондентов от 14 до 28 лет, из которых 610 юношей и 928 девушек. Исследование проводилось при помощи методики незаконченных предложений Ж. Нюттена. На основании исследования были сделаны следующие выводы: для временной перспективы юношей характерно использование временных промежутков «в интервале дня», «профессиональная автономия и работа», «историческое будущее» и содержательной мотивации «я сам»; для временной перспективы девушек характерно использование временных промежутков «профессиональное обучение», «открытое настоящее», «будущее» и содержательной мотивации, связанной с «другими людьми» и «объектами природы».

Ключевые слова: юноши и девушки, временная перспектива, юношеский возраст, половые различия, темпоральные характеристики временной перспективы, содержательные характеристики временной перспективы

Research article

UDC 159.9.072.43:316.4.051.62

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.07

GENDER DIFFERENCES IN THE FORMATION OF A TIME PERSPECTIVE IN ADOLESCENCE

Natalia P. Shilova

Federal Service for Supervision of Education and Science of the Russian Federation,

Moscow, Russia,

npshilova@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>

Abstract. This article presents the results of a study aimed at identifying gender differences in temporal and substantive characteristics of the time perspective. The study sample consisted of 1,538 respondents aged 14 to 28, including 610 boys and 928 girls. The study was conducted using the technique of unfinished sentences of J. Nyutten. Based on the study, the following conclusions are made: for the time perspective of a young man, the use of time

intervals “in the interval of the day”, “professional autonomy and work” and “historical future” and meaningful motivation “myself” is characteristic; for the time perspective of a girl, the use of time intervals “vocational training”, “open present”, “future” is characteristic” and meaningful motivation related to “other people” and “objects of nature”.

Keywords: boys and girls, time perspective, adolescence, sex differences, temporal characteristics of time perspective, meaningful characteristics of time perspective

Для цитирования: Шилова, Н. П. (2023). Половые различия в формировании временной перспективы в юношеском возрасте. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 133–147. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.07>

For citation: Shilova, N. P. (2023). Gender differences in the formation of a time perspective in adolescence. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 133–147. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.07>

Введение

Проблема времени и временной перспективы изучается многими авторами. Так, П. Г. Зимбардо и Дж. Н. Бойд дают следующее определение временной перспективы: «Бессознательный процесс, посредством которого непрерывные потоки личного и социального опыта соотносятся с временными категориями или временными рамками, помогая упорядочить и согласовать значение жизненных событий» (Zimbardo, & Boyd, 1999, с. 1271). Временная перспектива является скорее когнитивной категорией, используемой для кодирования и хранения воспоминаний личного и социального опыта, а также формулирования ожиданий, целей и творческих сценариев (Zimbardo, & Boyd, 1999). Е. А. Хольман утверждал, что «без времени наша жизнь состояла бы из изолированных, бессвязных моментов, лишенных понимания того, что делает нас людьми» (Holman, 2015). Абстрактные познавательные процессы, связанные с реконструкцией прошлого и построением будущего, помогают выйти за пределы непосредственного жизненного пространства и противостоять искушению сиюминутной выгоды (Zimbardo, & Boyd, 1999). Временная перспектива — это концепт, опосредованный культурными, социальными и индивидуальными факторами, с помощью которых временные категории или временные рамки присваиваются личностью и реализуются в жизненных ситуациях при принятии решений и индивидуальных событиях (Zimbardo, & Boyd, 1999). При этом сбалансированная временная перспектива включает в себя позитивное отношение к прошлому опыту, наслаждение настоящими событиями и достижение будущих целей (Zimbardo, & Boyd, 1999), а удлинение временной перспективы позволяет человеку самореализоваться, являясь проекцией мотивационной сферы (Бухарина, и Толстых, 2019; Толстых, 2009). У Ж. Нюттена временная перспектива — это пространство, «населенное» мотивационными объектами (Нюттен, 2004; Толстых, 2005; Nuttin, 1980), при этом мотивационный объект характеризуется им с содержательной и с темпоральной (временной) стороны. Темпоральная характеристика

мотивационного объекта позволяет определить возможное время, в котором мотив будет удовлетворен или не удовлетворен (Нюттен, 2004; Nuttin, 1980).

Исследования зарубежных и отечественных психологов демонстрируют наличие связи между различными видами девиаций и короткой временной перспективой (Бухарина, и Толстых, 2019; Толстых, 2009; Zimbardo, Sobol-Kwapinska, & Przepiorka, 2019; Dąbrowska A. et al., 2022; Recinos, 2022). И одновременно существуют исследования показывающие, что успешные люди с высоким уровнем развития и психического здоровья обладают насыщенной временной перспективой, в которой имеются мотивации различного содержания, распределенные на значительные временные промежутки, включая отдаленное прошлое и будущее (Бухарина, Толстых, 2019; Толстых, 2009; Zimbardo, Sobol-Kwapinska, & Przepiorka, 2019; Dąbrowska A. et al., 2022; Recinos, 2022).

Так, например, М. Д. Кондратьевым была показана взаимосвязь между учебной успеваемостью и характером временной перспективы. «Интеллектуально успешные подростки (победители интеллектуальных олимпиад и конкурсов) в основном ориентированы на отдаленное будущее, видят связь между своей школьной учебой и успехами в будущей жизни, их социальные представления об успехе связаны не с надеждой на какое-то везение или помощь других людей, а с собственными усилиями» (Кондратьев, 2017а; Кондратьев, 2017b). Доказана связь между сформированной профессиональной идентичностью и ориентацией на будущее, организованностью, целеустремленностью и свободой жизненного выбора, что позволяет помнить прошлое в позитивном контексте, учитывая ошибки и неприятности, а также быть позитивно настроенным на жизнь в настоящем (Гут, и Кабардов, 2019). Н. Л. Лукина и Е. А. Соловьева показали, что видение своего будущего на более отдаленный промежуток времени связано с готовностью получать профессиональное образование более высокого уровня (Лукина, и Соловьева, 2019).

Исследование А. Двиведи и Р. Растоги помогает понять и спрогнозировать поведение молодежи в области образования, учитывая, что их временная ориентация определяет и формирует принятие решений, мыслительный процесс и действия. Временная перспектива определяется исследователями как мощный, всепроникающий, но малоизвестный когнитивный фильтр, который помогает формировать природу и качество социальных отношений (Dwivedi, & Rastogi, 2019). Эти результаты можно дополнить выводами Л. Кваскова и С. А. Алминара, которые показали роль временной перспективы в самооффективности при принятии карьерных решений юношами и девушками. Ими было доказано, что будущая временная перспектива и гедонистическая временная перспектива настоящего положительно связаны с самооффективностью при принятии карьерных решений, а также что самооффективность при принятии карьерных решений была отрицательно связана с фаталистической временной перспективой настоящего и отрицательной временной перспективой прошлого (Kvaskova, & Almenara, 2021).

Большинство исследований временной перспективы юношей и девушек направлены на изучение особенностей, связанных с образовательными условиями,

возрастом или социально-экономическим статусом, и не учитывают половые различия (Белановская, 2004; Васильева, 2007; Lomelí et al., 2018). При этом наблюдения за современными юношами и девушками демонстрируют, что они по-разному видят свою временную перспективу (Шилова, 2019; Катькало, Печеркина, 2022).

В целом половая социализация считается сложным, многомерным образованием, со своей структурой, типологией, функциями. С начала второй половины двадцатого века интерес к исследованию различий между полами значимо увеличился. При этом с точки зрения научных исследований авторы фиксируют разнонаправленные тенденции, конкретизацию предмета (Ключко, 2022), а также определение причин и одновременно анализ последствий развития и формирования мужчин и женщин, связанных с дифференциацией социальных ролей и статусов, принятых в обществе (Клецина, 2022).

В наше время общество значительно поменяло свое отношение к определению приличного поведения для каждого пола. Учитывая, что гендер — это прежде всего совокупность социальных стереотипов в отношении поведения мужчин и женщин, происходящая социальная трансформация может вызвать различные трудности: личностные, связанные с полоролевой идентичностью или неопределенностью самооценки; профессиональные, то есть выбор работы, не соответствующей традиционным представлениям о мужской и женской работе; межличностные, связанные с отношениями с противоположным полом (Дежина, 2011; Степанова, и Наквасина, 2017). Так, например, в предыдущих исследованиях было показано, что существуют значимые различия между юношами и девушками в процессах социализации, в зависимости от возраста и статуса в образовательной группе (Счастливая, и Мецлер, 2011). Следовательно, определяя различия между юношами и девушками как конструкт, формируемый в определенной социальной и культурной среде, нам необходимо учитывать возрастные задачи, предъявляемые юношескому возрасту в современном обществе.

В исследовании Л. Л. Панченко и У. А. Богатырь продемонстрированы различия между юношами и девушками в самоотношении, которые, по мнению исследователей, опосредованы влиянием физиологических процессов и одновременно влиянием внешней среды (изменением половых ролей в обществе). Дополнительно исследователями было выявлено, что позитивное отношение к будущему и адекватное восприятие взаимосвязи настоящего с прошлым и будущим имеют важное значение для самоотношения (Панченко, и Богатырь, 2017). При этом различия между юношами и девушками по этим компонентам ими выявлены не были.

Выводы о половых различиях во временной перспективе в зарубежных исследованиях также носят неоднозначный характер. П. Г. Зимбардо, К. А. Кио и Дж. Н. Бойд сообщили, что студенты-юноши более ориентированы на настоящее, чем студентки (Zimbardo, Keough, & Boyd, 1997). Также было показано, что для девушек более характерно позитивное прошлое и будущее (Zimbardo, & Boyd, 1999; Ely, & Mercurio, 2011) и фаталистическое настоящее (D'Alessio et al., 2013). В другом исследовании у девушек зафиксирована более низкая

ориентация на негативное будущее, чем у юношей (Mello, & Worrell, 2006). Также было обнаружено, что юноши имеют большую ориентацию на будущее, чем девушки (Greene, & Debacker, 2004). Вопрос об ориентации на конкретные периоды временной перспективы в этих исследованиях не ставился. Таким образом, вопрос о половых различиях в характеристиках временной перспективы остается на сегодняшний день открытым. Соответственно, целью проведенного исследования являлось выявление этих гендерных отличий по темпоральным и содержательным характеристикам временной перспективы.

Выборка и методика исследования

Всего в проведенном исследовании участвовали 1538 человек в возрасте от 14 до 28 лет, из них 928 девушек и 610 юношей.

Для проведения исследования использовалась методика незаконченных предложений для определения временной перспективы Ж. Нюттена (Нюттен, 2004; Толстых, 2005; Nuttin, 1980). Методика представляет собой перечень незаконченных высказываний, двадцать из них сформулированы как позитивные и десять — как негативные. Задачей респондента было закончить высказывание, зафиксировав свою мысль подробно и понятно. В качестве примера использованных высказываний можно привести следующие: «Я хочу...», «Я надеюсь...», «Я боюсь...», «Я не смогу...».

Для обработки полученных данных мы пользовались категориями, предложенными Ж. Нюттеном (Нюттен, 2004; Толстых, 2005; Nuttin, 1980), и его подходом об отсутствии некоторых категорий в конкретных выборках. Обработка данных проводилась по временному (темпоральному) и по содержательному коду.

По временному коду у Ж. Нюттена представлено два типа категорий: периоды календарного времени и периоды социальной и биологической жизни. Из периодов социальной жизни для респондентов нашей выборки актуальными являлись три категории: обучение в школе, профессиональное образование, продуктивная жизнь (работа); из периодов календарного времени — следующие категории: период «в интервале одного дня», открытое настоящее, будущее и историческое будущее. Названия большинства категорий понятны. Под открытым настоящим Ж. Нюттен понимает желание респондента обладать определенными умениями, свойствами или качествами, которые не ограничены какими-либо временными границами и могут быть метафорично описаны как «сегодня и ежедневно». Примерами таких высказываний может быть следующее: «Я хочу в совершенстве говорить на иностранном языке», «Я боюсь одиночества». Историческое будущее для Ж. Нюттена — это период, в котором респондент не ограничен промежутком своей жизни. Это может быть высказывание, касающееся жизни всего человечества, например: «Я хочу, чтобы никогда не было войны».

Анализ по коду содержания проводился с использованием четырех основных категорий Ж. Нюттена: «я сам» — сам респондент; «другие люди» — мать, отец, любимая девушка, друг, просто люди и т. д.; «объекты природы» — животные, растения и т. д.; «идеальные объекты» — любовь, свобода, наука, религия и т. д.

Для проведения анализа номинальные шкалы, полученные в рамках исследования, были перекодированы в дихотомические: значение 0 (отсутствие признака) и значение 1 (наличие признака). Таким образом, анализировались частоты употребления каждой категории методики отдельных участников исследования. Для определения гендерных различий нами был использован *t*-test (или *t*-критерий Стьюдента), который используется для решения задачи доказательства наличия различий средних значений. Этот критерий может показать, действительно ли есть отличия в средних по группам мужчин и женщин или это просто случайность и особенность выборки, он учитывает дисперсию ответов, а не только сравнивает средние.

Результаты исследования

Таким образом, нами анализировались гендерные различия в определении временной перспективы при продолжении участниками исследования незаконченных фраз. В таблицах 1 и 2 представлены значимые различия между девушками и юношами при выборе ими мотивационных объектов собственной временной перспективы.

Таблица 1 / Table 1

Половые различия в использовании характеристик временной перспективы (*N* = 1538)

Gender differences in the use of time perspective characteristics (*N* = 1538)

	Среднее по полу				Тест Левина проверки равенства дисперсий		<i>t</i> -test для сравнения средних значений в двух независимых выборках		
	Мужской		Женский		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)
	Среднее	Стд. откло- нение	Среднее	Стд. откло- нение					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В интервале дня	1,19	3,95	0,63	2,05	20,576	0,000**	2,572	768	0,010**
Обучение в школе	0,86	2,15	0,73	2,05	0,555	0,456	0,823	768	0,411
Профессио- нальное обучение	2,04	2,95	2,62	3,41	4,868	0,028*	-2,396	768	0,017*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Профессиональная автономия, работа	3,12	3,69	2,13	2,33	25,480	0,000**	4,559	768	0,000**
Будущее	7,63	4,32	8,67	4,09	1,047	0,307	−3,377	779	0,001**
Открытое настоящее (сегодня и ежедневно)	5,11	3,63	5,65	3,11	6,874	0,009**	−2,218	768	0,027*
Прошлое	0,07	0,27	0,09	0,34	2,614	0,106	−0,800	876	0,424
Историческое будущее	1,56	2,34	1,01	1,56	42,042	0,000**	3,895	768	0,000**

Примечание: ** — значимо на уровне 0,01; * — значимо на уровне 0,05.

Таблица 2 / Table 2

**Половые различия в использовании содержательных характеристик
во временной перспективе (N = 1538)**

**Gender differences in the use of meaningful characteristics
in a time perspective (N = 1538)**

	Среднее по полу				Тест Левина проверки равенства дисперсий		t-test для сравнения средних значений в двух независимых выборках		
	Мужской		Женский		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)
	Среднее	Стд. откло- нение	Среднее	Стд. откло- нение					
Я сам	15,21	4,09	13,98	3,93	2,093	0,148	4,074	749	0,000**
Другие люди	3,93	2,85	5,19	3,29	5,658	0,018*	−5,267	749	0,000**
Объекты природы	0,10	0,60	0,30	1,19	20,515	0,000**	−2,666	749	0,008**
Идеальные объекты	2,75	2,77	2,53	2,47	6,115	0,014*	1,161	749	0,246

Примечание: ** — значимо на уровне 0,01; * — значимо на уровне 0,05.

В среднем при формировании временной перспективы своего будущего юноши значимо чаще девушек используют временные категории: «в интервале дня», «профессиональная автономия и работа» и «историческое будущее». Так юноши часто пишут, что для них важно, чтобы «день прошел хорошо», что «очень хочется кушать», чтобы «не учиться сегодня». Юноши чаще девушек пишут о важности «найти интересную, но в то же время хорошо оплачиваемую работу», «стать хорошим специалистом». Период «историческое будущее» юношами использовался значимо чаще, чем девушками. Соответственно,

юноши чаще девушек волнуются о событиях, выходящих за пределы их жизни, одним из примеров является высказывание: «Я надеюсь на успех нашей страны».

А девушки значимо чаще юношей используют временные категории: «профессиональное обучение», «открытое настоящее», «будущее». Девушки часто говорят о том, что для них важно «окончить университет с хорошими оценками», «окончить техникум и поступить в университет», «хорошо закрыть сессию». Девушки часто пишут о том, что для них важно «быть счастливой, красивой, здоровой», «объехать весь мир» и чтобы «все получилось». Что касается будущего, то девушки часто говорят о том, чтобы «родные были здоровы и счастливы», что хотят, «чтобы в будущем сложилось все хорошо».

В использовании категорий «обучение в школе» и «прошлое» значимых различий между ответами юношей и девушек обнаружено не было.

В среднем при формировании временной перспективы своего будущего юноши значимо чаще девушек используют содержательную мотивирующую категорию «я сам». В качестве примера можно привести высказывание 20-летнего юноши: «Что у меня получится работать над тем, чего я хочу всем сердцем».

А девушки значимо чаще юношей используют содержательные мотивирующие категории: «другие люди» и «объекты природы». Девушки чаще говорят о том, что им важно выйти замуж и стать хорошей мамой своим детям, а также что «родители будут здоровы». Категория природы в целом употребляется очень редко, но девушки чаще юношей пишут о том, что «скоро будет лето», «что зима будет теплой», «что заведут собаку или кота».

В использовании категорий «идеальные объекты» значимых различий между юношами и девушками обнаружено не было.

Обсуждение дискуссионных вопросов

Основываясь на данных, полученных в рамках исследования, можно заключить, что существуют значимые половые различия в использовании темпоральных и содержательных категорий временной перспективы.

Так, юноши значимо чаще девушек при формировании временной перспективы своего будущего используют временные категории: «в интервале дня», «профессиональная автономия и работа» и «историческое будущее», а девушки значимо чаще юношей — «профессиональное обучение», «открытое настоящее», «будущее». В использовании категорий «обучение в школе» и «прошлое» значимых гендерных различий обнаружено не было. Это значительно расширяет выводы, полученные в исследовании Л. Л. Панченко и У. А. Богатырь, о том, что «девушек больше беспокоят возрастные изменения (внешние изменения, старость, создание семьи и т. д.) — 20 %, в то время как юноши придают большее значение личностным и карьерным изменениям (стать хорошим специалистом, стать лучше, обрести материальное благополучие) — 16 % и 20 % соответственно» (Панченко, и Богатырь, 2017).

Юноши значимо чаще девушек при формировании временной перспективы своего будущего используют содержательную мотивирующую категорию «я сам», а девушки значимо чаще юношей — содержательные мотивирующие категории: «другие люди» и «объекты природы». В использовании категорий «идеальные объекты» значимых гендерных различий не было обнаружено. При этом, Л. Л. Панченко и У. А. Богатырь указывают, что отличия в содержании негативных ожиданий для юношей — это «страх смерти», а для девушек — «безработица», «потеря близких», «отсутствие планов», а в части собственной ответственности для юношей важное значение приобретает «обеспечение семьи», тогда как для девушек — «эмоции по поводу успеха или неудачи» (Панченко, и Богатырь, 2017).

А. Фуинтис и коллеги указали, что у девушек сбалансированная временная перспектива демонстрирует большую прогностическую ценность для психологического благополучия. Наши данные дают возможность дополнить этот вывод тем, что девушки, получающие профессиональное образование, испытывают повышенную склонность к психологическому благополучию по сравнению с юношами. Таким образом, их продвижение по службе и обучение в университетах особенно важно, учитывая высокую распространенность симптомов тревоги и депрессии в студенчестве (Fuentes et al., 2022). В нашем понимании, половые различия во временной перспективе — это конструкт, в том числе формируемый в процессе воспитания и образования, на который оказывают влияние социальный и культурный аспекты. Соответственно, учет выявленных нами половых различий в использовании темпоральных и содержательных характеристик временной перспективы является важным фактором в процессах воспитания и образования.

Исследователями половой и гендерной специфики указывается, что для осознания человеком своего пола и освоения ресурсов, характерных для своего пола, ему необходимо пройти полоролевую социализацию (Осипова, Никишов, и Пронькина, 2017). И. С. Клецина и Е. В. Иоффе детализируют, что в целом отношение к себе формируется через сравнение собственных психологических характеристик с теми, которые соответствуют нормативному эталону характеристик своего пола, т. е. гендерной идентичности» (Клецина, 2019, с. 222). Соответственно, полученные в исследовании результаты позволяют апеллировать к специфике социализации юношей и девушек в образовательном процессе. Проведение образовательных мероприятий, направленных на осознание своего будущего и собственной временной перспективы, должно учитывать особенности, характерные для каждого пола.

Заключение

Основные выводы по итогам проведенного исследования:

1. Временные перспективы юношей и девушек различаются по темпоральным и по содержательным характеристикам.

2. Для временной перспективы юноши характерно использование временных промежутков: «в интервале дня», «профессиональная автономия и работа» и «историческое будущее» — и содержательной мотивации «я сам».

3. Для временной перспективы девушки характерно использование временных промежутков: «профессиональное обучение», «открытое настоящее», «будущее» — и содержательной мотивации, связанной с «другими людьми» и «объектами природы».

Ограничение проведенного исследования состоит в отсутствии изучения влияния уровня образования и возраста на обозначенные половые различия в использовании темпоральных и содержательных характеристик временной перспективы. Выявленные гендерные различия в использовании темпоральных и содержательных характеристик временной перспективы имеют важное значение для дальнейших исследований и практической работы психологов по проектированию будущего юношами и девушками.

В качестве перспектив проведенного исследования можно отметить следующие направления работы:

- изучение влияния на развитие временной перспективы таких факторов, как место проживания в период ранней социализации индивидов (мегаполис или провинциальный город), этническая принадлежность и конфессия;
- изучение жизненной перспективы и соотнесение особенностей ее формирования в юношеском возрасте с результатами, полученными в рамках данного исследования.

Список источников

1. Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999) Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.
2. Holman, E. A. (2015) Time perspective and social relations: A stress and coping perspective. In: Stolarski, M., Fieulaine, N., & Beek, van W. (Eds.). *Time perspective theory: review, research and application* (pp. 419–436). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
3. Бухарина, А. Ю., и Толстых, Н. Н. (2019). Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации. *Современная зарубежная психология*, 8(2), 36–48. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080204>
4. Толстых, Н. Н. (2009). Развитие временной компетентности как важная задача профессиональной подготовки специалистов в области финансового бизнеса. В: *Психологические инновации в экономике и финансах*. Материалы Международной научно-практической конференции (с. 383–386). Москва: ФА, Ларклтд.
5. Нюттен, Ж. (2004). *Мотивация, действие и перспектива будущего* (под ред. Д. А. Леонтьева). Москва: Смысл.
6. Толстых, Н. Н. (2005). Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего. *Психологическая диагностика*, 3, 77–94.
7. Nuttin, J. (1980). *Motivation et Perspective d'Avenir*. Louvain: Presses Universitaire de Louvain. 288 p.

8. Zimbardo, P. P., Sobol-Kwapinska, M., & Przepiorka, A. (2019). The structure of time perspective: Age-related differences in Poland. *Time & Society*, 28(1), 5–32. <https://doi.org/10.1177/0961463X16656851>
9. Dąbrowska, A., Marek-Banach, J., Zimbardo, P., Łopatkiewicz, A., & Wysocka, E. (2022). Time Perspective and Experience of Depression, Stress, and Loneliness Among Adolescents in Youth Educational Centres. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 1(36), 91–119. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2022.005>
10. Recinos, A. E. (2022). Time Perspective as Mediator of the Relationship Between Parenting and Academic Success Among Emerging Adults. *A Thesis submitted to the faculty of San Francisco State University In partial fulfillment of the requirements for the Degree. Master of Arts In Psychology: Developmental Psychology*. San Francisco, California. 42 p.
11. Кондратьев, М. Д. (2017а). Особенности временной перспективы одаренных подростков и их сверстников. *Психолого-педагогические исследования*, 9(1), 106–114. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090111>
12. Кондратьев, М. Д. (2017б). Социальные представления об успешности подростков с разным интрагрупповым статусом и разным уровнем интеллектуальной успешности. *Социальная психология и общество*, 8(2), 116–130. <https://doi.org/10.17759/sps.2017080208>
13. Гут, Ю. Н., и Кабардов, М. К. (2019). Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 5(3), 85–97. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7>
14. Лукина Н. Л., и Соловьева Е. А. (2019). Временная перспектива обучающихся средних профессиональных и высших образовательных учреждений. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, 3(55). 170–176.
15. Dwivedi, A., & Rastogi, R. (2019). Predicting Social Well-being Using Time Perspective in Emerging Adults. *Journal of Health Management*, 21(4), 547–558. <https://doi.org/10.1177/0972063419884416>
16. Kvaskova, L., & Almenara, C. A. (2021). Time perspective and career decision-making self-efficacy: a longitudinal examination among young adult students. *Journal of career development*, 48(3), 229–242. <https://doi.org/10.1177/0894845319847292>
17. Белановская, О. В. (2004). Временная перспектива жизненных планов в юношестве. В: *Проблемы социальной психологии личности*. Межвузовский сборник научных статей (вып. 1, с. 78–88). Саратов: Изд-во Саратов. ун-та.
18. Васильева, Н. П. (2007). *Динамика юношеского возраста*. Красноярск: Изд-во СФУ, Федеральное агентство по образованию, Сибирский федер. ун-т, Ин-т естественных и гуманитарных наук. 102 с.
19. Lomelí, D. G., Noriega, M. de los A. M., Niño, L. C., Fonllem, C. O. T. (2018). Perspectiva Temporal de Estudiantes Universitarios Mexicanos y Colombianos. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 1(46), 133–145.
20. Шилова, Н. П. (2019). Гендерные особенности формирования временной перспективы будущего в юношеском возрасте. *Психолог*, 5, 66–72. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2019.5.31066>
21. Каткало, К. Д., и Печеркина, А. А. (2022). Типы личностно-профессиональной самореализации студентов-психологов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 186. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.11>

22. Ключко, О. И. (2022) Концепция гендерной ментальности как методологическое основание гендерного подхода в социально-психологическом исследовании. *Социальная психология и общество*, 13(4). 13–29. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130402>
23. Клецина И. С. (2022). Гендерная проблематика в социальной психологии: направления исследований. *Социальная психология и общество*, 13(4). 5–12. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130401>
24. Дежина, Т. П. (2011). К вопросу о концепте «гендер». *Вестник Хабаровской государственной академии экономики и права*, 3, 127–134.
25. Степанова, Н. В., и Наквасина, С. Н. (2017). Гендерные различия самоотношения в юношеском возрасте. *Успехи современной науки*, 9(3), 11–14.
26. Счастливая, Т. Н., и Мецлер, В. В. (2013). Особенности гендерной социализации в юношеском возрасте. *Психолого-педагогические исследования*, 2, 135–148. http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61332.shtml (дата обращения: 08.07.2019).
27. Панченко, Л. Л., и Богатырь, У. А. (2017). Психологическая зрелость выпускников вузов: гендерный аспект. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, Т. 6, 4(21), 353–357.
28. Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Pers. Individ. Differ*, 23, 1007–1023.
29. Ely, R., & Mercurio, A. (2011). Time perspective and autobiographical memory: Individual and gender differences in experiencing time and remembering the past. *Time Soc*, 20, 375–400.
30. D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) — Short Form. *Time Soc.*, 12, 333–347.
31. Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2006). The Relationship of Time Perspective to Age, Gender, and Academic Achievement among Academically Talented Adolescents. *Journal Educ. Gift.*, 29, 271–289.
32. Greene, B. A., & Debacker, T. K. (2004). Gender and Orientations Toward the Future: Links to Motivation. *Educ. Psychol. Rev.*, 16, 91–120.
33. Fuentes, A., Oyanadel, C., Zimbardo, P., González-Loyola, M., Olivera-Figue-roa, L. A., & Peñate, W. (2022). Mindfulness and Balanced Time Perspective: Predictive Model of Psychological Well-Being and Gender Differences in College Students. *European Journal Investigation Health Psychology and Education*, 12, 306–318. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12030022>
34. Осипова, И. С., Никишов, С. Н., и Пронькина, Е. Г. (2017). Половые и гендерные особенности функционирования автобиографической памяти. *Интернет-журнал «Мир науки»*, 5(5). <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN517.pdf>
35. Клецина, И. С., и Иоффе, Е. В. (2019). *Гендерные нормы как социально-психологический феномен*. Монография. Москва: Проспект. 144 с.

References

1. Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999) Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.
2. Holman, E. A. (2015) Time perspective and social relations: A stress and coping perspective. In: Stolarski, M., Fieulaine, N., & Beek, van W. (Eds.). *Time perspective theory; review, research and application* (pp. 419–436). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

3. Bukharina, A. Yu., & Tolstykh, N. N. (2019). Time perspective and time competence as factors of educational motivation. *Modern foreign psychology*, 8(2), 36–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080204>
4. Tolstykh, N. N. (2009). Development of temporary competence as an important task of professional training of specialists in the field of financial business. In: *Psychological innovations in economics and finance*. Materials of the international scientific and practical conference (pp. 383–386). Moscow: FA, Larkltd. (In Russ.).
5. Nyutten, Zh. (2004). Motivation, action and future perspective (ed. by D. A. Leont'ev). Moscow: Smysl. (In Russ.).
6. Tolstykh, N. N. (2005). Using the method of motivational induction to study motivation and the time perspective of the future. *Psychological diagnostics*, 3, 77–94. (In Russ.).
7. Nuttin, J. (1980). *Motivation et Perspective d'Avenir*. Louvain: Presses Universitaire de Louvain. 288 p.
8. Zimbardo, P. P., Sobol-Kwapinska, M., & Przepiorka, A. (2019). The structure of time perspective: Age-related differences in Poland. *Time & Society*, 28(1), 5–32. <https://doi.org/10.1177/0961463X16656851>
9. Dąbrowska, A., Marek-Banach, J., Zimbardo, P., Łopatkiewicz, A., & Wysocka, E. (2022). Time Perspective and Experience of Depression, Stress, and Loneliness Among Adolescents in Youth Educational Centres. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 1(36), 91–119. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2022.005>
10. Recinos, A. E. (2022). Time Perspective as Mediator of the Relationship Between Parenting and Academic Success Among Emerging Adults. *A Thesis submitted to the faculty of San Francisco State University In partial fulfillment of the requirements for the Degree. Master of Arts In Psychology: Developmental Psychology*. San Francisco, California. 42 p.
11. Kondrat'ev, M. D. (2017a). Features of the time perspective of gifted adolescents and their peers. *Psychological and Pedagogical Research*, 9(1), 106–114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090111>
12. Kondrat'ev, M. D. (2017b). Social perceptions of the success of adolescents with different intragroup status and different levels of intellectual success. *Social Psychology and Society*, 8(2), 116–130. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2017080208>
13. Gut, Yu. N., & Kabardov, M. K. (2019). Features of the time perspective of the individual at the stage of professional self-determination. Scientific result. *Pedagogy and Psychology of Education*, 5(3), 85–97. (In Russ.). <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7>
14. Lukina N. L., & Solov'eva E. A. (2019). Time perspective of students of secondary vocational and higher educational institutions. *New in psychological and pedagogical research*, 3(55), 170–176. (In Russ.).
15. Dwivedi, A., & Rastogi, R. (2019). Predicting Social Well-being Using Time Perspective in Emerging Adults. *Journal of Health Management*, 21(4), 547–558. <https://doi.org/10.1177/0972063419884416>
16. Kvaskova, L., & Almenara, C. A. (2021). Time perspective and career decision-making self-efficacy: a longitudinal examination among young adult students. *Journal of career development*, 48(3), 229–242. <https://doi.org/10.1177/0894845319847292>
17. Belanovskaya, O. V. (2004). A temporary perspective of life plans in youth. In: *Problems of social psychology of personality*. Interuniversity collection of scientific articles (issue 1, pp. 78–88). Saratov: Sarat. Publishing House un-ta. (In Russ.).

18. Vasil'eva, N. P. (2007). *Dynamics of youth age*. Krasnoyarsk: SibFU Publishing House, Federal Agency for Education, Siberian Federal University. un-t, Institute of Natural Sciences and Humanities, 102 s. (In Russ.).
19. Lomelí, D. G., Noriega, M. de los A. M., Niño, L. C., Fonllem, C. O. T. (2018). Perspectiva Temporal de Estudiantes Universitarios Mexicanos y Colombianos. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 1(46), 133–145.
20. Shilova, N. P. (2019). Gender features of the formation of a temporary perspective of the future in adolescence. *Psychologist*, 5, 66–72. (In Russ.). <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2019.5.31066>
21. Kat'kalo, K. D., & Pecherkina, A. A. (2022). Types of personal and professional self-realization of psychology students. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 186. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.11>
22. Klyuchko O. I. (2022). The Concept of Gender Mentality as a Methodological Basis for the Gender Approach in Social-Psychological Research. *Social Psychology and Society*, 13(4), 13–29. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2022130402>
23. Kletsina I. S. (2022). Gender Issues in Social Psychology: Research Directions. *Social Psychology and Society*, 13(4), 5–12. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130401>
24. Dezhina, T. P. (2011). To the question of the concept of “gender”. *Bulletin of the Khabarovsk State Academy of Economics and Law*, 3, 127–134.
25. Stepanova, N. V., & Nakvasina, S. N. (2017). Gender differences in self-attitude in adolescence. *Successes of Modern Science*, 9(3), 11–14. (In Russ.).
26. Schastnaya, T. N., & Metsler, V. V. (2013). Features of gender socialization in adolescence. *Psychological and pedagogical research*, 2, 135–148. (In Russ.). http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61332.shtml (accessed: 08.07.2019).
27. Panchenko, L. L., & Bogatyr', U. A. (2017). Psychological maturity of university graduates: gender aspect. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, T. 6, 4(21), 353–357. (In Russ.).
28. Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Pers. Individ. Differ*, 23, 1007–1023.
29. Ely, R., & Mercurio, A. (2011). Time perspective and autobiographical memory: Individual and gender differences in experiencing time and remembering the past. *Time Soc*, 20, 375–400.
30. D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) — Short Form. *Time Soc.*, 12, 333–347.
31. Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2006). The Relationship of Time Perspective to Age, Gender, and Academic Achievement among Academically Talented Adolescents. *Journal Educ. Gift.*, 29, 271–289.
32. Greene, B. A., & Debacker, T. K. (2004). Gender and Orientations Toward the Future: Links to Motivation. *Educ. Psychol. Rev.*, 16, 91–120.
33. Fuentes, A., Oyanadel, C., Zimbardo, P., González-Loyola, M., Olivera-Figueroa, L. A., & Peñate, W. (2022). Mindfulness and Balanced Time Perspective: Predictive Model of Psychological Well-Being and Gender Differences in College Students. *European Journal Investigation Health Psychology and Education*, 12, 306–318. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12030022>
34. Osipova, I. S., Nikishov, S. N., & Pronkina, E. G. (2017). Sexual and gender features of the functioning of autobiographical memory. *Online magazine “World of Science”*, 5(5) (In Russ.). <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN517.pdf>

35. Kletsina, I. S., & Ioffe, E. V. (2019). *Gender norms as a socio-psychological phenomenon*. Monograph. Moscow: Prospect. 144 p. (In Russ.).

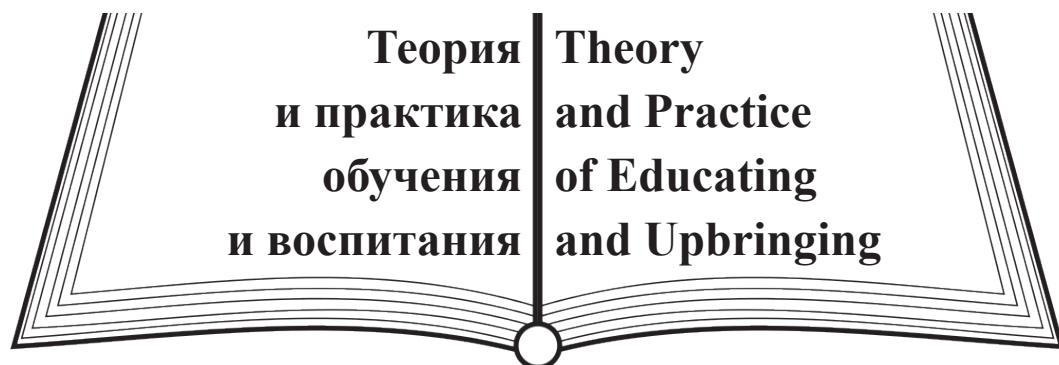
Статья поступила в редакцию: 06.04.2023; The article was submitted: 06.04.2023;
одобрена после рецензирования: 16.05.2023; approved after reviewing: 16.05.2023;
принята к публикации: 15.06.2023. accepted for publication 15.06.2023.

Информация об авторе:

Наталья Петровна Шилова — кандидат психологических наук, заместитель начальника Управления Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), Москва, Россия,
npshilova@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>

Information about author:

Natalia P. Shilova — PhD in Psychological Sciences, Deputy Head of Department of the Federal Service for Supervision of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia,
npshilova@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>



Научная статья

УДК 316.613

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.08

**МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ
И ОЦЕНКА ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Дарья Александровна Беликова

*школа № 760 им. А. П. Маресьева, Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,
sidaal@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8347-0576>*

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации методик формирования и развития навыков самопрезентации у школьников. Актуальность темы связана с тем, что в процессе обучения в школе происходит не только получение определенных знаний, но и формирование навыков, влияющих на последующее развитие личности. Педагогическая практика современного учителя должна способствовать развитию у детей таких качеств, как способность к адекватному общению с окружающими, к творческому мышлению и самовыражению, связанных с навыками самопрезентации. Цель исследования заключается в выявлении наиболее эффективной методики развития навыков самопрезентации для каждого уровня образования в школе (начальное общее — 1–4-е классы, основное общее — 5–9-е классы, среднее общее — 10–11-е классы). Методология исследования включает в себя ряд специальных методов: обзор научной литературы по теме исследования; метод педагогического невовлеченного наблюдения; метод социологического исследования (мини-опрос); метод статистического анализа данных. В исследовании приняли участие 75 респондентов (три группы педагогов, работающих в 1–4-х классах, 5–9-х классах и 10–11-х классах общеобразовательной школы). В результате проведенного исследования автор пришел к следующим выводам: в реализации на практике наиболее эффективными методиками формирования и развития навыков самопрезентации школьников 1–4-х классов является

коммуникативная методика, школьников 5–9-х классов — когнитивная методика, школьников 10–11-х классов — социально-адаптивная методика.

Ключевые слова: самопрезентация, самовыражение, самореференция, творческое мышление, публичное выступление, коммуникативные навыки

Research article

UDC 316.613

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.08

METHODS OF FORMING AND DEVELOPING SCHOOLCHILDREN'S SELF-PRESENTATION SKILLS AND ASSESSING THEIR EFFICIENCY AT DIFFERENT LEVELS OF SCHOOL EDUCATION

Daria A. Belikova

*school № 760 named after A. P. Maresyev, Moscow City University,
Moscow, Russia,
sidaal@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8347-0576>*

Abstract. The article is devoted to the problem of methods for the formation and development of schoolchildren's self-presentation skills. The relevance of the topic is since in the process of learning at school, not only the acquisition of certain knowledge takes place, but also the formation of skills that affect the subsequent development of the individual. The pedagogical practice of a modern teacher should contribute to the development of such qualities as the ability to communicate adequately with others, to think creative and self-expression associated with self-presentation skills. The purpose of the study is to identify the most effective methodology for developing self-presentation skills for each level of education at school (primary, secondary, senior). The research methodology includes several special methods: a review of the scientific literature on the research topic; method of pedagogical non-participant observation; method of sociological research (mini survey); method of statistical data analysis. The study involved 75 respondents (three groups of teachers working in primary, secondary, senior classes of a general education school). As a result of the study, the author came to the following conclusions: in practice, the most effective methods for the formation and development of self-presentation skills for primary schoolchildren are communicative methods, for secondary schoolchildren — cognitive methods, for senior schoolchildren — socially adaptive methods.

Keywords: self-presentation, self-expression, self-reference, creative thinking, public speaking, communication skills

Для цитирования: Беликова, Д. А. (2023). Методики формирования и развития навыков самопрезентации школьников и оценка их эффективности на разных уровнях школьного образования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 148–161. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.08>

For citation: Belikova, D. A. (2023). Methods of forming and developing schoolchildren's self-presentation skills and assessing their efficiency at different levels of school education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 148–161. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.08>

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что способность к адекватному общению имеет важное значение для личного развития, академических достижений и последующего профессионального успеха. Более того, формирование навыков самопрезентации в рамках школьного образования необходимо для гармоничного развития личности, начиная с младших классов. Формирование коммуникативной компетенции, основанной на навыках самопрезентации, является одной из приоритетных задач, поставленных в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, среднего общего и основного общего образования (далее — ФГОС). При этом одной из важных коммуникационных учебных задач является информационная публичная речь, то есть представление определенного контента для аудитории слушателей. Согласно ФГОС, не только школьники 5–11-х классов, но и дети начальной школы должны выступать с информационными публичными речами. Однако продвижение навыков публичных выступлений должно учитывать особенности возрастных групп обучающихся. Данные отличия на сегодняшний день довольно слабо отражены как в теоретических, так и в эмпирических исследованиях. Тем не менее исследователи отмечают, что навыки самопрезентации в вербальной форме могут быть успешно сформированы на основе практики публичных выступлений в рамках групповой работы со сверстниками (Гаркунова, 2021, с. 30).

Цель исследования заключается в выявлении наиболее эффективной методики формирования и развития навыков самопрезентации для каждого уровня образования в школе.

Согласно классической трактовке термина, самопрезентация — это «процесс представления человеком собственного образа в социальном мире, характеризующийся намеренностью и направленностью на создание у окружающих определенного впечатления о себе» (Куликова, 2019, с. 48).

Имеющиеся в научной литературе описания навыков самопрезентации школьников охватывают как макро-, так и микроповедение. Такое поведение организовано иерархически.

На микроуровне конкретные навыки самопрезентации могут быть разделены на четыре измерения, а именно:

- 1) невербальное поведение — визуальное впечатление (включая зрительный контакт, жесты, мимику, позу и т. п.;
- 2) невербальное поведение — слуховое впечатление (включая акцентуацию, артикуляцию, интонацию, громкость, высоту тона, беглость речи, скорость речи, темп дыхания и т. п.);
- 3) использование языка, включая активацию внимания слушателя, использование риторических приемов и т. п.;
- 4) организация (включающая количество информации, мотивы коммуникации, продолжительность речи, продолжительность введения, заключения, самореференция и т. п.) (Белова, и Кямкина, 2016, с. 118).

Навыки макроуровня формируются комбинациями таких микроповеденческих реакций, как зрительный контакт, жесты и скорость речи. Примерами навыков макроуровня является воспринимаемая эмпатия или доверие к говорящему со стороны аудитории (Куликова, 2019, с. 49).

Таким образом, воспринимаемая публично коммуникативная компетенция говорящего зависит от навыков самопрезентации, сформированных еще в детском возрасте. В настоящее время наиболее частыми заданиями по публичным выступлениям в начальной школе являются: повествование и информирование (Петрова, Донцов, и Козьяков, 2017, с. 19), то есть формирование навыков самопрезентации у младших школьников идет в основном по пути вербального самовыражения.

Необходимо отметить, что задача повествования хорошо знакома детям начальной школы, однако задача информационных речей является для них довольно новой. Для этой возрастной группы основной целью является информирование сверстников о новых темах. Однако для того чтобы справиться с такой задачей, необходимы знания о теме, вербальные способности и определенная компетентность в публичных выступлениях: учащиеся должны быть в состоянии управлять зрительным контактом, жестами, мимикой и осанкой (визуальное измерение невербального поведения), говорить ясно, плавно и с доступной для восприятия скоростью (аудиоизмерение невербального поведения), использовать соответствующую грамматику и вокабуляр (вербальное измерение), а также основные структурные элементы и учитывать характеристики аудитории (организационное измерение самопрезентации) (Baumeister, 1982, p. 17). Школьники 5–9-х классов демонстрируют сформированные навыки вербального и аудиоизмерений, однако на организационном уровне они еще не в состоянии реализовать себя. Все четыре измерения саморепрезентации демонстрируют школьники 10–11-х классов, успешно владея визуальным, вербальным и аудио-измерением при соответствующей организации своего выступления (Belić, & Vrcić-Amar, 2022, p. 167).

Среди методик, используемых для формирования навыков самопрезентации у школьников, в научной литературе наиболее часто обсуждаются следующие:

1) коммуникативная методика, при которой основная задача педагога заключается в формировании у школьников навыков общения со сверстниками (Belić, & Vrcić-Amar, 2022, p. 166; Hyung, 2022, p. 89, Paulhus, 2017, p. 302; Roşca, 2022, p. 79). Данная методика основана на моделировании коммуникативной ситуации для самопрезентации школьника: выступление, диалог, диспут, учебные дискуссии и т. п. (Belić, & Vrcić-Amar, 2022, p. 167). Суть данной методики в том, что коммуникативные навыки в первую очередь становятся базой для развития самопрезентации. При реализации данной методики на практике необходимо общение педагога с детьми и детей со сверстниками;

2) компетентностная методика, при которой главной целью является формирование набора компетенций (Cavalcanti, & Guimarães, 2019, p. 108; Belić, & Vrcić-Amar, 2022, p. 165). В рамках данной методики используются выявление

успешных стратегий обучения и повтор (репликация) успешных стратегий самопрезентации, то есть тех действий, которые позволяют ребенку достигать цели самопрезентации в ситуации успеха;

3) когнитивная методика, которая нацелена на самопонимание и саморефлексию (Cimprian et al., 2017, p. 126; Ray, & Shelton, 2019, p. 1234). Когнитивная методика обучения основана на постулатах когнитивной педагогики и включает в себя методы самоконтроля, самопознания и саморефлексии. Данная методика используется для формирования самостоятельного мышления и осмысленной деятельности по самопрезентации школьников (Edie, 2017, p. 212; Zook, & Russotti, 2022, p. 768);

4) социально-адаптивная методика, которая нацелена на создание устойчивого навыка самопрезентации для будущей профессиональной деятельности (Črnič, & Brečko, 2021, p. 64; Titchener, 2021, p. 14), заключается в использовании проектного обучения с учетом возрастных характеристик обучающихся, метод учебно-деловых игр).

Современная историография темы довольно обширна. В частности, в работах отечественных исследователей рассмотрены: понятие самопрезентации (Заиграева, и Хацкевич, 2020), методы формирования навыков самопрезентации (Белова, и Кямкина, 2016), методики развития навыков самопрезентации (Куликова, 2019).

В некоторых работах рассматриваются особенности авторских методик формирования навыков самопрезентации у школьников (Кямкина, 2017). При этом некоторые отечественные работы посвящены самопрезентации как личностному развитию (Петрова, Донцов, и Козьяков, 2017).

Зарубежные исследования в основном отражают итоги опытно-экспериментальной работы в сфере проектного метода (Edie, 2017), различных игровых методик (Feri, & Sutrisno, 2021), работы в малых группах (González, Bacon, & Kearney, 2022) среди детей младшего, среднего и старшего школьного возрастов.

Тем не менее, несмотря на обширную историографию и при наличии довольно четкого определения, феномен самопрезентации до сих пор не исследовался с позиций сопоставительного анализа мнения самих педагогов о том, насколько та или иная методика формирования и развития навыков самопрезентации эффективна на каждом уровне школьного образования.

Материалы и методы исследования

Материалами эмпирического исследования послужили ответы на анкету мини-опроса, проведенного в профессиональной учительской группе. В исследовании приняли участие 75 учителей различных общеобразовательных школ Московской области (репрезентативная выборка методом механической выборки): 25 учителей 1–4-х классов; 25 учителей 5–9-х классов и 25 учителей 10–11-х классов.

Методология эмпирического исследования основана на системном подходе и включает общенаучные методы (анализ, синтез, дедукция, индукция), а также ряд специальных методов: педагогическое невовключенное наблюдение, метод социологического исследования (мини-опрос), а также метод анализа статистических данных.

Всего в ходе эмпирического исследования было получено 75 анкет по трем группам респондентов, данные которых были перераспределены из качественных в количественные и обработаны в программе Neural Designer — программном инструменте для расширенной и описательной аналитики.

Исследование состояло из трех этапов:

- 1) составление анкеты и проведение переговоров с потенциальными респондентами, формирование репрезентативной выборки;
- 2) проведение мини-опроса среди учителей 1–4, 5–9 и 10–11-х классов с целью выявления их оценки наибольшей эффективности той или иной методики формирования и развития навыков самопрезентации на разных уровнях школьного образования.

Невовключенное педагогическое наблюдение за школьниками проводилось опрашиваемыми педагогами при реализации разных методик формирования и развития навыков самопрезентации. Каждый респондент наблюдал, как во время учебного процесса реализуется каждая из четырех методик, а затем оценивал ее эффективность по 10-балльной шкале.

Учителями оценивались следующие критерии, отражающие эффективность той или иной методики на основе деятельности детей: 1) невербальное поведение (пространственное аудио- и визуальное измерения), 2) вербальное поведение и 3) организация процесса самопрезентации. Каждое измерение самопрезентации оценивалось по 10-балльной шкале с позиций эффективности применяемой педагогом методики: 1–3 балла — низкий уровень эффективности; 4–6 баллов — средний уровень эффективности; 7–10 баллов — высокий уровень эффективности.

Каждая из четырех методик формирования и развития навыков самопрезентации была оценена респондентами с точки зрения эффективности ее применения при проведении курса опытно-экспериментальных занятий на каждом уровне школьного образования. Оценивание проводилось на основе опроса педагогов по форме, включенной в текстовую часть программы Neural Designer. Перевод качественных данных в количественные делался следующим образом: каждый отрицательный ответ (применение методики на данном уровне образования неэффективно) оценивался как –1 балл, положительный ответ (применение методики на данном уровне образования эффективно) оценивался как +1 балл. Таким образом, для каждой оцениваемой методики по 10-балльной шкале программа вычисляла средний балл с учетом всех отрицательных и положительных ответов педагогов.

- 3) обработка полученных результатов методом статистического анализа.

Эмпирическое исследование проводилось в период с 10 по 31 января 2023 года.

Результаты исследования

Как показал мини-опрос, проведенный в первой группе респондентов, высшую оценку эффективности у учителей 1–4-х классов получила коммуникативная методика, реализуемая игровым методом (рис. 1).

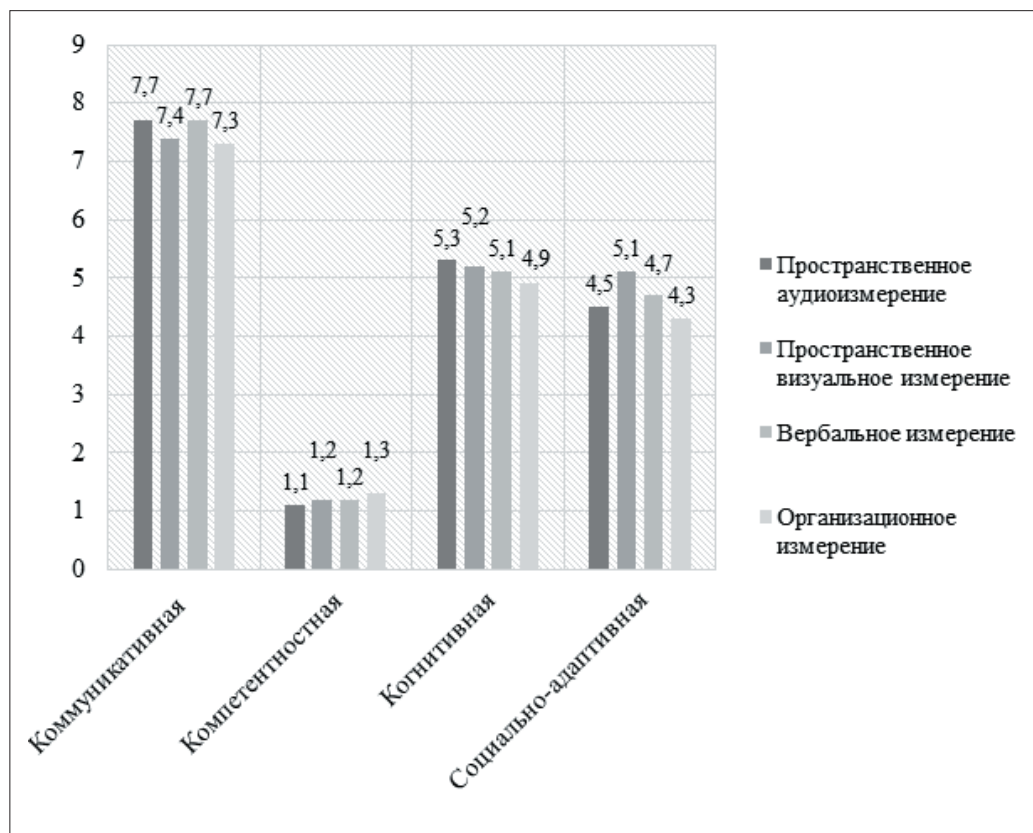


Рис. 1. Оценка учителями реализации методик формирования и развития навыков самопрезентации школьников 1–4-х классов (составлено автором на основании данных мини-опроса в программе Neural Designer)

Fig. 1. Teachers' evaluation of the implementation of methods for the formation and development of self-presentation skills of schoolchildren in grades 1–4 (compiled by the author based on data from a mini-survey in Neural Designer)

Насколько можно судить по данным, представленным на рисунке 1, учителя дали наиболее низкую оценку эффективности компетентностной методике, что пояснялось респондентами следующим образом: при работе с детьми младшего школьного возраста невозможно добиться реализации компетентностного подхода, поскольку навыки еще недостаточно сформированы, их предстоит развивать и наиболее эффективной является игровой метод в рамках коммуникативной методики. Учителя начальных классов также отметили, что младшие школьники демонстрируют хорошие результаты по всем

четырем измерениям самопрезентации именно в рамках коммуникативной методики, когда цель самопрезентации — это адекватное общение с аудиторией сверстников.

Во второй группе респондентов (учителя 5–9-х классов) высокую оценку получили когнитивная и социально-адаптивная методики, при которых школьники среднего звена показали хорошие результаты в проектной деятельности (рис. 2).

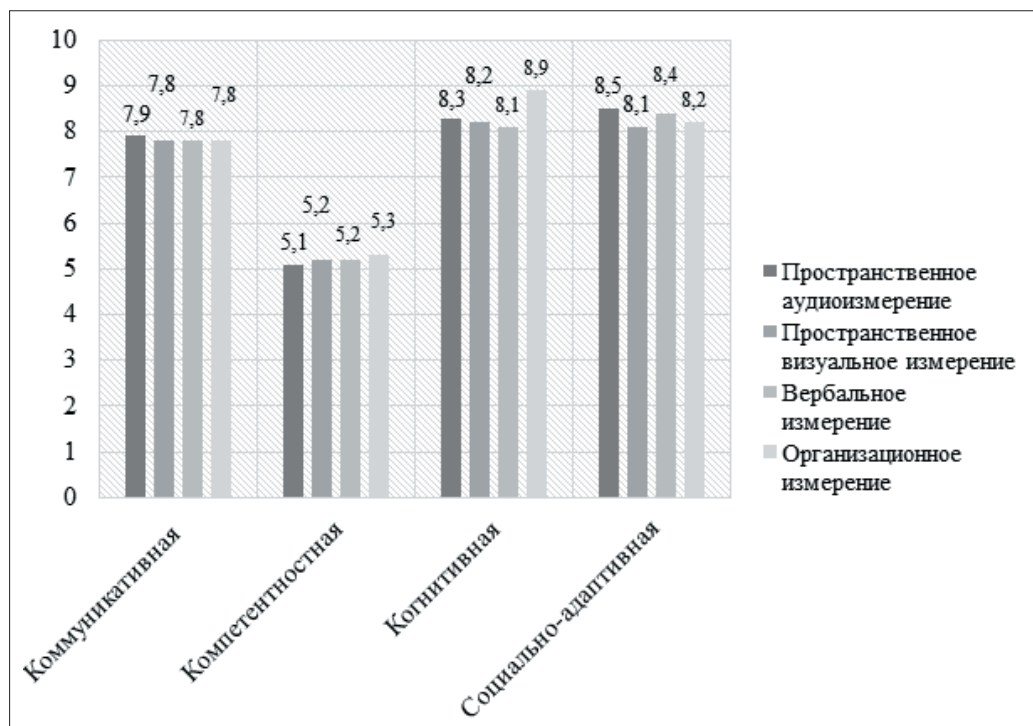


Рис. 2. Оценка учителями реализации методик формирования и развития навыков самопрезентации школьников 5–9-х классов (составлено автором на основании данных мини-опроса в программе Neural Designer)

Fig. 2. Teachers' evaluation of the implementation of methods for the formation and development of self-presentation skills of students in grades 5–9 (compiled by the author on the basis of the Neural Designer mini-survey)

Судя по данным, приведенным на рисунке 2, навыки самопрезентации у школьников 5–9-х классов можно считать вполне сформированными по всем четырем измерениям. Однако наибольшую эффективность для их развития демонстрируют когнитивная и социально-адаптивная методики, в рамках которых учителя прибегают к созданию ситуаций успеха, развитию творческого мышления и формированию позитивной самооценки у своих учеников. Интересно, что в комментариях к анкете респонденты второй группы отметили: школьники 5–9-х классов демонстрируют устойчивую внутреннюю мотивацию к самопрезентации среди сверстников.

Результаты, полученные в третьей группе респондентов (учителя 10–11-х классов), показали, что при работе со старшеклассниками большую эффективность имеет социально-адаптивная методика, при которой самопрезентация — это уже совершенно осознанный процесс, мотивированный стремлением учеников к будущему профессиональному успеху (рис. 3).

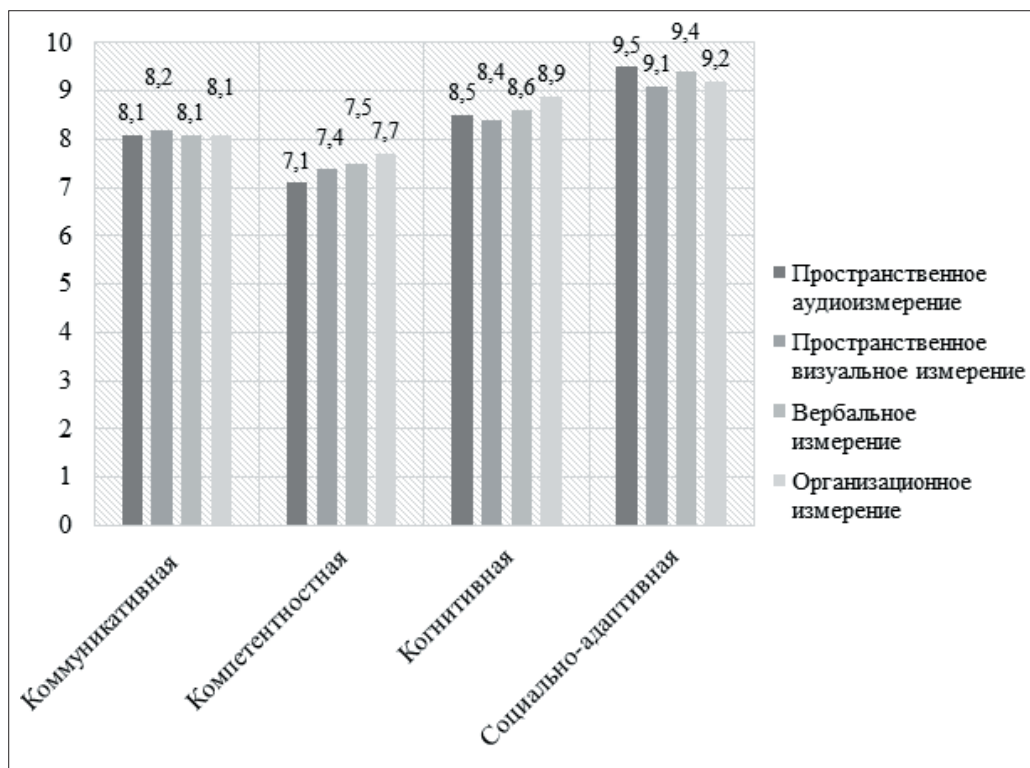


Рис. 3. Оценка учителями реализации методики формирования и развития навыков самопрезентации школьников 10–11-х классов (составлено автором на основании данных мини-опроса в программе Neural Designer)

Fig. 3. Teachers' evaluation of the implementation of the methodology for the formation and development of self-presentation skills of schoolchildren in grades 10–11 (compiled by the author on the basis of the Neural Designer mini-survey)

Как можно судить по данным, представленным на рисунке 3, учителя 10–11-х классов наиболее высоко оценили эффективность социально-адаптивной методики формирования и развития навыков самопрезентации. Также выросла и оценка показателей по всем остальным подходам, что связано с опытом, знаниями и уже сформированными у старших школьников навыками самопрезентации.

Средний балл по всем трем группам респондентов показывает различия в уровнях эффективности методик формирования и развития навыков

самопрезентации школьников на разных уровнях школьного образования (рис. 4).

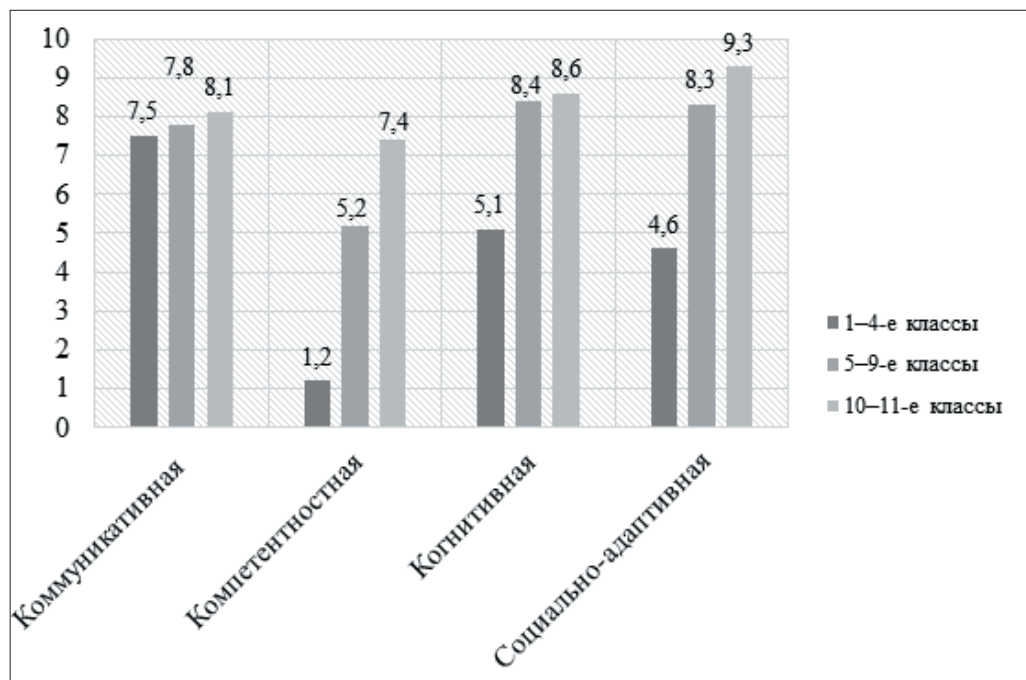


Рис. 4. Сводная диаграмма оценки реализации методик формирования и развития навыков самопрезентации школьников 1–4, 5–9, 10–11-х классов (составлено автором на основании данных мини-опроса в программе Neural Designer)

Fig. 4. Summary diagram of assessment of the implementation of methods of formation and development of self-presentation skills of schoolchildren in grades 1–4, 5–9, 10–11 (compiled by the author based on the data of a mini survey in Neural Designer)

Данные, представленные на рисунке 4, позволяют заключить, что для школьников 1–4-х классов наиболее результативной является коммуникативная методика формирования и развития навыков самопрезентации, для школьников 5–9-х классов — когнитивная методика, для школьников 10–11-х классов наибольшую эффективность демонстрирует социально-адаптивная методика, которая реализуется с помощью проектного метода обучения.

Обсуждение результатов исследования

Некоторые исследователи отмечают, что управление своим публичным имиджем перед различной аудиторией «является важным элементом социального поведения, но мало что известно о том, как дети младших классов

развивают этот навык» (Paulhus, 2017). Данные представленного эмпирического исследования показывают, что успешнее всего навыки самопрезентации младших школьников развиваются при применении коммуникативной методики.

В ряде работ ведется дискуссия об абстрактности Я-концепций младших школьников, в частности, включают ли они репрезентации общих черт и способностей и глобального Я (Cavalcanti, & Guimarães, 2019). Полученные результаты показали, что сформированность навыков самопрезентации связана с возрастными особенностями школьников начального, основного и среднего уровней образования. Более того, полученные данные свидетельствуют о необходимости последовательного применения методик (от коммуникативной к социально-адаптивной) от младшего к старшему школьному возрасту.

Проведенное исследование имеет следующие ограничения:

1) проведение эмпирической работы с педагогами требует осуществления ими предварительных наблюдений за реализацией методик формирования и развития навыков самопрезентации;

2) при проведении невключенного педагогического наблюдения возможно затруднение при разграничении непосредственно самопрезентации школьников и результатов применения той или иной методики формирования и развития навыков самопрезентации школьников;

3) предложенная методика оценки требует навыков работы в программе Neural Designer, наличия доступа к компьютерному классу для проведения опроса среди учителей. Организационные ограничения также необходимо учитывать, поскольку учителя разных школ не могут быть опрошены одновременно по причине различий в расписании занятий.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Для формирования и развития навыков самопрезентации в школе необходим комплексный подход на основе возрастной специфики школьников (от начального общего до среднего общего уровня образования) и по четырем критериям их практической реализации (пространственных визуального и аудиоизмерений, вербального измерения и организационного аспекта).

2. Проведенное исследование показало, что на практике эффективность методик варьируется от младших классов к старшим, что позволяет рекомендовать применение в 1–4-х классах общеобразовательной школы коммуникативной методики, в 5–9-х классах — когнитивной, в 10–11-х классах — социально-адаптивной.

Список источников

1. Гаркунова, М. С. (2021). Формирование навыков самопрезентации у детей младшего школьного возраста. В: *XIV Кирилло-Мефодиевские чтения. Человек в пространстве православной культуры*. Межвузовский сборник научно-методических статей (с. 29–37). Ишим.
2. Куликова, Т. И. (2019). Самопрезентация как характеристика социального поведения старшеклассников. *Russian Journal of Education and Psychology*, (4), 48.
3. Белова, Н. А., и Кямкина, Ю. Ф. (2016). Методы обучения жанру самопрезентации на уроках русского языка в контексте поликультурного образования в школе. *Наука и школа*, (4), 118.
4. Петрова, Е. А., Донцова, Д. А., и Козьяков, Р. В. (2017). Психологическая коррекция самопрезентации старших дошкольников, имеющих речевые нарушения. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, (7), 18–27.
5. Baumeister, R. F. (1982). A self-presentational view of social phenomena. *Psychological Bulletin*, 91, 3–26.
6. Belić M., & Vrcić-Amar A. (2022). Personality traits and self-presentation tactics. *Psiholoska Istrazivanja*, 25(2), 165–182.
7. Hyung, Choi. (2022). Self-Disclosure and Self-Presentation. *British Journal of Psychology*, 72(1), 84–106.
8. Paulhus, D. (2017). *Self-Presentation of Personality: An Agency-Communion Framework*. Routledge. 302 p.
9. Roşca, M. (2022). Interpersonal communication in children of primary school age. *Ricerche Di Psicologia*, (6), 78–93.
10. Cavalcanti, E., & Guimarães, G. (2019). Statistical variability: comprehension of children in primary school. *Ensino e Aprendizagem de Estatística no Ensino fundamental*, (54), 106–122.
11. Cimpian, A., Hammond, M., Mazza, G., & Corry, G. (2019). Young Children's Self-Concepts Include Representations of Abstract Traits and the Global Self. *Child Development*, (6), 125–129.
12. Ray, R. D., & Shelton, A. L. (2019). Cognitive and Neural Development of Individuated Self-Representation in Children. *Child Development*, 80(4), 1232–1242.
13. Edie, J. M. (2017). Self-Presentation. In book: *American Phenomenology*. 2nd ed. New-York.
14. Zook, M., & Russotti, J. (2022). Academic Self-Presentation Strategies and Popularity in Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, 33(6), 765–785.
15. Črnič, T., & Brečko, N. (2021). Enhancing sociality, self-presentation, and play: a case study of digital scenarios among schoolchildren in an epidemic context. *Information Communication and Society*, 25(1), 63–78.
16. Titchener, B. (2021). Self-Praise and Self-Presentation. *Information Communication and Society*, 25(1), 14–28.
17. Заиграева, Н. В., и Хацкевич, Л. С. (2020). Психологические предпосылки и препятствия для самопрезентации слабовидящих школьников. *Педагогический ИМИДЖ*, (4), 760–772.
18. Кямкина, Ю. Ф. (2018). Уровень сформированности знаний и умений по созданию текста в жанре самопрезентации у учащихся и его динамика в процессе обучения школьников жанрам самопрезентации в контексте поликультурного образования. *Вестник Университета Российской академии образования*, (1), 24–31.

19. Feri, M., & Sutrisno, S. (2021). The Role of Parents in The Moral Education of Children of Primary School Age. *POTENSIA Journal*, 8(1), 49–61.
20. González, C., Bacon, V., & Kearney, Ch. (2022). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. *Psychology in the Schools*, (3), 22–38.

References

1. Garkunova, M. S. (2021). Formation of self-presentation skills in children of primary school age. In: *XIV Cyril and Methodius Readings. Man in the space of Orthodox culture*. Interuniversity collection of scientific and methodological articles (pp. 29–37). Ishim.
2. Kulikova, T. I. (2019). Self-presentation as a characteristic of the social behavior of high school students. *Russian Journal of Education and Psychology*, (4), 48.
3. Belova, N. A., & Kyamkina, Yu. F. (2016). Methods of teaching the genre of self-presentation at Russian language lessons in the context of multicultural education at school. *Science and School*, (4), 118.
4. Petrova, E. A., Dontsova, D. A., & Koziakov, R. V. (2017). Psychological correction of self-presentation of older preschoolers with speech disorders. *Modern preschool education. Theory and Practice*, (7), 18–27.
5. Baumeister, R. F. (1982). A self-presentational view of social phenomena. *Psychological Bulletin*, 91, 3–26.
6. Belić, M., & Vrcić-Amar, A (2022). Personality traits and self-presentation tactics. *Psiholoska Istrazivanja*, 25(2), 165–182.
7. Hyung, Choi. (2022). Self-Disclosure and Self-Presentation. *British Journal of Psychology*, 72(1), 84–106.
8. Paulhus, D. (2017). Self-Presentation of Personality: An Agency-Communion Framework. Routledge, 302.
9. Roşca, M. (2022). Interpersonal communication in children of primary school age. *Ricerche Di Psicologia*, (6), 78–93.
10. Cavalcanti, E., & Guimarães, G. (2019). Statistical variability: comprehension of children in primary school. *Ensino e Aprendizagem de Estatística no Ensino fundamental*, (54), 106–122.
11. Cimpian A., Hammond M., Mazza G., & Corry G. (2019). Young Children's Self-Concepts Include Representations of Abstract Traits and the Global Self. *Child Development*, (6), 125–129.
12. Ray, R. D., & Shelton, A. L. (2019). Cognitive and Neural Development of Individuated Self-Representation in Children. *Child Development*, 80(4), 1232–1242.
13. Edie, J. (2017). Self-Presentation. In book: *American Phenomenology*. 2nd ed. New-York.
14. Zook, M., & Russotti, J. (2022). Academic Self-Presentation Strategies and Popularity in Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, 33(6), 765–785.
15. Črnič, T., & Brečko, N. (2021). Enhancing sociality, self-presentation, and play: a case study of digital scenarios among schoolchildren in an epidemic context. *Information Communication and Society*, 25(1), 63–78.
16. Titchener, B. (2021). Self-Praise and Self-Presentation. *Information Communication and Society*, 25(1), 14–28.
17. Zaigraeva, N. V., & Khatskevich, L. S. (2020). Psychological prerequisites and obstacles for self-presentation of visually impaired students. *Pedagogical IMAGE*, (4), 760–772.

18. Kyamkina, Yu. F. (2018). The level of formation of knowledge and skills in creating a text in the genre of self-presentation among students and its dynamics in the process of teaching schoolchildren the genres of self-presentation in the context of multicultural education. *Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, (1), 24–31.
19. Feri, M., & Sutrisno, S. (2021). The Role of Parents in The Moral Education of Children of Primary School Age. *POTENSIA Journal*, 8(1), 49–61.
20. González, C., Bacon, V., & Kearney, Ch. (2022). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. *Psychology in the Schools*, (3), 22–38.

Статья поступила в редакцию: 11.02.2023;
одобрена после рецензирования: 26.05.2023;
принята к публикации: 15.06.2023.

The article was submitted: 11.02.2023;
approved after reviewing: 26.05.2023;
accepted for publication: 15.06.2023.

Информация об авторе:

Дарья Александровна Беликова — заместитель директора школы № 760 им. А. П. Маресьева, аспирант департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
sidaal@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8347-0576>

Information about author:

Daria A. Belikova — Deputy Director of the School № 760 named after A. P. Mare-syev, PhD Student of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City Universitet, Moscow, Russia,
sidaal@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8347-0576>

Научно-исследовательская статья

УДК 37.015.3

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.09

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОДУКТИВНОГО И РЕПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ ПРИ РЕШЕНИИ ПРЕДМЕТНО-ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ

*Ирина Николаевна Лукьянова*¹ ✉,

*Сергей Юрьевич Степанов*²

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

² *Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
Москва, Россия*

¹ *ira.luk.2012@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0007-8222-8314>*

² *parusnik1@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5575-8906>*

Аннотация. В данной статье отражаются результаты экспериментального исследования взаимообусловленности параметров репродуктивности и продуктивности мышления младших школьников. Актуальность проблемы исследования обусловливается необходимостью смены репродуктивной образовательной стратегии на продуктивную. Предпосылками исследования выступают обновленные требования к образовательным результатам учащихся. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы, выборку составили 64 ученика четвертого класса. В рамках исследования была разработана авторская программа, включающая предметно-творческие задачи на материале таких дисциплин начальной школы, как математика и окружающий мир. Полученные результаты демонстрируют прямую связь параметра репродуктивности мышления с параметрами его дивергентности, оригинальности, критичности и адекватности.

Ключевые слова: предметно-творческая задача, репродуктивность, дивергентность, оригинальность, критичность, адекватность, развитие, рефлексия

Research article

UDC 37.015.3

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.09

INTERRELATION OF INDICATORS OF PRODUCTIVE AND REPRODUCTIVE THINKING OF FOURTH-GRADE SCHOOL STUDENTS IN SOLVING SUBJECT-CREATIVE TASKS

*Irina N. Lukyanova*¹ ✉,*Sergey Yu. Stepanov*²^{1,2} *Moscow City University,
Moscow, Russia*² *Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia.*¹ *ira.luk.2012@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0007-8222-8314>*² *parusnik1@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5575-8906>*

Abstract. This article reflects the results of an experimental study of the interdependence of the parameters of reproduction and productivity of thinking of younger schoolchildren. The relevance of the research problem is determined by the need to change the reproductive educational strategy to a productive one. The prerequisites of the study are continuously updated requirements for the educational results of students. The study was conducted on the basis of a comprehensive school, the sample consisted of 64 fourth grade students. As part of the research, an author's program was developed, which includes subject-creative tasks based on such primary school disciplines as mathematics and the world around us. The obtained results demonstrate a direct relationship of the parameter of reproductive thinking with the parameters of its divergence, originality, criticality and adequacy.

Keywords: subject-creative task, reproduction, divergence, originality, criticality, adequacy, development, reflection

Для цитирования: Лукьянова, И. Н., и Степанов, С. Ю. (2023). Взаимосвязь показателей продуктивного и репродуктивного мышления четвероклассников при решении предметно-творческих задач. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 162–188. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.09>

For citation: Lukyanova, I. N., & Stepanov, S. Yu. (2023). Interrelation of indicators of productive and reproductive thinking of fourth-grade school students in solving subject-creative tasks. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 162–188. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.09>

Введение

В современном мире значительное влияние на образовательные стратегии и технологии оказывают социально-экономические изменения. Гибкие учебные пространства, инновационно-обучающие среды, включение творческого компонента в учебный процесс и преодоление

разрыва между рутинным получением знаний и продуктивным применением требуют стимулирования новых возможностей в интеллектуальном и когнитивном развитии подрастающего поколения (Степанов и др., 2021; Оржековский и др., 2022). Данные факторы обуславливают актуальность нашего исследования, направленного на изучение взаимосвязи творческого и репродуктивного мышления в их развитии.

Креативное мышление традиционно описывается как способность обнаруживать ранее неизвестные отношения и создавать оригинальный опыт в качестве нового паттерна поведения, общения и/или деятельности. Творческое мышление рассматривается как умение генерировать, оценивать и совершенствовать идеи, которые могут привести к новым решениям и развитию знаний. Продуктивное мышление характеризуется изменением точки зрения, которое позволяет лицу, решающему проблему, рассматривать новые, иногда трансформационные подходы¹. В психологии творческое мышление моделируется и исследуется в условиях разрешения человеком проблемных ситуаций, создаваемых с помощью специальных задач, так называемых на сообразительность. Репродуктивное же мышление с психологической точки зрения характеризуется противоположным образом, а именно как воспроизведение знаний и интеллектуальных умений, уже имеющихся в опыте человека, при решении типовых задач. Соответственно, взаимообусловленность указанных типов мышления понимается как возможность соразвития репродуктивного и творческого мышления (Лукиянова, 2021).

Связь между продуктивным мышлением и академической успеваемостью, которая в силу особенностей современного образования базируется главным образом на репродуктивном мышлении школьников, пока не является однозначной. Еще более неясным остается вопрос о том, как работает данная связь в обе стороны. Именно это и стало предметом нашего исследования.

Исторические предпосылки и современные исследования

Влияние процесса решения творческих задач на развитие мышления интересовало ученых и ранее (Пономарев, 1960; Давыдов, и Эльконин, 1966; Гальперин, и Данилова, 1980; Калмыкова, 1981; Выготский, 1997; Разумовский, 1966; Орлов, 1994; Орлов, 1995, Оржековский, Давыдов, и Титов, 1998). На данный момент в психологии существуют различные концептуальные модели творческого мышления (Guilford, 1950, 1968; Renzulli, & Reis, 2018; Runco, Hao, & Tang, 2016; Chand, & Runco, 1992), методик развития креативности (Sternberg, & Lubart, 1996), а также есть исследования, указывающие на связь между творчеством и обучением (Torrance, 1963; Torrance, 1968; Разумовский, 1966).

¹ Здесь и далее будем использовать термины «креативное», «продуктивное» и «творческое» мышление как синонимичные.

Обобщая условия развития творческого мышления, Р. С. Немов писал о том, что чем больше знаний имеет человек, тем разнообразнее будут его подходы к решению творческих задач (Немов, 2003, с. 287). В последние десятилетия было обнаружено, что творческое мышление оказывает решающее влияние на различные области, такие как наука, технологии, экономика и образование (OECD, 2019). Что касается образования, отмечается, что творческое мышление является жизненно важным для достижения успеха в школе и в дальнейшей карьере. Поэтому многие ученые проявляют все больший энтузиазм в изучении этого вопроса, что, в свою очередь, повышает популярность темы формирования творческого мышления и способствует перемещению ее из периферии проблематики образования в ее ядро. И, действительно, в последние десятилетия в программных документах многих стран делается упор на развитие творческого мышления. Так, например, после реформы вступительных экзаменов в Китайский национальный колледж в 2017 году Министерство образования Китая опубликовало программные документы о приеме в колледжи и университеты, в которых содержится требование об увеличении количества экзаменов на креативность и инновации (Yang, & Zhao, 2021). Это означает, что творческое мышление будет играть еще большую роль в проверке результативности всей китайской системы образования. Примечательно, что по результатам исследования PISA-2018 Китай занимал первое место в сфере образования, в отличие от Российской Федерации, которая находилась лишь на 26–27-м местах по различным направлениям (PISA, 2018).

Существует большое количество исследований взаимосвязи творческого мышления и навыков чтения, творческого мышления и математических способностей, творческого мышления и эмоционального интеллекта и т. д. Есть работы, в которых показано, что творческое мышление может способствовать предсказанию успеваемости (Mourgues et al., 2016). Вместе с тем, к сожалению, многие эмпирические исследования, посвященные этой теме, имеют заметные ограничения. Исследователи либо сообщают о корреляции между творческим мышлением и академической успеваемостью (Anwar, Shamimur-Rasool, & Haq, 2012; Gralewski, & Karwowski, 2012; Niaz, Nunez, & Pineda, 2000; Kaufman et al., 2021), но при этом не учитывают другие важные факторы (например, демографические переменные и семейное положение), либо упускают из виду дифференциацию между различными подгруппами. Большинство ученых ограничивают свои исследования прямым влиянием творческого мышления на успеваемость (Ai, 1999; Hansenne, & Legrand, 2012; Gajda, 2016) и игнорируют влияние успеваемости на творческое мышление. Кроме того, практически нет исследований, посвященных изучению взаимообусловленности развития репродуктивного и продуктивного мышления средствами включения в учебный процесс предметно-творческих задач, при решении которых ученики должны одновременно актуализировать и применять свои мыслительные способности как креативного, так и репродуктивного характера (Лукьянова, и Степанов, 2022а).

Д. В. Ушаков отмечает созревшую необходимость формирования нового инструментария в психологии и педагогике, в том числе по причине новых цифровых пространств, оказывающих влияние на все стороны общества (Ушаков, 2020). В этом плане, ввиду культурной сообразности, большой интерес для нас представляют исследования отечественных ученых, в частности в образовательной практике, где уже много лет успешно применяется методика исследовательского обучения (Савенков, 2018; Савенков, и Обухов, 2018), которая имеет не только теоретическое обоснование, но и широкий диапазон рабочих комплектов как для учителей и воспитателей, так и для родителей. Исследовательское обучение ребенка, включающее собственный исследовательский поиск, является одним из современных подходов развития творческого мышления, основанного А. И. Савенковым.

Существует ряд современных исследований, которые раскрывают секрет творческого мышления путем здоровьесформирующего мышления (Катыхин, и Козырева, 2019; Пушкарева, Голева, и Угольников, 2021), конструктивного мышления на основании предметных средств (Тарасова, 2021; Сергеева, 2018), цифровизации (Низамутдинова, 2021; Ярославцева, 2020) и др. Однако наиболее интересными с научной точки зрения и актуальными в практике применения остаются: метод проектного обучения, метод исследовательского обучения и метод обучения путем решения творческих задач. Исследование Н. В. Берсеновой и С. М. Чурбановой показало, что при систематическом исследовании младшими школьниками творческой задачи (задачи на соображение) на успешность решения оказывают влияние возможности познавательного развития ребенка. Более того, успешность решения коррелируется с умственным развитием, способностью действовать в уме, рефлексией, уровнем теоретического мышления и пространственными представлениями (Берсенева, и Чурбанова, 2012).

Д. Б. Богоявленская обозначает перспективным направлением работы исследование осознанной саморегуляции, рефлексивного осознания и взаимодействия с продуктивными видами деятельности. Были выявлены положительные корреляционные связи одаренности (способность к творчеству, развитие деятельности по собственной инициативе), интеллекта, успеваемости, а также обнаружено отсутствие связи одаренности с регуляторными компонентами осознанной саморегуляции, а только наличие связи со шкалой инициативности (Жукова, Богоявленская, и Артеменков, 2021; Моросанова, Фомина, и Ованесбекова, 2018).

Методологические основы продуктивного обучения можно найти в различных подходах: конструктивистском, личностно ориентированном, деятельностном, полисубъектном, коммуникативном, компетентностном и других, в том числе в комбинированных подходах (Антонова, и Оспенникова, 2020). Однако, на наш взгляд, наиболее актуальным для нашего исследования является рефлексивный подход, позволяющий путем взаимодействия различных средовых

аспектов оказывать влияние на личность в целом, Я-концепцию продуктивного целеобразования человека-творца. Существенным показателем деятельности будет выступать продуктивность, являющаяся важнейшей характеристикой творческого (продуктивного) мышления (Семенов, 2021).

На основе представленного аналитического обзора исследований была сформулирована цель настоящего исследования — изучение в течение учебного года взаимообусловленного развития основных параметров продуктивного и репродуктивного мышления учеников 4-го класса на материале специально сконструированных нами предметно-творческих задач (Лукьянова, и Степанов, 2022b).

Структура и особенности предметно-творческих задач

Важной психолого-педагогической особенностью применяемых задач является то обстоятельство, что при их решении актуализируется как репродуктивное, так и продуктивное мышление младших школьников, поскольку они должны не только суметь воспользоваться базовыми знаниями по таким предметам начального образования, как окружающий мир и математика, тем самым продемонстрировав способность к репродуктивному мышлению и способность воспроизводить освоенные ранее мыслительные приемы и знания, но и проявить свою сообразительность и творческую изобретательность. Конструкция предлагаемых нами задач такова, что имеющиеся в них открытые вопросы, размытые и неопределенные условия, а также полипредметное содержание предполагают свободу мыслительного поиска, необходимость генерирования различных идей и допускают не одно, а несколько возможных решений. Каждая задача имеет сюжетную линию, отражающую реальную жизненную ситуацию и требующую от ребенка активного мыслительного поиска выхода из нее. Мыслительный поиск начинается с использования детьми своих предметных знаний и актуализации определенного уровня функциональной грамотности. Далее по ходу решения обучающийся вынужден преодолеть изначально формируемый школьной системой поведенческий стереотип о том, что у каждой задачи должен быть только один правильный ответ. Таким образом, каждая из предлагаемых учащимся задач имеет двусоставный характер и решается в два этапа. Первый этап состоит в работе с условиями задачи. Учащимся необходимо выделить из текста задачи вопрос, на который возможно дать ответ, используя уже имеющиеся предметные знания или представленные в самой задаче данные. На втором этапе размышления актуальным становится проявление ими своих творческих способностей, поскольку на следующий открытый вопрос задачи можно и нужно предложить не один, а сразу несколько неочевидных вариантов ответа, которые в дальнейшем необходимо подвергнуть критике. *Предметно-творческая задача* — это текстовая задача,

описывающая жизненную ситуацию и включающая одну или несколько предметных областей. Предметная область подразумевает одно верное решение, а жизненная ситуация предполагает множество решений, которые можно подвергнуть критике, используя личный опыт, знания, умения и навыки (рис. 1).



Рис. 1. Структура предметно-творческой задачи
Fig. 1. The structure of the subject-creative task

Используемые предметно-творческие задачи позволяют совершить переход от репродуктивной личностной позиции к продуктивной, т. е. не останавливаться только на воспроизведении ранее полученного знания, а воспользоваться имеющимися знаниями для создания собственного, индивидуального интеллектуального продукта. Далее ребенок посредством рефлексивного механизма оценивает собственные идеи. Ученик критикует сам себя и использует весь свой личный опыт и знания. На этапе переосмысления стереотипов мышления ребенок совершает прорыв из репродуктивной деятельности в продуктивную.

Этапы и методы исследования

Эксперимент с учениками 4-го класса состоял из трех этапов: входного, развивающего и итогового.

Входной этап был посвящен анализу исходного уровня репродуктивного и творческого мышления у экспериментальной и контрольной групп. Он измерялся в начале учебного года по нескольким параметрам:

- 1) на материале решения детьми первой предметно-творческой задачи;
- 2) на базе модифицированных батарей тестов Дж. Гилфлорда и Е. Торренса, адаптированных Е. Е. Туник.

Развивающий этап длился на протяжении учебного года, с середины сентября по май включительно. На данном этапе в учебном процессе на систематической основе использовались различные предметно-творческие задачи, причем не менее 1–2 раз в неделю. В соответствии с замыслом эксперимента каждый ученик, получая задачу, сначала знакомился с ней и выделял простой (репродуктивный) и сложный (продуктивный) вопрос. Репродуктивный вопрос в каждой предметно-творческой задаче предполагал единственно верный ответ, известный экспериментатору; продуктивный же вопрос не предполагал единственно правильного ответа, и поэтому детям в ходе его мыслительного поиска предлагалось выдвигать различные идеи, а затем осуществлять их критическое оценивание. Для развивающего этапа было подготовлено учебно-методическое пособие, включающее сборник авторских задач и необходимые рекомендации для учителей и других пользователей (Лукьянова, и Степанов, 2022b).

Итоговый этап связан с осуществлением контрольного диагностического измерения уровня творческого и репродуктивного мышления. Завершался эксперимент сопоставлением результатов входного и итогового измерения у основной (экспериментальной) группы, а также результатов контрольной группы, в которой в течение учебного года образовательный процесс не предполагал применения предметно-творческих задач на уроках. Всего в течение учебного года учащимися экспериментальной группы было решено 43 предметно-творческие задачи. При этом первая задача использовалась как диагностическая в начале и в конце исследования, как в основной, так и в контрольной группе.

Исследование проводилось на базе одной из московских общеобразовательных школ. Всего в эксперименте принимали участие 64 ученика 4-го класса, которые были разделены на два класса (контрольная и экспериментальная группы) по 32 ученика в каждой. При входном анализе был применен *U*-критерий Манна – Уитни для определения статистического равенства групп.

Результаты решения предметно-творческих задач оценивались по двум группам показателей (Лукьянова, и Степанов, 2022b):

- 1) показатель репродуктивности (*R*): 3 балла за верный ответ, 2 балла за частично верный ответ, 1 балл за неверный ответ и 0 баллов, если ученик не приступил к решению.

- 2) показатели продуктивности: *дивергентность* (обозначаем *D*) — 1 балл за каждую идею, *критичность* (обозначаем *C*) — 1 балл за каждое критическое оценивание, *адекватность* (обозначаем *A*) — процент адекватных идей относительно всех идей (от 0 до 4 баллов), *оригинальность* (обозначаем *O*) —

продуктивность мышления обратно пропорциональна частоте встречаемости идеи (от 0 до 5 баллов).

В данной статье представлен анализ полученных данных в рамках проведенного исследования решения предметно-творческих задач по означенным выше параметрам продуктивности и репродуктивности мышления.

Результаты исследования

В таблице 1 в средних значениях сырых баллов по каждому изучаемому параметру приведены полученные нами данные по решению предметно-творческих задач в течение учебного года учениками 4-го класса (экспериментальной группы).

Таблица 1 / Table 1

**Соотношение данных решения предметно-творческой задачи
по отдельным показателям**

**The ratio of the data of a solution of the subject-creative problem
for individual indicators**

№ задачи	Параметр				
	D	C	A	O	R
1 «входящая»	1,9	0,6	2,8	3	2,4
2	1,7	1,1	3,5	1,9	3,2
3	0,9	0,7	2,9	2,4	1,9
4	0,2	0	3,1	1,9	1,4
5	1,1	0,7	2,4	2,7	1,9
6	2	1,4	3,3	3,5	1,5
7	1,3	0,7	3,7	3,6	1,2
8	2,1	1,2	3,9	3,7	1,7
9	2,9	0,3	3,7	4,2	2
10	1,7	0,5	3,7	3,8	1,8
11	2,2	0,4	4,0	3,7	1,9
12	1,1	1,3	3,9	4,1	2,1
13	1,7	0,4	3,6	2,7	1,5
14	1,7	0,3	3,3	2,7	1,4
15	2,8	0,1	3,5	3,8	1,6
16	1,5	0,4	3,8	2,6	1,3
17	1,7	1,2	3,2	2,6	1,4
18	1,1	0,9	3,6	3,3	1,4
19	2,7	0,5	3,7	3,5	2
20	1,7	0,5	2,9	2,2	1,5
21	1,6	0,8	3,7	4,1	2,6
22	3,5	1,3	2,7	2,3	2,1
23	2,6	0,7	3,6	3,9	2,7
24	2,4	1	3,9	4,2	2,7

№ задачи	Параметр				
	D	C	A	O	R
25	2	0,3	3,5	3,1	2
26	1,1	0,7	2,8	2,4	1,4
27	2,4	0,5	3,9	4,2	2,1
28	6,4	0,5	3,6	3,4	2,5
29	1,5	0,9	2,7	3,1	1,6
30	1,6	0,6	3,1	2,4	1,1
31	2	0,4	3,7	2,8	1,6
32	1,3	0,4	3,6	3,7	1,8
33	1,9	0,3	3,8	3,6	2,3
34	3,1	0,6	2,7	2,9	2
35	3,9	1,8	2,9	2,6	2,2
36	1,9	0,5	3,8	4,2	2
37	2,7	1,2	2,8	2,2	1,6
38	4,2	1,3	2,9	3,1	1,7
39	3,1	1,4	3,5	3,9	2,1
40	6,2	0,7	2,2	2,4	1,2
41	3,3	1,2	3,7	3,9	1,8
42	2,8	0,6	3,2	3,8	1,7
43	1,8	1,1	3,7	3,2	1,6
1 «итоговая»	5,2	1,6	4,1	4,3	2,7

Для расчета взаимосвязи между отдельными параметрами мышления обучающихся был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена по отдельным показателям

The coefficient of the ranking correlation of Spearman for individual indicators

	D и R	C и R	A и R	O и R	D и O	D и C	D и A
Результат	0,279	0,252	0,274	0,444	0,273	0,181	0,031
Вывод	Слабая прямая связь между показателями					Очень слабая прямая связь	

Для наглядности полученные результаты представлены в виде отдельных графиков (см. рис. 2–6).

Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп на входном и итоговом этапе исследования представлено в виде диаграммы на рисунке 7.



Рис. 2. Динамика параметра дивергентности и репродуктивности мышления

Fig. 2. The dynamics of the divergence parameter and the reproductive of thinking

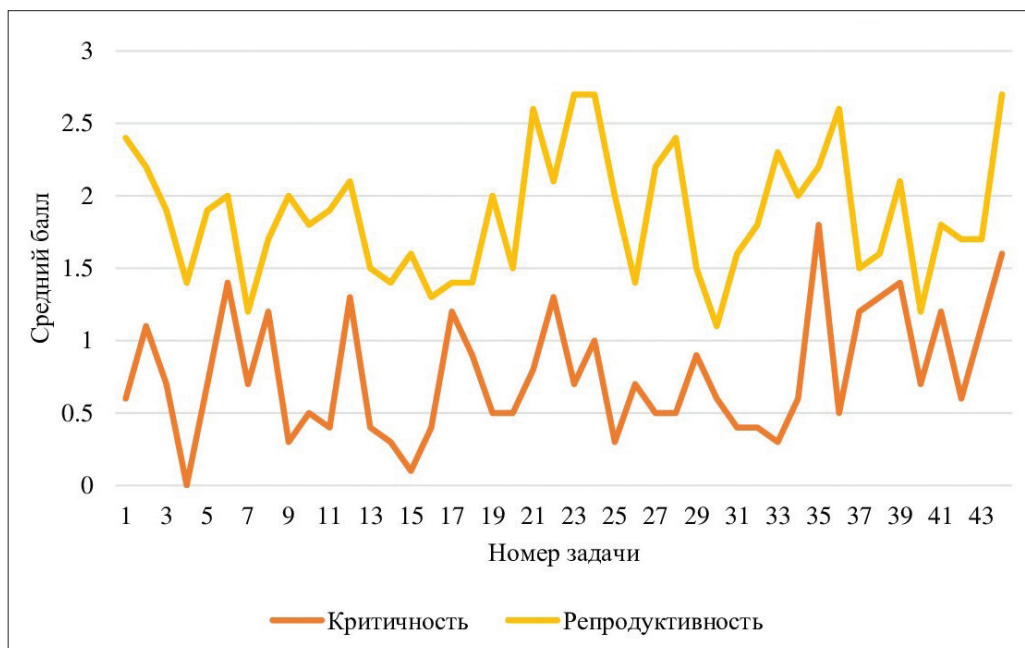


Рис. 3. Динамика параметра критичности и репродуктивности мышления

Fig. 3. The Dynamics of the criticality parameter and the reproduction of thinking

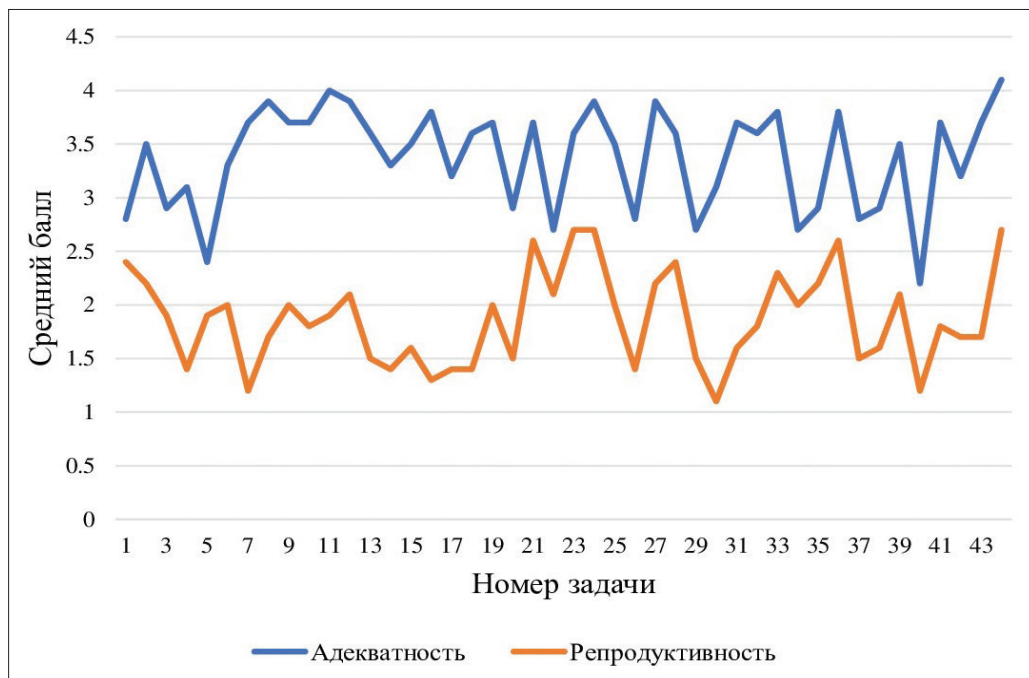


Рис. 4. Динамика параметра адекватности и репродуктивности мышления
Fig. 4. The dynamics of the parameter of the adequacy and reproductivity of thinking

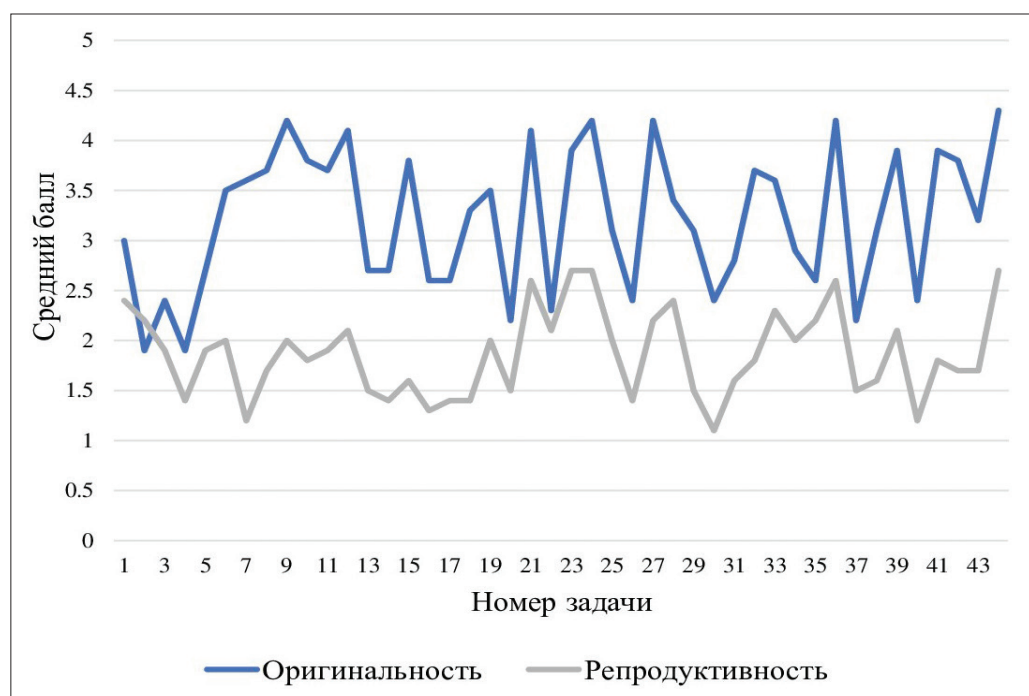


Рис. 5. Динамика параметра оригинальности и репродуктивности мышления
Fig. 5. Dynamics of the parameter of originality and reproductiveness of thinking

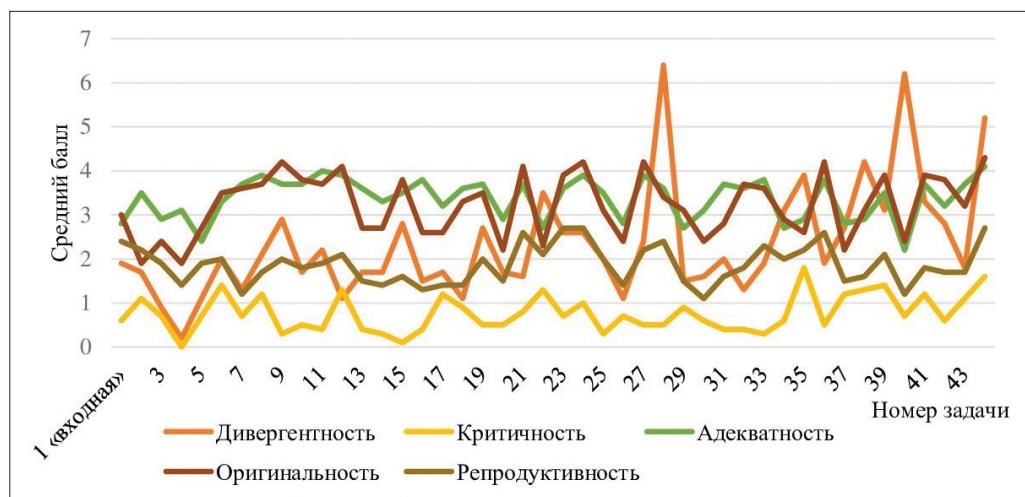


Рис. 6. Динамика отдельных параметров продуктивности и репродуктивности мышления

Fig. 6. The dynamics of individual parameters of productivity and the reproductiveness of thinking

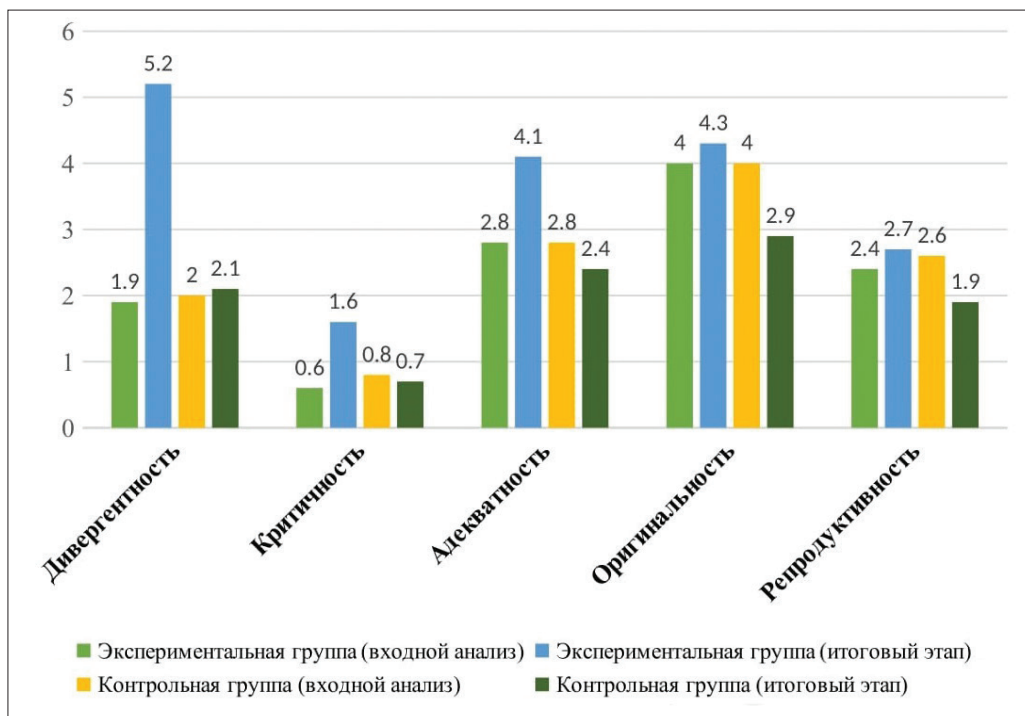


Рис. 7. Динамика отдельных параметров продуктивности и репродуктивности мышления у контрольной и экспериментальной групп

Fig. 7. Dynamics of individual parameters of productivity and reproductive thinking in the control and experimental groups

Были проанализированы отметки, полученные детьми из обоих классов за контрольные работы по предметам, на материале которых разработаны предметно-творческие задачи в начале и конце учебного года. Контрольную работу писали по 31 учащемуся в каждом классе. На рисунке 8 в виде диаграммы представлены результаты, полученные учащимися экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) обучающихся по математике и окружающему миру.

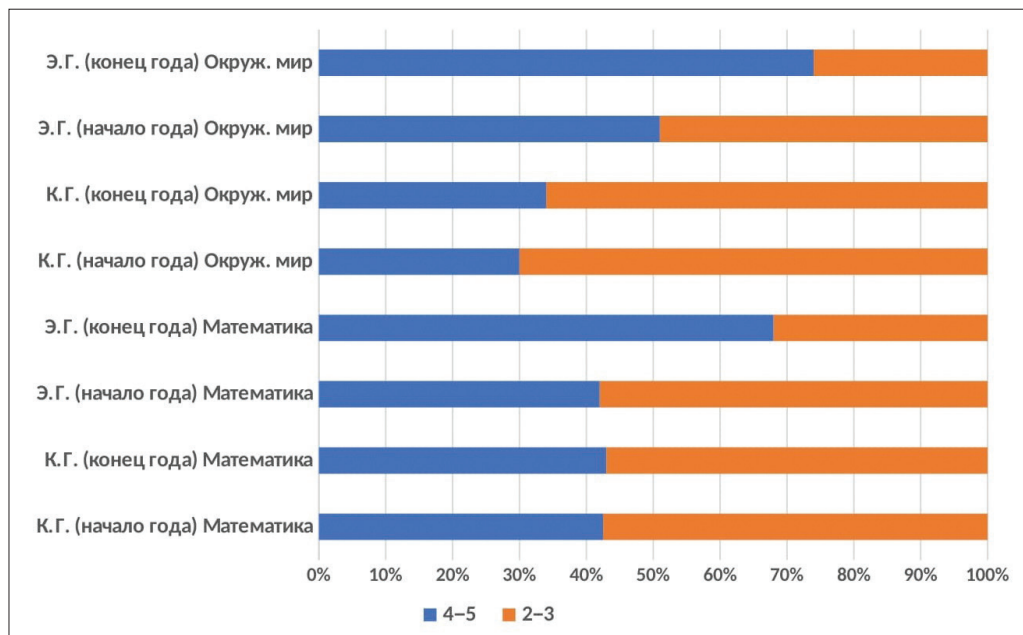


Рис. 8. Сравнительные данные на входном и итоговом контроле по математике и окружающему миру в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ) обучающихся

Fig. 8. Comparative data on the input and final control in mathematics and the surrounding world in the control group (KG) and the experimental group (EG) students

На рисунке 9 в виде диаграммы представлен результат, полученный на основании модифицированных тестов Дж. Гилфлорда и Е. Торренса для укрупнения в средних баллах в совокупности группы субтестов по параметрам вербальной и образной креативности.

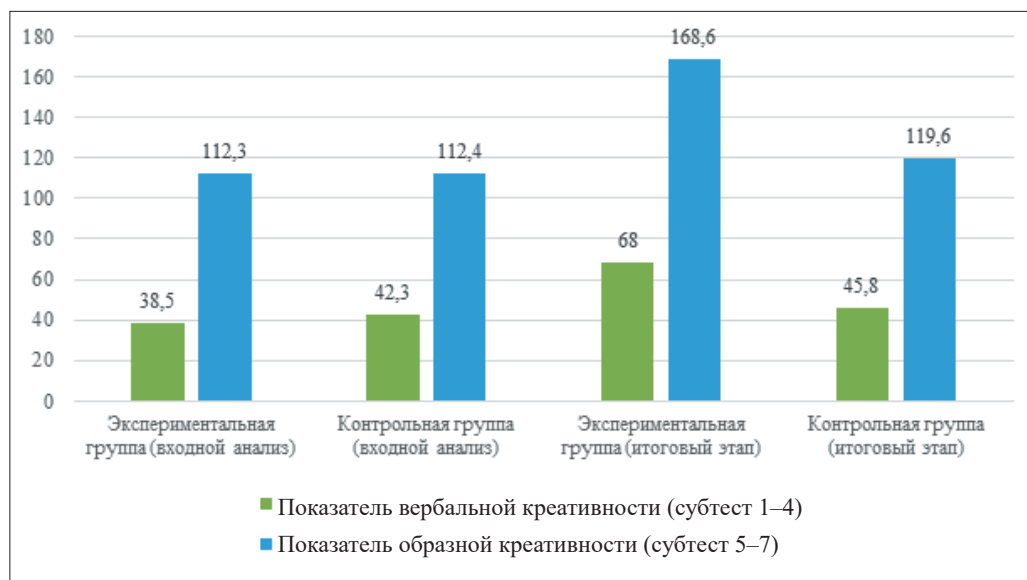


Рис. 9. Соотношение показателя вербальной креативности и показателя образной креативности у контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном срезах

Fig. 9. The ratio of the indicator of verbal creativity and the indicator of figurative creativity in the control and experimental groups on the ascertaining and control section

Обсуждение результатов исследования

Анализ полученных результатов показывает, что все параметры продуктивного и репродуктивного мышления имеют прямую, но различную по своей силе связь. Данный вывод подтверждает коэффициент ранговой корреляции Спирмена (см. табл. 2). Наиболее сильная связь наблюдается по таким показателям мышления детей экспериментальной группы, как *оригинальность* и *репродуктивность* (0,444), т. е. здесь можно говорить о прямой и достаточно выраженной зависимости между тем, как ребенок справлялся с первой — репродуктивной — частью задачи, и тем, насколько оригинальные идеи он выдвигал при решении творческой части задачи. Наиболее слабая связь проявилась у показателей *дивергентности* и *адекватности* (0,031). Данные значения говорят нам о том, что уровень адекватности идей минимально зависит от количества выдвинутых идей, т. е. ребенок может, например, выдвинуть единственную идею и она не будет соответствовать условиям задачи или выдвинуть несколько идей, и они все будут адекватными. С равной вероятностью может встречаться и обратная ситуация. Таким образом, можно считать, что между параметром дивергентности и адекватности взаимосвязи практически нет.

Параметры же *дивергентности*, *критичности* и *адекватности* примерно одинаково взаимосвязаны с параметром *репродуктивности* (0,252–0,279), т. е. более высокий результат на репродуктивном этапе мышления взаимосвязан с более высоким результатом на продуктивном этапе решения задачи, так как связь прямая. *Дивергентность* и *оригинальность* обладают тоже относительно слабой прямой связью (0,273), и это означает, что чем больше идей выдвигал ребенок, тем больший шанс предложить наиболее оригинальную идею у него появлялся.

Взаимосвязь *дивергентности* и *критичности* оказалась хоть и прямая, но еще более слабая (0,181), что демонстрирует неоднородность полученных значений этих показателей. Выдвижение идей и их критическое оценивание удается детям в разной степени. В целом же дети испытывают существенное затруднение при поиске недостатков у собственных идей (см. рис. 5). По-видимому, критика собственных идей требует высокого уровня личностной самомобилизации и самоорганизации. В отечественной психологии это связывают с достаточно высокоразвитой личностной рефлексией (Семенов, Зарецкий, и Степанов, 1979; Семенов, 1990; Семенов, и Степанов, 1992; Степанов, 2019). Экспериментальное исследование творческого мышления на материале дискурсивного решения задач на соображение показало, что не только интеллектуальная, но и личностная рефлексия оказывает решающее значение на продуктивность мышления, на переосмысление и расширение границ собственных представлений.

Вместе с тем известно исследование, в котором отмечается пагубное влияние рефлексии на творческое решение проблем (Rosseel, & Anseel, 2022). Необходимо отметить, что в данном исследовании авторов интересовал лишь параметр оригинальности мышления, но не параметр адекватности, т. е. мыслительные способности оценивались лишь частично. В другой же работе показано, что рефлексия, наоборот, является поведенческой стратегией, важной для структурирования и ускорения обучения на основе опыта (Anseel, & Ong, 2020). Тем самым подчеркивается важная роль рефлексивного этапа размышлений над собственным опытом, а также над теми действиями, которые человек предпримет в дальнейшем.

Динамика отдельных параметров продуктивности и репродуктивности мышления у контрольной и экспериментальной групп говорит о существенном росте значений практически всех показателей мышления у экспериментальной группы относительно контрольной группы. Более того, важно отметить, что у контрольной группы было выявлено даже снижение показателей репродуктивности, критичности, оригинальности и адекватности. Незначительно вырос лишь показатель дивергентности (на 0,1 балла). Батарея модифицированных тестов Дж. Гилфлорда и Е. Торренса подтверждает полученный результат на раннее представленных этапах: вербальный показатель у основной группы вырос на 29,5 балла, образный — на 56,3 балла. У контрольной группы — менее значительный рост: вербальная креативность выросла на 3,5 балла, образная креативность — на 7,2 балла.

Проанализировав полученные результаты, удалось установить взаимобусловленное изменение продуктивных и репродуктивных параметров у экспериментальной группы, однако неоднородность показателей не позволяет сравнить динамику значений по разным задачам. Например, к концу года можно наблюдать заметный рост продуктивных значений и небольшое снижение репродуктивных. Для установления истинных причин данного явления необходимо подвергнуть более глубокому изучению как сами задачи с точки зрения их психолого-педагогических характеристик, так и ход их решения. Есть предположение, что несбалансированные по уровню сложности первая и вторая части задачи могут привести к скачкообразным результатам решения всего ряда задач. Это совпадает с данными других исследований, в которых говорится о влиянии большого числа переменных факторов на результат творческого процесса (Akpur, 2020; Wang, & Wang, 2016). Выяснение движущих сил и направлений влияния параметров продуктивности и репродуктивности является одним из следующих этапов исследования.

Наиболее значимым и бесспорным эффектом, выявленном в нашем исследовании является тот факт, что применение в учебном процессе предметно-творческих задач на регулярной основе приводит к существенному повышению показателей творческого мышления у обучающихся в начальной школе, в том числе его дивергентности. А это свидетельствует о появлении возможности преодолеть существующую в современном образовании тенденцию, выявленную Кеном Робинсоном (2011) и проявляющуюся в угасании и регрессе дивергентной мыслительной способности, которая возникла под воздействием пресса репродуктивной стратегии в образовательной практике (Степанов, 2019; Степанов и др., 2021). Если же в образовательной практике используется творческая стратегия обучения, предполагающая применение психолого-педагогических средств стимулирования мыслительной активности обучающихся в решении нестандартных заданий, то креативный потенциал обучающихся вместо снижения начинает расти. Кроме того, сравнение полученных данных по учебной успеваемости детей контрольной и экспериментальной групп демонстрирует существенное влияние процесса одновременного развития творческого и репродуктивного мышления за счет использования в учебном процессе предметно-творческих задач в экспериментальной группе детей на рост качества их обученности по сравнению с детьми в контрольном классе, где такие задачи не использовались (Степанов, и Лукьянов, 2022b). Так, при анализе данных, представленных на рисунке 8, видно, что в начале года по математике примерно одинаковое количество детей экспериментальной и контрольной групп получили за свои работы отметки 4 и 5 (42,5 % и 42 % соответственно). В конце же учебного года у контрольной группы качество знаний (т. е. работы, написанные на 4 и 5) по математике почти не увеличилось и составило 43 %. А вот у экспериментальной группы виден заметный рост — до 68 %. Необходимо отметить, что результат, превышающий 60 % по качеству знаний,

в соответствии с образовательными нормами принято относить к высокому уровню. Результат до 50 % качества знаний относят к низкому уровню освоения образовательной программы.

При анализе результатов по предмету «Окружающий мир» в начале года хорошее качество знаний было отмечено у 30 % детей контрольного класса, а в конце года — у 51 %, что свидетельствует о достижении ими среднего уровня освоения программы по данному предмету. Экспериментальная же группа продемонстрировала на входной диагностике в начале года качество знаний у 34 % учащихся, а на итоговой диагностике — 74 %. Результат, превышающий 70-процентный порог качества знаний, принято относить к повышенному уровню освоения образовательной программы.

Рекомендации по практическому применению результатов исследования

Данная статья будет полезна всем субъектам образовательных отношений, заинтересованным в обновлении содержания учебного материала, и в первую очередь учителям и разработчикам образовательных программ. Представленные результаты демонстрируют наличие инструмента по развитию предметного творчества, т. е. продуктивного мышления совместно с репродуктивным на предметном материале школьных дисциплин. При этом каждый педагог может воспользоваться готовым пособием или создать свое, руководствуясь правилами рефлексивной педагогики сотворчества и образовательными задачами. Рефлексивно-сотворческий подход в образовании подчеркивает необходимость «двухстороннего движения» во взаимодействии и взаиморазвитии как ученика, так и учителя (Степанов, 2019). Принципиально важно понимать, что образовательная среда направлена не только на развитие репродуктивного или продуктивного мышления, но и на развитие личности в целом каждого субъекта образовательной деятельности. Важно совершить переход к осмыслению образовательного процесса и достижению более глобальных целей, чем только освоение образовательной программы в ее предметном содержании.

Заключение

Исследование творческого мышления всегда являлось и до сих пор является одной из сложнейших научных проблем по причине влияния множества переменных факторов, охватить которые одним исследованием не представляется возможным, следовательно, прорыв в данной области может быть при консолидации усилий всех ведущихся в этом направлении изысканий. Результаты нашего исследования позволяют обогатить имеющиеся научные

знания путем определения двухстороннего влияния продуктивных и репродуктивных показателей по отдельным параметрам. Кроме того, данные нашего исследования позволяют понять роль каждого параметра в развитии мыслительных способностей обучающихся младшей школы, а также усовершенствовать содержание учебно-методических комплексов с точки зрения более эффективного формирования наиболее важных в современном образовании детей метапредметных компетентностей: креативности, критичности, рефлексивности.

В статье были представлены результаты экспериментального исследования учеников 4-го класса в течение учебного года. Анализ полученных данных по отдельным параметрам продуктивности и репродуктивности мышления выявил прямую связь репродуктивного мышления с оригинальностью, адекватностью, критичностью и дивергентностью творческого мышления. При этом связь между параметрами творческого мышления неоднозначна: так, например, параметр дивергентности практически не связан с параметром оригинальности, что свидетельствует о необходимости стимулировать их развитие в учебном процессе как относительно независимых. Полученные показатели позволяют нам сделать вывод о взаимообусловленности развития продуктивного и репродуктивного мышления в процессе решения предметно-творческих задач.

Необходимо отметить, что разработанные исследовательские инструменты (предметно-творческие задачи и система показателей развития мышления), а также полученные результаты открывают перспективы для дальнейшего изучения динамики развития репродуктивного и творческого мышления как в более раннем, так и в более позднем периоде школьного обучения.

Список источников

1. Степанов, С. Ю., Оржековский П. А., Ушаков Д. В., Рябова И. В., Гаврилова Е. В., Морозова О. А., Соболевская Т. А., Шепелева Е. А., Валуева Е. А., Овсянникова В. В., Мишина И. Б., Титов Н. А., и Чернышева Л. А. (2021). *Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы*. Монография. Москва: МГПУ.
2. Оржековский, П. А., Степанов С. Ю., Боровских Т. А., Викторова Н. В., Лавров А. П., Лукьянова И. Н., Мишина И. Б., Титов Н. А., Чернышева Л. А., Шойтова В. С., и Фещенко И. А. (2022). *Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности*. Монография. М.: МПГУ.
3. Лукьянова, И. Н. (2021). Творческая задача как фактор развития креативного и репродуктивного мышления. В: Савенков, А. И., и Поставнев, В. М. (Науч. ред.). *Психология одаренности и творчества*. Сборник научных трудов участников III Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 3 ноября 2021 г. (с. 154–159). Москва: ИППО МГПУ.
4. Пономарев, Я. А. (1969). *Психология творческого мышления*. Москва: АПН РСФСР.
5. Давыдов, В. В., и Эльконин Д. Б. (1966). *Возрастные возможности усвоения знаний*. Москва: Просвещение.
6. Гальперин, П. Я., и Данилова, В. Л. (1980). Воспитание систематического мышления в процессе решения творческих задач. *Вопросы психологии*, 1, 31–38.

7. Калмыкова, З. И. (1981). *Продуктивное мышление как основа обучаемости*. Москва: Педагогика.
8. Выготский, Л. С. (1997). *Воображение и творчество в детском возрасте*. Санкт-Петербург: СОЮЗ.
9. Разумовский В. Г. (1966). *Творческие задачи по физике*. Москва: Просвещение.
10. Орлов, В. А. (1994). Творческие экспериментальные задания. *Физика в школе*. 4, 21–25; 5, 27–31; 6, 19–23.
11. Орлов, В. А. (1995). Творческие экспериментальные задания. *Физика в школе*. 1, 28–32; 3, 24–30.
12. Оржековский, П. А., Давыдов В. Н., и Титов Н. А. (1998). *Экспериментальные творческие задачи по неорганической химии*. Москва: АРКТИ.
13. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>
14. Guilford, J. P. (1968). *Creativity, Intelligence and Their Educational Implications*. EDITS/Knapp, San Diego, CA. <https://doi.org/10.1177/001316446902900437>
15. Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In: Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E., & Foley-Nicpon, M. (Eds.). *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 185–199). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-012>
16. Runco, M. N. Hao, Acar J., & Tang M. (2016). The Social «Cost» of Working in Groups and Impact of Values and Creativity. *Creativity. Theories-Research-Applications*, 3(2), 229–243.
17. Chand, I., & Runco, M. A. (1993). Problem finding skills as components in the creative process. *Person. Individ. Diff.* 14, 1, 155–162. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90185-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90185-6)
18. Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677–688. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677>
19. Torrance, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.
20. Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. *Gifted Child Quart.* 12, 195–199. <https://doi.org/10.1177/001698626801200401>
21. Немов, Р. С. (2003). *Психология*. Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. Кн. 1: Общие основы психологии. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
22. OECD (2019). Education at a Glance. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
23. Yang, J., & Zhao, X. (2021). The effect of creative thinking on academic performance: Mechanisms, heterogeneity, and implication. *Thinking Skills and Creativity*, 40. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100831>.
24. PISA (2018). PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования. https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/PISA2018РФ_Краткий%20отчет.pdf
25. Mourgues, C., Tan, M., Hein, S., Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2016). Using creativity to predict future academic performance: An application of Aurora's five subtests for creativity. *Learning and Individual Differences*. 51, 338–386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.02.001>
26. Anwar, M. N., Shamim-ur-Rasool, S., & Haq, R. (2012). A comparison of creative thinking abilities of high and low achievers secondary school students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 23–28.

27. Gralewski, J., & Karwowski, M. (2012). Creativity and school grades: A case from Poland. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 198–208. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.03.002>
28. Niaz, M., Nunez, G. S., & Pineda, I. R. (2000). Academic performance of high school students as a function of mental capacity, cognitive style, mobility-fixity dimension, and creativity. *Journal of Creative Behaviour*, 34(1), 18–29.
29. Kaufman, J. C., Kapoor, H., Patston, T., & Cropley, D. H. (2021). Explaining standardized educational test scores: The role of creativity above and beyond GPA and personality. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000433>
30. Ai, X. (1999). Creativity and academic achievement: An investigation of gender differences. *Creativity Research Journal*, 12(4), 329–337.
31. Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264–268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.015>
32. Gajda, A. (2016). The relationship between school achievement and creativity at different educational stages. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 246–259. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.12.004>
33. Лукьянова, И. Н., и Степанов, С. Ю. (2022а). Развитие репродуктивного и продуктивного мышления младших школьников при решении предметно-творческих задач. *Наука. Управление. Образование. РФ*, 4(8), 31–52. https://doi.org/10.56464/2713-0487_2022_4_31
34. Ушаков, Д. В. (2020). На пути к целостному видению человека. *Психология. Журнал ВШЭ*, 4, 666–629.
35. Савенков, А. И. (2018). Заметки о репродуктивных и продуктивных методах обучения. *Исследователь*, 3(4), 23–24.
36. Савенков, А. И., и Обухов А. С. (2018). Методические рекомендации по подготовке и проведению Всероссийского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я — исследователь!». *Исследователь*, 3(4), 23–24.
37. Катыхин, С. А., и Козырева, О. А. (2019). Здоровый образ жизни как механизм самоорганизации качества адаптивно-продуктивного развития и самореализации личности. В: *Просвещение и образование в контексте реализации целей устойчивого развития*. Материалы Круглого стола, Уфа, 24 октября 2019 г. (с. 147–150). <https://elibrary.ru/item.asp?id=42425023>
38. Пушкарева, И. И., Голева, О. С., и Угольников, О. А. (2021). Здоровьеформирующее мышление как продукт технологизации интегрированного развития личности и общества. *Вестник СибГИУ*, 2(36). <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovieformiruyuschee-myshlenie-kak-produkt-tehnologizatsii-integrirovannogo-razvitiya-lichnosti-i-obschestva>
39. Тарасова, С. А. (2021). Работа с природными материалами как средство развития продуктивного мышления. *Наука и образование*, 4(4).
40. Сергеева, Т. Ф. (2018). Образовательная среда как пространство самореализации одаренного ребенка. В: Богоявленская, Д. Б. (Отв. ред.). *Психология творчества и одаренности*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 20–21 апреля 2018 г. (с. 26–31). Москва: Московский педагогический государственный университет. EDN UXFJQG

41. Низамутдинова, С. М. (2021). Задачи творческого обучения и воспитания в цифровую эпоху. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*, 2, 274–281.
42. Ярославцева, Е. И. (2020). Потенциал цифровых технологий и проблемы творчества человека. *Вопросы философии*, 11, 58–66.
43. Берсенева, Н. В., и Чурбанова, С. М. (2012). Возрастные и индивидуальные возможности систематического исследования «творческой» задачи детьми в русле подхода П. Я. Гальперина. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 4. <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-i-individualnye-vozmozhnosti-sistematicheskogo-issledovaniya-tvorcheskoy-zadachi-detmi-v-rusle-podhoda-p-ya-galperina>
44. Жукова, Е. С., Богоявленская, Д. Б., и Артеменков, С. Л. (2021). Соотношение одаренности, интеллекта, академической успешности и осознанной саморегуляции учебной деятельности. В: *Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О. А. Конопкиной)*. Материалы научной конференции, Москва, 27–28 апреля 2021 г. Москва. <https://cyberleninka.ru/article/n/soootnoshenie-odarennosti-intellekta-akademicheskoy-uspeshnosti-i-osoznannoy-samoregulyatsii-uchebnoy-deyatelnosti>
45. Моросанова, В. И., Фомина, Т. Г., и Ованесбекова, М. Л. (2018). Взаимосвязь осознанной саморегуляции, мотивации и личностных диспозиций с успеваемостью школьников. *Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки*, 2, 124–133.
46. Антонова, Д. А., и Оспенникова, Е. В. (2020). Методологические основы продуктивного обучения. *Педагогическое образование в России*, 6. <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-produktivnogo-obucheniya>
47. Семенов, И. Н. (2021). Рефлексивно-продуктивное целоеобразование Я-концепции как системообразующий фактор трансформации одаренности в культуросозидающее творчество (методология его самостоятельного развития). В: *Психология творчества и одаренности*. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 15–17 ноября 2021 г. (том 3, часть 3) (с. 9–14). Москва: Ассоциация технических университетов. https://doi.org/10.53677/9785919160472_9_14; EDN KGXALV.
48. Лукьянова, И. Н., и Степанов, С. Ю. (2022b). *Развитие продуктивного и репродуктивного мышления обучающихся 4-го класса при решении предметно-творческих задач*. Учебно-методическое пособие. Москва: Известия ИППО.
49. Семенов, И. Н., Зарецкий, В. К., и Степанов, С. Ю. (1979). Продуктивность рефлексии при дискурсивном решении задач. В кн.: *Новые исследования по психологии*, 2, 7–12.
50. Семенов, И. Н., и Степанов, С. Ю. (1992). *Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления*. Запорожье: ЗГУ.
51. Segundo-Marcos, R. I., López-Fernández, V., Daza-González, M. T., & Phillips-Silver, J. (2020). Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100663>
52. Sebastian, J., & Huang, H. (2016). Examining the relationship of a survey-based measure of math creativity with math achievement: Cross-national evidence from PISA 2012. *International Journal of Educational Research*, 80, 74–92. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.010>
53. Xiao-Ping, D., & Xiang-Kui, Z. (2011). Understanding the Relationship between Self-esteem and Creativity: A Meta-analysis. *Advances in Psychological Science*, 19(5), 645–651. (In Chinese). <https://journal.psych.ac.cn/xlkxjz/EN/Y2011/V19/I5/645>

54. Семенов, И. Н. (1990). *Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач*. Монография. АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии. Москва: НИИОПП.
55. Степанов, С. Ю. (2019). К проблеме выбора стратегии развития цифрового образования как непрерывного. *Непрерывное образование: XXI век, 1*(25). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2019.4464>
56. Rosseel, J., & Anseel, F. (2022). When Reflection Hinders Creative Problem-Solving: a Test of Alternative Reflection Strategies. *J Bus Psychol*, 37, 429–441. <https://doi.org/10.1007/s10869-021-09741-8>
57. Anseel, F., & Ong, M. (2020). Reflection: Behavioral strategies to structure and accelerate learning from experience. In: Harvery, V. S., & De Meuse, K. P. (Eds.). *The age of agility: Building learning agile leaders and organizations*. SIOP Professional Practice Series – Oxford University Press. <https://doi.org/10.31234/osf.io/x2mz4>
58. Akpur, U. (2020). Critical, Reflective, Creative Thinking and Their Reflections on Academic Achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683>
59. Wang, Y., & Wang, L. (2016). Self-construal and creativity: The moderator effect of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 99, 184–189. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.086>
60. Робинсон, К. (2011). *Новый взгляд на систему образования* [Видео]. Яндекс. <https://yandex.ru/video/preview/1630730008064877337>

References

1. Stepanov, S. Yu., Orzhekovsky, P. A., Ushakov, D. V., Ryabova, I. V., Gavrilova, E. V., Morozova, O. A., Sobolevskaya, T. A., Shepeleva, E. A., Valueva, E. A., Ovsyannikova, V. V., Mishina, I. B., Titov, N. A., & Chernysheva, L. A. (2021). *Digitalization of education: psychological, pedagogical and valeological problems*. Monograph. Moscow: MCU.
2. Orzhekovsky, P. A., Stepanov, S. Yu., Borovskikh, T. A., Viktorova, N. V., Lavinov, A. P., Lukyanova, I. N., Mishina, I. B., Titov, N. A., Chernysheva, L. A., Shoitova, V. S., & Feshchenko, I. A. (2022). *Digitalization of the dynamics of the development of school-children's thinking in educational activities*. Monograph. Moscow: MPSU.
3. Lukyanova, I. N. (2021). Creative task as a factor in the development of creative and reproductive thinking. In: Savenkov, A. I., & Postavnev, V. M. (Scientific Eds.). *Psychology of giftedness and creativity*. Collection of scientific papers of the participants of the III International Scientific and Practical Online Conference, Moscow, 2021 November 3 (pp. 154–159). (In Russ.).
4. Ponomarev, Ya. A. (1969). *Psychology of creative thinking*. Moscow: APN RSFSR. (In Russ.)
5. Davydov, V. V., & Elkonin, D. B. (1966). *Age opportunities for learning*. Moscow: Enlightenment. (In Russ.).
6. Galperin, P. Ya., & Danilova, V. L. (1980). Education of systematic thinking in the process of solving creative problems. *Questions of Psychology*, 1, 31–38. (In Russ.).
7. Kalmykova, Z. I. (1981). *Productive thinking as the basis of learning*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
8. Vygotsky, L. S. (1997). *Imagination and creativity in childhood*. Saint Petersburg: SOYUZ. (In Russ.).
9. Razumovsky, V. G. (1966). *Creative tasks in physics*. Moscow: Enlightenment.

10. Orlov, V. A. (1994) Creative experimental tasks. *Physics at school*. 4, 21–25; 5, 27–31; 6, 19–23.
11. Orlov, V. A. (1995). Creative experimental tasks. *Physics at school*. 1, 28–32; 3, 24–30.
12. Orzhekovsky P. A., Davydov V. N., & Titov N. A. (1998). *Experimental creative tasks in inorganic chemistry*. Moscow: ARKTI.
13. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>
14. Guilford, J. P. (1968). *Creativity, Intelligence and Their Educational Implications*. EDITS/Knapp, San Diego, CA. <https://doi.org/10.1177/001316446902900437>
15. Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In: Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E., & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 185–199). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-012>
16. Runco, M. N. Hao, A. J., & Tang M. (2016). The Social «Cost» of Working in Groups and Impact of Values and Creativity. *Creativity. Theories-Research-Applications*, 3(2), 229–243.
17. Chand, I., & Runco, M. A. (1992). Problem finding skills as components in the creative process. *Person. indiv. diff.* 14, 155–162. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90185-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90185-6)
18. Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677–688. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677>
19. Torrance, E. P. (1963). *Education and the Creative Potential*. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.
20. Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. *Gifted Child Quart.* 12, 195–199. <https://doi.org/10.1177/001698626801200401>
21. Nemov, R. S. (2003). *Psychology*. Textbook for students. higher. ped. studies. institutions: in 3 books. 4th ed. Book 1: General fundamentals of psychology. Moscow: Humanit. ed. center VLADOS. (In Russ.)
22. OECD (2019). *Education at a Glance, OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
23. Yang, J., & Zhao, X. (2021). The effect of creative thinking on academic performance: Mechanisms, heterogeneity, and implication. *Thinking Skills and Creativity*, 40. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100831>
24. PISA (2018). PISA-2018. Brief report on the results of the study. https://fioco.ru/Media/Default/Documents/MCI/PISA2018РФ_Краткий%20отчет.pdf. (In Russ.).
25. Mourgues, C., Tan, M., Hein, S., Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2016). Using creativity to predict future academic performance: An application of Aurora's five subtests for creativity. *Learning and Individual Differences*. 51, 338–386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.02.001>
26. Anwar, M. N., Shamim-ur-Rasool, S., & Haq, R. (2012). A comparison of creative thinking abilities of high and low achievers secondary school students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 23–28.
27. Gralewski, J., & Karwowski, M. (2012). Creativity and school grades: A case from Poland. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 198–208. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.03.002>
28. Niaz, M., Nunez, G. S., & Pineda, I. R. (2000). Academic performance of high school students as a function of mental capacity, cognitive style, mobility-fixity dimension, and creativity. *Journal of Creative Behaviour*, 34(1), 18–29.

29. Kaufman, J. C., Kapoor, H., Patston, T., & Cropley, D. H. (2021). Explaining standardized educational test scores: The role of creativity above and beyond GPA and personality. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000433>
30. Ai, X. (1999). Creativity and academic achievement: An investigation of gender differences. *Creativity Research Journal*, 12(4), 329–337.
31. Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264–268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.015>
32. Gajda A. (2016). The relationship between school achievement and creativity at different educational stages. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 246–259. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.12.004>
33. Lukyanova, I. N., & Stepanov, S. Yu. (2022). Development of reproductive and productive thinking of younger schoolchildren in solving subject-creative problems. The science. *Control. Education. RF*, 4(8), 31–52. https://doi.org/10.56464/2713-0487_2022_4_31. (In Russ.).
34. Ushakov, D. V. (2020). On the way to a holistic vision of a person. *Psychology. HSE Journal*, 4, 666–629.
35. Savenkov, A. I. (2018). Notes on reproductive and productive teaching methods. *Researcher*, 3-4, 23-24.
36. Savenkov, A. I., & Obukhov, A. S. (2018). Guidelines for the preparation and holding of the All-Russian competition of research works and creative projects for preschoolers and primary schoolchildren “I am a researcher!”. *Researcher*, 3-4, 23–24.
37. Katykhin, S. A., & Kozyreva, O. A. (2019). Healthy lifestyle as a mechanism for self-organization of the quality of adaptive and productive development and self-realization of the individual. In: *Education and education in the context of the implementation of sustainable development goals*. Materials of the Round Table, Ufa, 2019, October 24 (pp. 147–150). <https://elibrary.ru/item.asp?id=42425023>
38. Pushkareva, I. I., Goleva, O. S., & Ugolnikova, O. A. (2021) Health-forming thinking as a product of the technologization of the integrated development of the individual and society. *Vestnik SibSIU*, 2(36).
39. Tarasova, S. A. (2021). Work with natural materials as a means of developing productive thinking. *Science and Education*, 4(4).
40. Sergeeva, T. F. (2018). Educational environment as a space for self-realization of a gifted child. In: Bogoyavlenskaya, D. B. (Ed.). *Psychology of creativity and giftedness*. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, 2018, April 20–21 (pp. 26–31). Moscow: Moscow State Pedagogical University. EDN UXFJQG.
41. Nizamutdinova, S. M. (2021). Tasks of creative training and education in the digital age. *Bulletin of the International Center of Art and Education*, 2, 274–281.
42. Yaroslavtseva, E. I. (2020). The potential of digital technologies and the problems of human creativity. *Questions of Philosophy*, 11, 58–66.
43. Berseneva, N. V., & Churbanova, S. M. (2012). Age and individual opportunities for systematic research of the “creative” task by children in line with the approach of P. Ya. Galperin. *Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 4.
44. Zhukova, E. S., Bogoyavlenskaya, D. B., & Artemenkov, S. L. (2021). Correlation of giftedness, intelligence, academic success and conscious self-regulation of educational activity. In: *Psychology of self-regulation in the context of actual tasks of education*

(to the 90th anniversary of the birth of O. A. Konopkin). Materials of the scientific conference, Moscow, 2021, April 27–28. Moscow. <https://cyberleninka.ru/article/n/soootnoshenie-odarennosti-intellekta-akademicheskoy-uspeshnosti-i-osoznannoy-samoregulyatsii-uchebnoy-deyatelnosti>

45. Morosanova, V. I., Fomina, T. G., & Ovanesbekova, M. L. (2018). The relationship of conscious self-regulation, motivation and personal dispositions with the academic performance of schoolchildren. *Vestnik RFBR. Humanities and Social Sciences*, 2, 124–133.

46. Antonova, D. A., & Ospennikova, E. V. (2020). Methodological foundations of productive learning. *Pedagogical education in Russia*, 6.

47. Semenov, I. N. (2021). Reflexive and productive goal setting of the self-concept as a system-forming factor in the transformation of giftedness into culturally creative creativity (methodology of its amateur development). In: *Psychology of creativity and giftedness*. Collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Moscow, 2021, November 15–17 (vol. 3, part 3) (pp. 9–14). Moscow: Association of Technical Universities. https://doi.org/10.53677/9785919160472_9_14; EDN KGXALV.

48. Lukyanova, I. N., & Stepanov, S. Yu. (2022b). *Development of productive and re-productive thinking of 4th grade students in solving subject-creative problems*. A teaching aid. Moscow: Izvestiya IPPO. (In Russ.)

49. Semenov, I. N., Zaretsky, V. K., & Stepanov, S. Yu. (1979). Productivity of reflection in discursive problem solving. In book: *New Research in Psychology*, 2, 7–12. (In Russ.).

50. Semenov, I. N., & Stepanov, S. Yu. (1992). *Reflexive psychology and pedagogy of creative thinking*. Zaporozhye: ZGU. (In Russ.).

51. Segundo-Marcos, R. I., López-Fernández, V., Daza-González, M. T., & Phillips-Silver, J. (2020). Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100663>

52. Sebastian, J., & Huang, H. (2016). Examining the relationship of a survey-based measure of math creativity with math achievement: Cross-national evidence from PISA 2012. *International Journal of Educational Research*, 80, 74–92. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.010>

53. Xiao-Ping, D., & Xiang-Kui, Z. (2011). Understanding the Relationship between Self-esteem and Creativity: A Meta-analysis. *Advances in Psychological Science*, 19(5), 645–651. (In Chinese). <https://journal.psych.ac.cn/xlkxjz/EN/Y2011/V19/I5/645>

54. Semenov, I. N. (1990). *Problems of reflexive psychology of solving creative problems*. Monograph, Academy of Sciences of the USSR, NII obshech. and ped. psychology. Moscow: NIIOPP. (In Russ.).

55. Stepanov, S. Yu. (2019). On the problem of choosing a strategy for the development of digital education as a lifelong one. *Continuous education: XXI century*, 1(25). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2019.4464>. (In Russ.)

56. Rosseel, J., & Anseel, F. (2022). When Reflection Hinders Creative Problem-Solving: a Test of Alternative Reflection Strategies. *J Bus Psychol*, 37, 429–441. <https://doi.org/10.1007/s10869-021-09741-8>

57. Anseel, F., & Ong, M. (2020). Reflection: Behavioral strategies to structure and accelerate learning from experience. In: Harvery, V. S. & De Meuse, K. P. (Eds.). *The age of agility: Building learning agile leaders and organizations*. SIOP Professional Practice Series – Oxford University Press. <https://doi.org/10.31234/osf.io/x2mz4>

58. Akpur, U. (2020). Critical, Reflective, Creative Thinking and Their Reflections on Academic Achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683>

59. Wang, Y., & Wang, L. (2016). Self-construal and creativity: The moderator effect of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 99, 184–189. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.086>

60. Robinson, K. (2011) A new look at the education system [Video]. Yandex. <https://yandex.ru/video/preview/1630730008064877337>

Статья поступила в редакцию: 21.02.2023;
одобрена после рецензирования: 19.05.2023;
принята к публикации: 15.06.2023.

The article was submitted: 21.02.2023;
approved after reviewing: 19.05.2023;
accepted for publication: 15.06.2023.

Информация об авторах:

Ирина Николаевна Лукьянова — аспирант Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ira.luk.2012@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0007-8222-8314>

Сергей Юрьевич Степанов — заслуженный работник образования Республики Карелия, действительный член Национальной академии социальных технологий, Рыцарь гуманной педагогики, доктор психологических наук, профессор департамента психологии Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет; профессор кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия, parusnik1@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5575-8906>

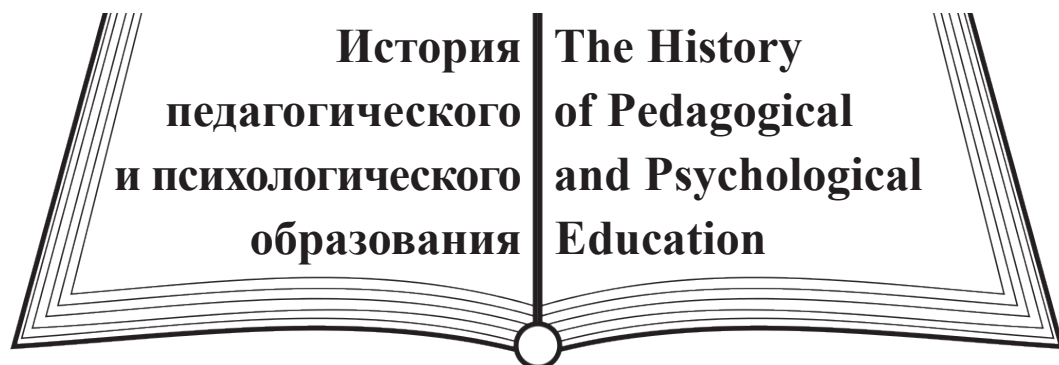
Information about authors:

Irina N. Lukyanova — PhD student, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia, ira.luk.2012@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0007-8222-8314>

Sergey Yu. Stepanov — Honored Worker of Education of the Republic of Karelia, Full Member of the National Academy of Social Technologies, Knight of Humane Pedagogy, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City University; Professor of the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, parusnik1@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5575-8906>

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

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



Научно-исследовательская статья

УДК 373.1; 374.1; 377.2–8; 378.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.10

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

Анна Ивановна Килячина

Центр подготовки к государственной итоговой аттестации,

Москва, Россия,

kilyachina.anna@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5628-1606>

Аннотация. В статье рассмотрен российский опыт проведения образовательной политики в области развития системы непрерывного образования в начале XX века. Несмотря на активную разработку проблемы построения системы непрерывного образования исследователями современности, вопросы, связанные с историческим опытом реализации идеи непрерывности, оказались выпавшими из поля зрения историков педагогики. При рассмотрении данного вопроса важно учитывать, что стремление государства развивать систему непрерывного образования выстраивается на уровне целей и приоритетов страны, а не является случайным последствием проводимых в жизнь образовательных реформ. В связи с этим цель исследования заключалась в анализе основных целей, принципов и мер реализации образовательной политики Российской империи начала XX века. Их отражение и стало центральной задачей данной статьи. В ходе исследования ведущим при анализе образовательной политики правительства Николая II послужил системный подход. Так, непрерывное образование было рассмотрено как система государственных и общественных организаций образования и просвещения населения, позволяющих каждому человеку при желании продолжить свой образовательный путь. Результаты исследования демонстрируют стремление российского правительства развивать систему непрерывного образования еще в начале XX века. Проявлением этих стремлений являлась активная деятельность по увеличению числа и расширению типов образовательных и просветительских

учреждений, а также по обеспечению преемственности общего и профессионального образования. Предлагаемый материал позволит по-новому взглянуть на состояние образования в дореволюционной России, а его качественное осмысление может помочь при разработке современных основ организации системы непрерывного образования.

Ключевые слова: история образования, непрерывное образование, образовательная политика, реформы в образовании

Research article

UDC 373.1; 374.1; 377.2–8; 378.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.10

EDUCATIONAL POLICY IN THE FIELD OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION IN THE RUSSIAN EMPIRE AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Anna I. Kilyachina

The center of preparation for the state final certification,

Moscow, Russia

kilyachina.anna@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5628-1606>

Abstract. The article examines the Russian experience of educational policy in the field of development of the system of continuing education at the beginning of the XX century. Despite the active development of the problem of building a system of continuing education by modern researchers, issues related to the historical experience of implementing the idea of continuity have fallen out of the field of view of historians of pedagogy. When considering this issue, it is important to take into account that the state's desire to develop a system of continuing education is built at the level of the country's goals and priorities, and is not an accidental consequence of the educational reforms being implemented. In this regard, the purpose of the study was to analyze the main goals, principles and measures for the implementation of the educational policy of the Russian Empire at the beginning of the XX century. Their reflection has become the central task of this article. In the course of the study, a systematic approach served as the leading one in the analysis of the educational policy of the Government of Nicholas II. Thus, continuing education was considered as a system of state and public organizations of education and public education, allowing everyone to continue their educational path if they wish. The results of the study demonstrate the desire of the Russian government to develop a system of continuing education at the beginning of the XX century. The manifestation of these aspirations was an active activity to increase the number and expand the types of educational and educational institutions, as well as to ensure the continuity of general and vocational education. The proposed material will allow a new look at the state of education in pre-revolutionary Russia, and its qualitative understanding can help in the development of modern foundations for the organization of a system of continuing education.

Keywords: history of education, continuing education, educational policy, reforms in education

Для цитирования: Килячина, А. И. (2023). Образовательная политика в области развития системы непрерывного образования в российской империи начала XX века. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 189–209. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.10>

For citation: Kilyachina, A. I. (2023). Educational policy in the field of development of the system of continuing education in the Russian empire at the beginning of the XX century. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 189–209. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.10>

Введение

Развитие педагогической науки и практики невозможно без должного анализа и осмысления нашего прошлого. Одним из приоритетных направлений современной образовательной политики является развитие системы непрерывного образования. Как справедливо, на наш взгляд, считает М. В. Лазарева: «В большей мере понятие непрерывное образование должно отображать концепцию образовательной политики страны, нежели последовательность образовательных уровней в жизни каждого отдельного человека» (Лазарева, 2018, с. 166). Следует отметить, что непрерывное образование осуществляется в рамках не только формального, но и неформального образования, а также самообразования. В ходе жизнедеятельности периоды самообразования могут чередоваться с периодами институционализованного образования. Возможность реализации человеком непрерывного образования предполагает создание и организацию государством и обществом многовариативной системы образования, которая будет открыта для людей любого возраста, социального и имущественного положения.

Различные аспекты проблемы создания системы непрерывного образования разрабатываются большим числом отечественных и зарубежных ученых. При этом почему-то мало кто из исследователей обращается к уже имеющемуся историческому опыту реализации идеи непрерывного образования. Подобное игнорирование связано, прежде всего, с заблуждением о времени появления данной идеи, а главное, о времени ее внедрения в образовательную практику. Традиционно первые попытки становления непрерывного образования относят лишь к 70–80-м годам XX века (сначала в странах Европы и США, затем и в СССР).

По проблеме непрерывного образования в настоящее время в работах исследователей отечественной истории педагогики и образования получили небольшое освещение лишь вопросы непрерывности педагогического образования на протяжении XVII–XX веков (Данилова, 2017; Молоков, 2017; Байбородова (ред.), 2017, с. 7–14). Но попытки увидеть ситуацию в ее целостности, проанализировать все аспекты системы образования Российской империи начала XX века с точки зрения идеи непрерывности встречаются крайне редко и еще не стали предметом самостоятельных исследований.

Методологические основания исследования

Изучение вопроса непрерывности образования может быть выстроено с применением различных методологических подходов к его исследованию. В качестве двух превалирующих в работах исследователей данной проблематики выступают системный и личностно ориентированный подходы (Лазарева, 2018, с. 162). Первый подход предполагает рассмотрение непрерывного образования как системы. Он направлен в большей степени на изучение неких внешних создаваемых условий со стороны государства и общества, благодаря которым человек может использовать или не использовать свое право на непрерывное образование. Второй подход определяет сущность непрерывного образования с точки зрения философско-педагогической концепции как непрерывное развитие возможностей человека и направлен больше внутрь человеческой личности. В рамках исследования, результаты которого представляются в данной статье, был использован системный подход.

К числу основных задач статьи относятся следующие:

- выделение целей образовательной политики Российской империи в начале XX века, поставленных в соответствии с задачами развития государства и общества;
- характеристика ведущих принципов образовательной политики дореволюционной России, отражающих стремление правительства развивать систему непрерывного образования;
- раскрытие основных мер реализации образовательной политики, способствовавших созданию модели непрерывного образования в Российской империи в начале XX века.

Результаты исследования

Говоря об образовательной политике, невозможно обойти стороной определение данного понятия. Образовательная политика — «это общенациональная система целей, ценностей и приоритетов в образовании и выработка их эффективного претворения в жизнь» (Днепров, 2015, с. 28). Она определяется уровнем социально-экономического развития страны и теми задачами, которые решает общество на конкретном историческом этапе существования. Несмотря на то что термин «политика» ассоциируется по большей степени с деятельностью государства, важно отметить, что, говоря об образовательной политике, невозможно исключить ее общественный компонент — интересы самих людей. Таким образом, образовательная политика приобретает государственно-общественный характер (Днепров, 2011, с. 13–20).

Как справедливо, на наш взгляд, считает Э. Д. Днепров, «социальные цели и приоритеты имеют первенствующее значение в образовательной политике. Под них в итоге выстраивается и само образование» (Днепров, 2011, с. 28).

Несомненно, что стремление государства развивать систему непрерывного образования выстраивается именно на уровне целей и приоритетов страны, а не является случайным последствием проводимых в жизнь образовательных реформ. Тот факт, что формировавшаяся на протяжении начала XX века система образования отвечала идеям непрерывности, явилось результатом сознательной политики самодержавной власти. Это становится отчетливо видно при анализе ключевых элементов образовательной политики дореволюционной России. В качестве таковых можно выделить следующие:

- 1) цели образовательной политики;
- 2) ведущие принципы образовательной политики, направленные на достижение поставленных целей;
- 3) основные меры по реализации образовательной политики.

В обозначенной выше триаде определяющая роль принадлежит целям. Будучи ведущим началом всей образовательной политики, они всегда подчинены общим целям образования и воспитания в конкретный исторический период и проистекают из основных задач развития государства и общества. Определение целей образования и воспитания напрямую связано с представлениями в обществе об идеале человека.

По широко распространенному в научно-педагогической теории мнению, нашедшему отражение также в диссертации В. И. Блинова, этот идеал не является статичным образом, он постоянно трансформируется под влиянием социально-экономических факторов, которые приводят к изменению реальных потребностей людей и их ценностных установок. Более того, даже в одну эпоху представления разных социальных групп о том, каким должен быть человек, имеют определенные различия (Блинов, 2001, с. 267). Вместе с этим можно выделить наиболее значимые черты, характеризующие общие представления об идеале человека в начале XX века. Так, идеальным становился образ инициативного, самостоятельно мыслящего человека, владеющего знаниями из различных областей науки и умеющего их использовать в практической деятельности.

Стремительное развитие промышленности требовало активного приспособления людей к непрерывно меняющимся условиям жизнедеятельности в индустриальную эпоху. В связи с этим основной целью образовательной политики было обеспечить построение такой системы образования, которая позволит каждому человеку при необходимости и желании продолжать свой образовательный путь и самосовершенствование на различных жизненных этапах, т. е. создание системы, соответствующей идеям непрерывного образования.

Выделяя основные принципы образовательной политики дореволюционной России, стоит отметить две главные тенденции, также отражающие стремление правительства Николая II развивать систему непрерывного образования.

1. Общедоступность образования. Принятый государством курс на устранение сословных, финансовых, половых, территориальных, содержательных

барьеров на пути к получению образования, подчеркивает понимание правительством важности предоставления равного доступа к образованию в любых формах и содержании для всего населения как единственно возможного средства дальнейшего развития государства и общества. Всеобщая доступность выступает стержневой линией в идее непрерывного образования, необходимым, но не единственно достаточным условием для его построения. Заметим, что содержательная доступность напрямую переплетается еще и с другим аспектом непрерывности — преемственностью всех ступеней образования и согласованностью программ.

2. *Многовариативность системы образования.* Характерной особенностью дореволюционной образовательной политики было сложное лавирование между интересами разных слоев населения и намерение создать такие условия получения образования, которые будут учитывать реальные потребности каждой социальной группы (Сапрыкин, 2009, с. 122). Это нашло отражение в большом разнообразии типов образовательных учреждений, в их различной ведомственной принадлежности, формах собственности, подходах к образованию и воспитанию учащихся и др.

Для реализации выдвинутых целей и принципов образовательной политики был разработан и внедрен ряд мер, способствующих созданию модели непрерывного образования в Российской империи в начале XX века. Модернизационные мероприятия осуществлялись по трем ведущим направлениям:

- 1) увеличение числа учебных заведений;
- 2) расширение типов учреждений образования и просвещения населения;
- 3) обеспечение преемственности образовательных программ общего и профессионального образования.

Отличительной особенностью развития системы образования в начале XX века определенно был стремительный рост числа учебных заведений и численности учащихся в них. Этот рост наблюдался на всех ступенях общего и профессионального образования, а также в сфере дополнительного образования и просвещения населения. Показательными в этом отношении будут данные об увеличении числа всех учебных заведений общего и профессионального образования (от начальной до высшей школы). В 1903 году общее число такого рода учебных заведений в Российской империи составляло около 100 тысяч. Всего за 13 лет в условиях военных и революционных действий их число увеличилось более чем в 1,5 раза и к 1916 году стало превышать 150 тысяч (Рыжов, 2023, с. 360–361).

В вопросах начального образования наиболее часто критикуется бездействие правительства в реализации проекта всеобщего обучения. Однако при оценке данного обстоятельства нельзя упускать из внимания тот факт, что, несмотря на формальное непринятие проекта, дальнейшие действия правительства по расширению «школьных сетей» осуществлялись согласно намеченному плану. Была выполнена основная задача — обеспечение полной территориальной доступности начальных школ для всех детей. К 1911 году

более 90 % учебных заведений начального типа располагались на расстоянии не более трех верст (чуть более 3 км) от дома учащихся по всей стране, включая сельскую местность (Рыжов, 2023, с. 397–398). Крайне интересно будет сопоставить приведенные сведения с современными данными. Согласно ведомственной целевой программе «Современный облик сельских территорий» одной из задач ставится обеспечить к 2026 году средний радиус доступности общеобразовательных учреждений для сельского населения не более 6,3 километра¹. Это расстояние в 2 раза больше, чем было обеспечено правительством столетие назад.

Сравнение данных по числу начальных учебных заведений и численности учащихся в них в 1916 и 2022 годах разрушает сложившиеся стереотипы о дореволюционной школе и удивит любого человека, даже никогда прежде не интересовавшегося историей отечественного образования (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Сведения о числе начальных общеобразовательных учебных заведений
и численности учащихся в России (1916, 2022)²**

**Information on the number of primary educational institutions
and the number of students in Russia (1916, 2022)**

	1916 год (Российская империя)	2022 год (Российская Федерация)
Число учебных заведений	142 973	39 440
Численность учащихся	9 373 337	7 583 753
Общая численность населения	169 290 200	145 557 576
% учащихся к общему числу населения	5,5	5,2

Приведенные сведения наглядно демонстрируют, что Российская империя уже в начале XX века по таким инфраструктурным параметрам школьной системы, как отношение числа школ к количеству населения, их территориальная доступность и равномерность распределения и др., превосходила не только большинство государств того времени, но и современную Российскую Федерацию (Сапрыкин, 2009, с. 57). Число начальных учебных заведений в 3,7 раза превышало современные цифры.

¹ *Министерство сельского хозяйства Российской Федерации* (2020, 20 апреля). Ведомственная целевая программа «Современный облик сельских территорий» (Утверждена приказом Минсельхоза России от 20 апреля 2020 г. № 214). Электронный фонд правовой и научно-технической информации. <https://docs.cntd.ru/document/565220119?marker=6540IN>

² *Министерство просвещения РФ* (2023, 1 марта). Отчет Министерства Просвещения РФ «Сведения об образовательных организациях, осуществляющих подготовку по основным программам общего образования» (опубликовано 1 марта 2023 г.). Банк документов || Минпросвещения России: официальный интернет-ресурс. <https://docs.edu.gov.ru/document/id/3616>; Рыжов А. Н. (2023). *Развитие образования в Российской империи в начале XX века*. Статистический сборник. Моск. гор. пед. ун-т. Москва: Буки-Веди. С. 361.

Процентное соотношение обучающихся в начальных общеобразовательных учебных заведениях и общего числа населения было даже на 0,3 % выше, чем в современной России. И это в условиях отсутствия обязательности образования в отличие от сегодняшнего дня. В связи с этим крайне сложно согласиться со словами Ю. А. Стойкович о том, что «в условиях тогдашней действительности даже начальное образование оставалось не востребованным..., поэтому не имело смысла давать всем среднее образование, что позволило направить все средства и усилия для подготовки высокообразованной элиты» (Стойкович, 1997, с. 84).

Раскрывая вопрос увеличения числа учебных заведений как одного из показателей роста доступности образования невозможно обойти стороной и такие ее составляющие, как сословная и финансовая доступность. В начале XX века среднее образование, собственно, как и высшее (не говоря уже о начальном), отнюдь не были элитарными. Вопреки сложившимся представлениям о закрытости для низших сословий дороги к высшему, в особенности к университетскому, образованию из-за высокой платы и разделения прежних гимназий на классические гимназии (дававшие привилегии при поступлении в университет) и реальные училища, около 40–60 % учащихся классических гимназий составляли дети таких непривилегированных групп, как крестьяне, мещане и цеховые. Практически аналогичную картину можно увидеть и по императорским университетам — от 35 до 59 % составляли студенты из низших сословий (Рыжов, 2023, с. 407, 408). По иным типам средних и высших учебных заведений данные показатели, соответственно, были еще выше. Такой высокий процент учащихся непривилегированных сословий в средних и высших учебных заведениях обеспечивался, прежде всего, благодаря повышенной плате за обучение. Стоимость обучения в средних и высших учебных заведениях колебалась от 10 до 150 рублей в год³, а заработная плата рабочих и наемных работников в крестьянских хозяйствах — от 190 до 660 рублей в год (Рыжов, 2023, с. 416). Таким образом, процентное соотношение стоимости обучения к доходам населения в начале XX века вполне сопоставимо с современными показателями. Кроме того, со стороны государства учащимся часто предоставлялись стипендии или вовсе освобождение от платы за обучение.

В дополнение к этому яркой демонстрацией усилий правительства по развитию среднего образования как некоего плацдарма для высшей школы может послужить информация о численности учащихся в сравнении с ведущими европейскими образовательными державами. Динамика числа учащихся учебных заведений гимназического уровня в России, Франции и Германии в период конца XIX – начала XX века представлена в таблице 2.

³ *Всеподданнейший отчет министра народного просвещения за 1913 год* (2016) [сведения даны и на 1914 год]. Санкт-Петербург: Тип. Имп. Акад. наук.

Таблица 2 / Table 2

Сведения о численности учащихся средних учебных заведений гимназического уровня в Российской империи, Франции и Германии конца XIX – начала XX века⁴

Data on the number of students of secondary schools of the gymnasium level in the Russian Empire, France and Germany of the late XIX – early XX century

Страна	Год	Численность учащихся, тыс.	Общее число населения, млн	Число учащихся на 1000 жителей	Рост, %
Российская империя	1894	224,1	121	1,9	147
	1913	800	171	4,7	
Франция	1898	112,7	38,7	2,9	3
	1911	119,7	39,6	3,0	
Германия	1895	143	31,9	4,5	29
	1911	233	40,2	5,8	

Указанные выше данные позволяют отметить, что темпы роста среднего образования в Российской империи за период царствования Николая II кратно превосходят темпы развития ведущих мировых держав. По относительным показателям Россия находилась в лидерах, лишь немногим уступая Германии. А в абсолютных цифрах численность учащихся в российских учебных заведениях гимназического типа составляла приблизительно столько же, сколько во Франции, Германии и Англии вместе взятых (Сапрыкин, 2009, с. 37).

Наконец, следует отдельно отметить активное развитие женского образования. В начале XX века наблюдалось резкое увеличение средних и высших учебных заведений для женщин, а также рост численности учащихся женского пола в смешанных учебных заведениях на всех ступенях обучения. Довольно показательным будет приведение сведений по росту числа женских гимназий и прогимназий. С 1913 по 1916 год их число увеличилось с 920 до 1407 учебных заведений соответственно, т. е. рост всего за три года составил 53 % (Рыжов, 2023, с. 362). Примечательно, что мужских гимназий к 1916 году было практически вдвое меньше — 750 мужских против 1407 женских (Рыжов, 2023, с. 356). В связи с этим малообоснованными выглядят укрепившиеся в обществе представления об ущемлении прав женщин на образование по отношению к рассматриваемому периоду. Сравнение численности учащихся мужского и женского пола в начальных, средних и высших учебных заведениях представлено в таблице 3.

Как показывают приведенные данные, свободный доступ представительницам женского пола был открыт в учебные заведения на любой ступени.

Рост числа учреждений образования в Российской империи начала XX века коснулся не только традиционного пути его получения, осуществляемого

⁴ Сапрыкин Д. Л. (2009). *Образовательный потенциал Российской Империи*. Москва: ИИЕТ РАН. С. 35–37.

Таблица 3 / Table 3

**Численность учащихся мужского и женского пола
в различных учебных заведениях Российской империи (1915–1916)⁵**
**The number of male and female students in various educational institutions
of the Russian Empire (1915–1916)**

Тип учебного заведения	Численность учащихся женского пола	Численность учащихся мужского пола	Процентное соотношение учащихся женского пола и общего числа учащихся
Начальные учебные заведения	3 297 688	5 858 108	36 %
Гимназии	462 357	221 074	67,7 %
Высшие учебные заведения	52 756	116 322	31,2 %

обычно в первой трети жизни посредством формальных институтов (школа и профессиональные учебные заведения различных уровней), но и системы дополнительного образования. Именно развитие учреждений дополнительного образования детей и взрослых позволило приблизить выстраивающуюся систему образования к идее непрерывности. Благодаря реализации программ дополнительного образования и развитию возможностей для самообразования населения каждый желающий мог продолжить свой образовательный путь в соответствии с индивидуальными потребностями и вызовами времени. Отличительной особенностью дополнительного образования являлось преобладание частной и общественной инициативы в его создании и развитии. Таким образом, система образования в Российской империи приобретала характер государственно-общественного управления.

Становление детского дополнительного образования во многом происходило на тех основаниях, которые уже были заложены во внешкольном образовании (Голованов, 2013, с. 13–15). Под этим термином в конце XIX – начале XX века была объединена большая часть активно развивающихся форм организации образования и просвещения населения.

Учреждения детского дополнительного образования позволяли параллельно с обучением в школе получить общеразвивающую или предпрофессиональную подготовку в детских и подростковых клубах и кружках различной направленности. Так, активное развитие в данный период получило физкультурно-спортивное движение, фундаментом которого служили спортивные общества и клубы разных видов спорта. По неполным данным (от 63 местных управлений из 102 и не учитывая состав безуставных спортивных объединений), на 1 января 1915 года в России насчитывалось 1266 спортивных организаций, объединивших 50 тыс. спортсменов из 332 населенных пунктов

⁵ Рыжов А. Н. (2023). *Развитие образования в Российской империи в начале XX века*. Статистический сборник. Моск. гор. пед. ун-т. Москва: Буки-Веди. С. 361.

(Чистяков, 1999, с. 132–134). Довольно широкое распространение получило также и дополнительное образование в области искусств. В большом количестве открывались частные музыкальные школы, на рубеже XIX–XX веков их насчитывалось уже несколько тысяч. Большинство музыкальных учебных заведений вели обучение музыке на уровне общеразвивающей подготовки, но были и такие, которые решали профессиональные задачи⁶. Важным звеном выступало художественное образование. Одной из форм его реализации были рисовальные школы, в задачи которых входило как содействие художественному развитию местного населения, так и подготовка молодежи к поступлению в ведущие художественные учебные заведения. Также в начале 1900-х годов почти во всех центрах развитой промышленности имелись воскресные рисовальные классы, которые открывались в основном при существующих учебных заведениях (Павлов, 2016, с. 123–125). Наряду с этим получили распространение такие организации досуговой и образовательно-воспитательной деятельности, как детские колонии, детские собрания и площадки. Одними из наиболее известных учреждений для организованного детского труда и отдыха являются общества «Сетлемент», «Детский труд и отдых» и детская колония «Бодрая жизнь», открытые сторонниками идеи свободного воспитания С. Т. Шацким и А. У. Зеленко.

В рамках создания и расширения возможностей для самообразования росло число учреждений, предназначенных для удовлетворения потребностей населения в материалах для чтения. Большое распространение получили народные библиотеки-читальни, посещение которых не требовало никакой платы. По данным Народной энциклопедии, к 1912 году их число превысило 20 тысяч (Народная энциклопедия научных и прикладных знаний, 1910). В городах осуществляли деятельность публичные земские и городские библиотеки с небольшой платой за чтение. Их преимущество заключалось в хорошем оснащении: книжный состав нередко исчислялся тысячами томов, поставлялись также дорогие периодические издания (Чарнолуцкий, 1909).

С высокой динамичностью увеличивалось число магазинов и складов, реализующих продажу книг в розницу. Издательское дело стало объектом для крупных финансовых вложений частных капиталов. Российская империя занимала лидирующие позиции в мире по объему тиражируемой продукции. Согласно ежегоднику по статистике печати, за 1913 год было издано 118 836 713 книг, из них 98 819 108 на русском языке (Выставка произведений печати, 1913), еще 2915 газет и журналов (Статистика произведений печати, вышедших в России в 1913 году, 1915, с. 112–113). Очевидно, что такой прогрессивный рост книжного издательства и торговли не мог произойти без высокого спроса со стороны населения на выпускаемую продукцию. В помощь издавались отдельные программы и своеобразные указатели по самообразованию с рекомендациями

⁶ Федорович Е. Н. (2001). *История профессионального музыкального образования в России (XIX–XX века)*. Учебное пособие для студентов. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т.

по подбору литературы и организации самого процесса (А. Панов «Домашняя библиотека»; Н. Рубакин «Среди книг»; Чарнолусский «О самообразовании»).

Деятельность театров, музеев, картинных галерей также была нацелена на повышение общекультурного уровня жителей страны. Проводились народные чтения, тематика которых охватывала широкий круг вопросов (Левченко, 2019). Стремление государства приобщить население к саморазвитию нашло отражение и в создании попечительств о народной трезвости, которые проводили различные просветительские и увеселительные мероприятия (Чарнолуский, 1909).

Другим важнейшим шагом со стороны правительства к созданию системы образования, отвечающей идее непрерывности, стало масштабное расширение типов учреждений образования и просвещения населения. Система общего и профессионального образования имела четыре уровня: начальное, повышенное начальное, среднее и высшее образование. На рисунке 1 отражены различные типы учебных заведений общего образования (Рыжов, 2023, с. 356–357).



Рис. 1. Система учебных заведений общего образования в Российской империи начала XX века

Fig. 1. The system of educational institutions of general education in the Russian Empire at the beginning of the XX century

В системе профессионального образования к 1916 году насчитывалось более 20 типов начальных и средних специальных учебных заведений общим

числом около трех тысяч учреждений, а также 16 типов высших специальных учебных заведений (гуманитарные, военные, политехнические, сельскохозяйственные и др.), представленных 149 институтами, осуществляющими обучение по различным направлениям подготовки (Рыжов, 2023, с. 360–361).

Важной особенностью сложившейся системы образования было то, что все учебные заведения относились к различным ведомствам: Министерство народного просвещения, Святейший синод, Ведомство православного вероисповедания, Ведомство учреждений императрицы Марии, Министерство внутренних дел, Военное министерство, Министерство торговли и промышленности, Департамент земледелия и др.

Кроме того, в Российской империи начала XX века многообразие учреждений общего и профессионального образования было представлено как правительственными, так и частными учебными заведениями, что обеспечивало возможность выбора учебных программ, форм и видов обучения. В конце XIX – начале XX века развитие педагогической мысли было направленно на поиск новых подходов к образованию и воспитанию ребенка. Благодаря предоставлению со стороны государства определенных свобод по открытию учебных заведений, закрепленных в Положении о частных учебных заведениях (1868) и последующих дополнениях к нему, а также в правилах «О частных учебных заведениях, классах и курсах Министерства народного просвещения, не пользующихся правами правительственных учебных заведений» (1914), активно возросла частная инициатива. Открытие негосударственных школ было призвано служить «содействию видам правительства в распространении просвещения» (Свод законов Российской Империи, 1857, с. 325). Они дополняли государственную систему образования и способствовали некоторому расширению сети и типов учебных заведений, а также реализации передовых педагогических идей. К 1916 году были организованы около двух тысяч различных частных учебных заведений (Рыжов, 2023). Особо стоит подчеркнуть тот факт, что к учебным заведениям третьего разряда относились также и дошкольные учебные заведения⁷. На рубеже веков их сеть получила активный рост.

Частные учебные заведения создавались как общественными организациями, так и отдельными лицами и могли отличаться формами и методами организации обучения, введением новых дополнительных дисциплин, многообразием форм творческой внеклассной деятельности. Одним из наиболее широко известных учреждений нового типа являлся Дом свободного ребенка, открытый представителем идеи свободного воспитания К. Н. Вентцелем. Не меньший интерес частных лиц был обращен и к таким традиционным типам учебных заведений, как гимназии и реальные училища. К 1916 году были открыты более тысячи частных гимназий: 291 мужская и 713 женских (Рыжов, 2023, с. 356–357).

⁷ Пискунов, А. И. (Ред.) (2020). *История педагогики и образования*. Учебник (4-е изд., перераб. и доп.). Москва: Юрайт. С. 408.

Расширение типов учреждений осуществлялось и в направлении дополнительного образования населения. Помимо уже отмеченных ранее учреждений детского дополнительного образования и организаций для самообразования населения, активное развитие в начале XX века получило дополнительное образование взрослых. Стоит отметить, что термин «дополнительное образование» является относительно современным, а применительно к рассматриваемому периоду речь идет о мероприятиях в рамках так называемого внешкольного образования. Однако при изложении результатов данного исследования представляется более удобным разграничить внешкольное образование на две входящие в него категории: дополнительное образование взрослых и самообразование.

Среди учреждений дополнительного образования взрослых можно выделить несколько основных распространявших типов в зависимости от целей и содержания обучения:

- 1) учреждения для сообщения элементарных знаний взрослому населению, не получившему своевременно образование в народной школе (воскресные и вечерние передвижные школы) (Никитина, 2019);

- 2) учреждения для распространения научных и специальных знаний среди взрослого населения (народные университеты, курсы, лекции и чтения). К ним относились общеобразовательные курсы для дополнения образования лиц, уже окончивших народную школу. Программа могла быть разной по глубине содержания: от элементарного общего образования до более широкой подготовки (по типу учительских общеобразовательных курсов). Наряду с этим существовали и специальные (профессиональные) курсы для взрослого населения, которые позволяли повысить уже имеющуюся квалификацию или получить знания в новой области (Чарнолуский, 1909). Для обмена опытом устраивались профессиональные съезды, конференции, стажировочные площадки.

Широкое распространение имели мероприятия земства специальной направленности — главным образом сельскохозяйственные курсы, на которых раскрывались общие сведения о грамотном ведении сельского хозяйства и экономической жизни, а также давались необходимые практические рекомендации. Интересной была практика организации агрономами выставок сельскохозяйственной техники, доказательных и образцовых хозяйств. Помимо сельскохозяйственного направления проводились также бесплатные лекции и чтения от учителей, врачей и другой местной интеллигенции по вопросам ветеринарии, медицины и гигиены, противопожарным мероприятиям, огнестойкому строительству и др. (Низамова, 2021).

Особого внимания заслуживает тот факт, что огромное многообразие существующих учебных заведений в совокупности создавало единую, сложно дифференцируемую систему образования. За счет преемственности образовательных программ и взаимосвязи общего и профессионального образования обеспечивался широкий выбор образовательных траекторий для учащихся:

- 1) каждый выпускник начального учебного заведения мог продолжить свое обучение в любом учебном заведении повышенного или среднего уровня;

- 2) каждый выпускник высшего начального училища мог поступить в третий или четвертый класс учебного заведения гимназического уровня;
- 3) каждый выпускник средней школы гимназического уровня мог поступить в высшее учебное заведение.

Формальная сторона данного вопроса находит отражение в нормативных документах, регламентирующих деятельность учебных заведений (Устав гимназий и прогимназий (1871); Устав реальных училищ (1872); Положение о начальных народных училищах (1874); Положение о высших начальных училищах (1912) и др.). Для анализа реальной картины необходимо понимать, что возможность поступления на следующую ступень образования обеспечивается не только правом с точки зрения закона, но и качеством полученного предыдущего образования. Здесь часто можно встретить тезис о том, что «качество обучения в начальных народных школах находилось на очень низком уровне» (Рашин, 1956, с. 313). При этом показатели успешности продолжения обучения на следующей ступени (а это является одним из самых важных показателей качества образования) говорят ровно об обратном. Согласно Всеподданейшему отчету министра народного просвещения за 1913 год, число учащихся гимназий и реальных училищ, отчисленных за малоуспешность и неудовлетворительное поведение, в среднем по Российской империи составляет менее 3 %⁸, причем в их число входят также отчисленные за политическую неблагонадежность и безнравственное поведение, что не имеет прямого отношения к освоению программы. Отсюда можно сделать вывод, что качество освоения программ начального образования было на хорошем уровне и позволяло выпускникам поступать и успешно продолжать обучение в средних учебных заведениях.

Стоит также отметить, что в данный период еще не была распространена практика дополнительных занятий с учителями для подготовки к поступлению или помощи в процессе обучения. Это легко объясняется жизненным укладом того времени. Около 80 % населения Российской империи составляли представители крестьянского сословия. В сознании людей не было цели любыми путями дать ребенку среднее и высшее образование. В 1898 году министр финансов С. Ю. Витте подал императору Николаю II записку, где указывал: «Россия и по настоящее время остается еще страной существенно земледельческой. За все свои обязательства перед иностранцами она расплачивается вывозом сырья, главным образом сельскохозяйственных произведений, преимущественно хлеба»⁹.

К началу XX века сельское хозяйство играло важную роль в экономике страны. Но, самое главное, оно имело первостепенное значение в жизни людей.

⁸ *Всеподданнейший отчет министра народного просвещения за 1913 год* (2016) [сведения даны и на 1914 год]. Санкт-Петербург: Тип. Имп. Акад. наук.

⁹ ГАРФ. Ф. 601. Оп. 1. Д. 1026. Всеподданнейший доклад министра финансов Витте о необходимости установить и затем непреложно придерживаться определенной программы торгово-промышленной политики империи. Л. 1–12.

Именно сельское хозяйство обеспечивало продуктами питания и деревню, и город. Естественно, для этого было необходимо большое количество рабочей силы, обрабатывающей земли. И если бы все крестьяне поголовно стремились дать своим детям среднее и высшее образование, то страну вскоре накрыл бы голод. Ведь при успешном окончании среднего учебного заведения выпускник получал чин 14 класса Табеля о рангах и поступал на государственную службу, выбывая из своего сословия. Захотел бы этот человек вернуться в село для возделывания земли — вопрос риторический. Нецелесообразность подобной образовательной траектории также очевидна. Поэтому крестьянское сословие отправляло в средние учебные заведения лишь наиболее способных детей, которым не требовалась дополнительная помощь и мотивация при освоении учебной программы.

Наряду со свободным переходом на новую ступень обучения была обеспечена и возможность передвижения между учебными заведениями одного уровня. Это мог быть как перевод в аналогичное учебное заведение в связи со сменой постоянного места жительства, так и переход между школами одного уровня, но разных типов (например, высшего начального училища и первыми классами гимназии, общеобразовательными и профессиональными учебными заведениями). При этом для перевода не требовалась досдача каких-либо предметов. Для обеспечения такой возможности переходов были согласованы программы различных типов учебных заведений и выработаны некие минимальные требования, которые учащийся должен был освоить на определенной ступени независимо от типа школы.

Дискуссионные вопросы

Центральной линией в идее непрерывного образования является его всеобщая доступность. Вопросы, связанные с доступностью образования в дореволюционной России, выступают главным краеугольным камнем в истории отечественного образования. Укоренившиеся в общественном сознании идеологические установки о политике самодержавия, пытающегося всеми силами тормозить развитие образования и держать свой народ в невежестве (Одинцов, 2003; Журавский, 2003), мешают объективно оценивать реальную картину того времени. В работах исследователей, посвященных вопросу доступности образования в Российской империи начала XX века, часто встречаются тезисы о «нежелании правительства увеличивать число образовательных учреждений различного уровня и делать образование более доступным для всех слоев населения» (Снегирева, 2016, с. 9). Однако результаты проведенного исследования доказывают обратное. В действительности обеспечение всеобщей доступности образования было одним из первостепенных принципов всей образовательной политики Николая II (Сапрыкин, 2009, с. 123). Быстрые темпы роста числа учебных заведений всех ступеней и высокая численность в них учащихся

из непривилегированных социальных групп показывают успешность реализации данного принципа.

Заключение

Естественно, что формат статьи не позволяет подробно осветить все меры по развитию образования, реализуемые государством. Однако рассмотрение ведущих аспектов образовательной политики Российской империи в начале XX века позволяет показать, что главной целью было создание такой системы образования, которая отвечала бы современным идеям непрерывности. Те принципы, на которых базировалась образовательная политика дореволюционной России, напрямую пересекаются с рядом основополагающих характеристик, взаимосвязь которых обеспечивает непрерывность системы образования. Среди них:

- доступность образования для всех слоев населения;
- преемственность всех ступеней и программ образования;
- взаимосвязь общего и профессионального образования;
- дополнительное образование детей и взрослых;
- развитие возможностей для самообразования;
- открытость, многовариативность и гибкость системы образования.

Таким образом, проведенный анализ образовательной политики Российской империи начала XX века показывает стремление правительства развивать систему непрерывного образования. Те решения и реформы, которые принимались Николаем II в сфере образования, не только способствовали успешному разрешению существовавших проблем, но и определенно являлись инновационными для того времени.

Список источников

1. Лазарева, М. В. (2018). Анализ методологических подходов к сущности понятия «непрерывное профессиональное образование». *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*, 44, 162–170. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35431802>

2. Данилова, Л. Н. (2017). История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX века). *Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки*, 12(5), 134–142. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30509924>

3. Молоков, Д. С. (2017). Предпосылки становления и развития непрерывного педагогического образования. *Ярославский педагогический вестник*, 2, 13–18. http://vestnik.yspu.org/releases/2017_2/06.pdf

4. Байбородова, Л. В. (ред.) (2017). *Непрерывное педагогическое образование: проблемы, опыт, перспективы*. Коллективная монография. Ярославль: РИО-ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. <https://conf.yspu.org/wp-content/uploads/sites/12/2018/01/Monografiya-Bajborodovoj-LV.pdf>

5. Днепров Э. Д. (2015). Образовательная политика как предмет исследования. *Историко-педагогический журнал*, 1, 25–53. <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-politika-kak-predmet-issledovaniya>
6. Днепров, Э. Д. (2011). Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 1: Политическая история Российского образования. Москва: Мариос. http://old.gnpbu.ru/downloads/dneprov/Dneprov_Ros%20Obrazov%20XIX%20XX%20veka_Tom%201_Polit%20Istoria_2011_.pdf
7. Блинов, В. И. (2001). Развитие теории и практики образования в России в XVIII – начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания. *Дис. ... д-ра пед. наук*. Москва.
8. Сапрыкин, Д. Л. (2009). Образовательный потенциал Российской Империи. Москва: ИИЕТ РАН. <http://ihst.ru/files/saprykin/book-education-pote.pdf>
9. Рыжов, А. Н. (2023). *Развитие образования в Российской империи в начале XX века*. Статистический сборник. Москва: Буки-Веди.
10. Стойкович, Ю. А. (1997). Формирование и функционирование системы народного образования России во второй половине XIX – начале XX века: на прим. Самар. Поволжья. *Дис. ... канд. истор. наук*. Самара.
11. Голованов, В. П. (2013). Ретроспектива становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей. *Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения*, 3, 11–22. <https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektiva-stanovleniya-i-razvitiya-otechestvennoy-sistemy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey>
12. Чистяков, А. Л. (1999). Возникновение и пути становления спортивных обществ и клубов в Российской империи: социально-педагогический аспект. *Дис. ... канд. пед. наук*. Малаховка.
13. Павлов, К. С. (2016). Развитие художественного образования в Смоленской губернии во второй половине XIX века. *Мир науки, культуры, образования*, 2(57), 123–125. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-smolenskoy-gubernii-vo-vtoroy-polovine-xix-veka>
14. *Народная энциклопедия научных и прикладных знаний* (1910). Харьковское общество распространения в народе грамотности; [с предисловием профессора В. Я. Данилевского]. Т. 10: Народное образование в России. Москва: И. Д. Сытин.
15. Чарнолуский, В. И. (1909). Основные вопросы организации внешкольного образования в России. Санкт-Петербург: Знание.
16. *Выставка произведений печати* (1913). Каталог изданий, посвященных юбилею царствующего дома Романовых (1613–1913) и находящихся на Выставке произведений печати 1913 года. Санкт-Петербург: тип. «Сел. вестн.».
17. *Статистика произведений печати* (1915). Статистика произведений печати, вышедших в России в 1913 году. Санкт-Петербург: тип. М-ва вн. Дел.
18. Левченко, О. Ю. (2019). Народные чтения как форма внешкольного образования в России (вторая половина XIX – начало XX в.). *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 4(36), 185–190. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42362656>
19. *Свод законов Российской Империи* (1857). Свод законов Российской Империи. Книга четвертая. Т. XI, ч. 1: Уставы духовных дел иностранных исповеданий. Санкт-Петербург: Тип. Второго Отделения Собственной Е.И.В.Канцелярии.
20. Никитина, Е. Е. (2019). Воскресные школы в системе народного образования (вторая половина XIX в. – 1917 г.). В: *Источники исследования о педагогическом*

прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 сентября 2019 года (с. 556–562). Москва: Московский педагогический государственный университет. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38971940>

21. Низамова, М. С. (2021). Земская практика внешкольного образования на селе на рубеже XIX–XX веков (на материалах Вятской губернии). *Вестник Набережно-челнинского государственного педагогического университета*, S5-1(34), 79–81. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47293244>

22. Рашин, А. Г. (1956). *Население России за 100 лет (1811–1913 гг.)*. Стат. очерки. Москва: Госстатиздат.

23. Одинцов, М. (2003). «Школьный вопрос» в России. *НГ-Религии*. https://www.ng.ru/ng_religii/2003-05-21/7_school.html

24. Журавский, А. (2003). Правда и мифы «школьного вопроса» в России. *НГ-Религии*. https://www.ng.ru/ng_religii/2003-07-16/4_school.html

25. Снегирева, К. Л. (2016). В. М. Бехтерев: видение непрерывного образования глазами ученого конца XIX – начала XX века. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 5(109), 8–12. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26556255>

References

1. Lazareva, M. V. (2018). Analysis of methodological approaches to the essence of the concept of “continuing professional education”. *Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*, 44, 162–170. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35431802>

2. Danilova, L. N. (2017). The history of continuous pedagogical education in Russia (late XIX – early XX century). *Scientific notes of the Trans-Baikal State University. Series: Pedagogical Sciences*, 12(5), 134–142. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30509924>

3. Molokov, D. S. (2017). Prerequisites for the formation and development of continuous pedagogical education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2, 13–18. (In Russ.). http://vestnik.yspu.org/releases/2017_2/06.pdf

4. Bajborodova, L. V. (Ed.). (2017). *Continuous pedagogical education: problems, experience, prospects*. A collective monograph. Yaroslavl: RIO YAGPU named after K. D. Ushinsky. (In Russ.). <https://conf.yspu.org/wp-content/uploads/sites/12/2018/01/Monografiya-Bajborodovoj-LV.pdf>

5. Dneprov E. D. (2015). Educational policy as a subject of research. *Historical and pedagogical journal*, 1, 25–53. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel-naya-politika-kak-predmet-issledovaniya>

6. Dneprov, E. D. (2011). *Russian education in the XIX – early XX century*. Vol. 1: Political History of Russian Education. Moscow: Marios. (In Russ.). http://old.gnpbu.ru/downloads/dneprov/Dneprov_Ros%20Obrazov%20XIX%20XX%20veka_Tom%201_Polit%20Istoria_2011_.pdf

7. Blinov, V. I. (2001). The development of the theory and practice of education in Russia in the XVIII – early XX centuries under the influence of changes in value orientations, ideas about the ideal of a person and the goals of his upbringing. *Doctor's of Pedagogical Sciences Thesis*. Moscow. (In Russ.)

8. Saprykin, D. L. (2009). *The educational potential of the Russian Empire*. Moscow: IIET RAS. (In Russ.). <http://ihst.ru/files/saprykin/book-education-pote.pdf>

9. Ryzhov, A. N. (2023). *The development of education in the Russian Empire at the beginning of the XX century*. Statistical collection. Moscow: Buki-Vedi. (In Russ.).
10. Stojkovich, Yu. A. (1997). Formation and functioning of the system of public education in Russia in the second half of the XIX – early XX century: On approx. Samar. Volga region. *Candidate's of Historical Sciences Thesis*. Samara. (In Russ.).
11. Golovanov, V. P. (2013). A retrospective of the formation and development of the national system of additional education for children. *Bulletin of the Academy of Youth Tourism and Local History*, 3, 11–22. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektiva-stanovleniya-i-razvitiya-otchestvennoy-sistemy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey>
12. Chistjakov, A. L. (1999). The emergence and ways of formation of sports societies and clubs in the Russian Empire: socio-pedagogical aspect. *Candidate's of Pedagogical Sciences Thesis*. Malakhovka. (In Russ.).
13. Pavlov, K. S. (2016). The development of art education in the Smolensk province in the second half of the XIX century. *The world of science, culture, education*, 2(57), 123–125. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-smolenskoj-gubernii-vo-vtoroy-polovine-xix-veka>
14. *People's Encyclopedia of Scientific and Applied Knowledge* (1910). Kharkiv Society for the Dissemination of Literacy among the People; [with a foreword by Professor V. Ya. Danilevsky]. Vol. 10: Public education in Russia. Moscow: I. D. Sytin. (In Russ.).
15. Charnoluskij, V. I. (1909). *The main issues of the organization of extracurricular education in Russia*. Saint-Petersburg: Knowledge. (In Russ.).
16. *Exhibition of printed works* (1913). Catalog of publications dedicated to the anniversary of the reigning House of Romanov (1613–1913) and the works of the press of 1913 that are at the Exhibition. Saint Petersburg: type. “Village. vestn.”. (In Russ.).
17. *Statistics of printed works* (1915). Statistics of printed works published in Russia in 1913. Saint Petersburg: type. M-va vn. Del. (In Russ.).
18. Levchenko, O. Yu. (2019). Folk readings as a form of extracurricular education in Russia (the second half of the XIX – the beginning of the XX century). *Vocational education in Russia and abroad*, 4(36), 185–190. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=42362656>
19. *The Code of Laws of the Russian Empire* (1857). The Code of Laws of the Russian Empire. Book four. Vol. XI, part 1: The Statutes of spiritual affairs of foreign confessions. Saint Petersburg: Type. The Second Department Of Its Own E.I.V. Office.
20. Nikitina, E. E. (2019). Sunday schools in the public education system (the second half of the XIX century – 1917). In: *Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation*. Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, 2019, September 20–21 (pp. 556–562). Moscow: Moscow Pedagogical State University. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38971940>
21. Nizamova, M. S. (2021). Zemstvo practice of extracurricular education in rural areas at the turn of the XIX–XX centuries (based on the materials of the Vyatka province). *Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University*, S5-1(34), 79–81. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47293244>
22. Rashin, A. G. (1956). *Population of Russia for 100 years (1811–1913)*. Stat. essays. Moscow: Gosstatizdat. (In Russ.).
23. Odincov, M. (2003). The “school question” in Russia. *NG-Religion*. (In Russ.). https://www.ng.ru/ng_religii/2003-05-21/7_school.html

24. Zhuravskij, A. (2003). The truth and myths of the “school question” in Russia. *NG-Religions*. (In Russ.). https://www.ng.ru/ng_religii/2003-07-16/4_school.html

25. Snegireva, K. L. (2016). V. M. Bekhterev: the vision of continuing education through the eyes of a scientist of the late XIX – early XX century. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 5(109), 8–12. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26556255>

Статья поступила в редакцию: 21.03.2023;
одобрена после рецензирования 26.05.2023;
принята к публикации 15.06.2023.

The article was submitted 21.03.2023;
approved after reviewing 26.05.2023;
accepted for publication 15.06.2023.

Информация об авторе:

Анна Ивановна Килиячина — преподаватель Центра подготовки к государственной итоговой аттестации, Москва, Россия,

kilyachina.anna@mail.ru., <https://orcid.org/0009-0003-5628-1606>

Information about author:

Anna I. Kilyachina — Teacher of the Center of Preparation for the State Final Certification, Moscow, Russia,

kilyachina.anna@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5628-1606>

Научно-исследовательская статья

УДК 37.012 303.4

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.11

ПОЛЕ НАУЧНЫХ ИЗЫСКАНИЙ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОНЯТИЯХ, ТЕРМИНАХ, ТЕМАТИЧЕСКИХ КЛИШЕ

*Равиль Гарифович Резаков¹ ✉,
Игорь Аркадьевич Васильев²,
Елена Юрьевна Данилова³,
Виктория Викторовна Земченкова⁴,
Лада Геннадьевна Лигай⁵*

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

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

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

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

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

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

Аннотация. В статье сопоставляются проблемы, которые были затронуты молодыми российскими и зарубежными учеными в выступлениях и статьях, представленных на студенческой ежегодной конференции МГПУ #ScienceJulce2021 (2021) и Европейской онлайн-конференции по исследованиям в области образования по теме «Образование и общество: ожидания, рецепты, примирение» (2021), для определения их соответствия глобальной тематике в сфере образования. По результатам 563 представленных научных материалов на конференциях был проведен качественно-количественный анализ фронтиров науки, т. е. наиболее популярных направлений в выступлениях молодых научных деятелей из России и других стран мира. В статье представлены сравнительные результаты контент-анализа по ключевым понятиям, терминам, тематическим клише в выступлениях молодых ученых МГПУ на студенческой открытой конференции МГПУ и молодых исследователей образования EERA. В статье авторами раскрывается предложенная ими методика анализа результатов научно-исследовательских подходов молодых исследователей образования; дается представление/определение «кто такие молодые ученые». Методика, методы исследования включали в себя мониторинг, контент-анализ, сравнительный анализ всего массива материалов, представленных на конференциях. Используемый подход, с точки зрения авторов, позволил по итогам исследования сформировать для российских молодых исследователей образования спектр предложений по перспективной, практико-ориентированной тематике НИР и научных публикаций для дальнейшего развития исследований в сфере образования.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, молодые исследователи образования, понятия, термины, тематические клише, выводы

Research article

UDC 37.012 303.4

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.11

THE FIELD OF SCIENTIFIC RESEARCH OF YOUNG RESEARCHERS EDUCATION IN CONCEPTS, TERMS, THEMATIC CLICHES

Ravil G. Rezakov¹ ✉,
Igor A. Vasiliev²,
Elena Yu. Danilova³,
Victoria V. Zemchencova⁴,
Lada G. Ligaj⁵

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

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

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

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

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

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

Abstract. The article compares the problems that were raised by young Russian and foreign scientists in speeches and articles presented at the MCU annual student conference #ScienceJulce2021 (2021) and the European Online Conference on Educational Research on the topic “Education and Society: Expectations, Recipes, reconciliation” (2021) to determine their relevance to the global theme in the field of education. Based on the results of the materials presented at the conferences, a qualitative and quantitative analysis of the “frontiers” of science was carried out, i. e. the most popular directions in the speeches of young scientists from Russia and other countries of the world. The article presents comparative results of content analysis on key concepts, terms, thematic clichés in the speeches of young scientists of Moscow City University at the student open conference of Moscow City University and EERA Emerging Researchers. In the article, the authors reveal their proposed method for analyzing the results of research approaches of young researchers in education; an idea/definition of “who are young scientists” is given. Methodology, research methods included monitoring, content analysis, comparative analysis of the entire array of materials presented at conferences. The approach used, from the point of view of the authors, made it possible, based on the results of the study, to form for Russian young researchers in education a range of proposals on promising, practice-oriented research topics and scientific publications for the further development of research in the field of education.

Keywords: research activity, young researchers of education, concepts, terms, thematic cliches, conclusions

Для цитирования: Резаков, Р. Г., Васильев, И. А., Данилова, Е. Ю., Земченкова, В. В., и Лигаи, Л. Г. (2023). Поле научных изысканий молодых исследователей образования в понятиях, терминах, тематических клише. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 210–226. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.11>

For citation: Rezakov, R. G., Vasiliev, I. A., Danilova, E. J., Zemchencova, V. V., & Ligaj, L. G. (2023). The field of scientific research of young researchers of education in concepts, terms, thematic cliches. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 210–226. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.11>

Введение

В основу данной статьи легли результаты научной работы по теме «Проведение сравнительного мониторинга выполненных научно-исследовательских работ и проектов, научных публикаций НПП университета и выполненных европейскими исследователями (на примере EERA)». Исследование проводилось научными сотрудниками лаборатории мониторинга результатов научно-исследовательских работ и проектов управления научных исследований и разработок МГПУ в 2021–2022 годах. Целью данного исследования было выявление направлений научно-исследовательской и публикационной деятельности ученых в сравнении с мировыми тенденциями в области образования для последующего определения спектра предложений по формированию перспективной практико-ориентированной тематики НПП для поддержания передовых образовательных инициатив [16].

В рамках исследования был отдельно проведен сравнительный анализ научно-публикационной деятельности молодых российских ученых на примере 333 докладов, представленных на студенческой открытой конференции МГПУ, и 230 докладов зарубежных молодых ученых, выступивших на секциях конференции «Молодые исследователи образования EERA» в Женеве (Швейцария) в сентябре 2021 года.

Методы исследования

Методика исследования предполагала использование в качестве основного метода обработки информации сравнительный анализ на основе проведенного контент-анализа материалов, отобранных в качестве объекта исследования. Предметом исследования являлись понятия, термины, тематические клише и т. п. и частота их использования в рабочих материалах. Мониторинг позволил определить массив научно-исследовательских работ российских и зарубежных молодых ученых, который содержал 563 доклада, представленных на конференциях.

Проведенный контент-анализ данного массива научно-исследовательских работ позволил выявить спектр понятий, терминов, тематических клише, которые наиболее или наименее часто использовались в формулировках исследуемых работ. После проведения качественного анализа тематики докладов был осуществлен количественный анализ понятий, терминов, тематических клише, которые вошли в приоритетные тематические блоки.

На сегодняшний день в образовательном сообществе все больше говорят о приоритете научных взглядов именно среди молодых специалистов, которых как категорию, по нескольким признакам можно выделить из когорты профессиональных исследователей образования. Один из таких признаков — возрастной ценз. Согласно распоряжению Правительства Москвы от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года», молодой ученый определяется как «работник образовательной или научной организации, имеющий ученую степень кандидата наук в возрасте до 35 лет или ученую степень доктора наук в возрасте до 40 лет, как вариант, являющийся аспирантом, исследователем или преподавателем образовательной организации высшего образования без ученой степени в возрасте до 30 лет».

По материалам международного сайта компании EERA¹, к категории нового исследователя, в прямом переводе, относится специалист, который после присуждения степени доктора наук в течение 5 лет или непосредственно во время обучения в магистратуре (докторантуре) заинтересован в:

- расширении опыта в области подготовки кадров и повышении квалификации научных исследований на международном уровне;
- обмене опытом и идеями в своих исследованиях по подготовке кадров в области научных исследований;
- разработке исследовательских проектов сотрудничества с исследователями из разных стран;
- активном участии в европейском исследовательском сообществе для начинающих исследователей.

Одной из важнейших задач перед агентами и партнерами в системе образования является увеличение процентного соотношения российских исследований и разработок в сфере образования на международном уровне. Молодые ученые в подобном контексте могут рассматриваться в качестве генераторов новых идей в сфере образовательной политики.

Как же могут взаимодействовать молодые исследователи из разных стран и разных регионов посредством научно-профессиональной коммуникации в сфере образования? Обычно это происходит через представление своих научных интересов и точек зрения на ту или иную проблему во время выступлений на конференциях, симпозиумах, семинарах, форумах, а также благодаря публикациям в различных журналах и системах, таких, к примеру, как Scopus и WoS.

Например, европейская ассоциация (EERA) предлагает открытый диалог между учеными мира и отдельное персональное участие в специализированных мероприятиях для молодых ученых. Так, вступление 24 марта 2018 года в Европейскую ассоциацию Российской Ассоциации исследователей

¹ EERA — European Educational Research Association. Получено из: <https://eera-ecer.de/what-is-ecer>

образования² способствовало реализации уникальной возможности по обмену опытом с мировым профессиональным сообществом материалами об исследованиях в сфере образования, которые могли бы быть подготовлены, в том числе и молодыми российскими исследователями.

Одна из главных задач АИО заключается в содействии и продвижении научно-исследовательской деятельности российских молодых ученых и популяризации науки среди молодежи.

Выбор направлений научно-исследовательской и научно-публикационной деятельности представителями молодежных объединений или самостоятельных молодых исследователей в сфере науки может определяться следующими факторами:

- заинтересованностью современными трендами и тенденциями в отечественной и зарубежной научно-исследовательских сферах;
- наличием желания участвовать во внешних и внутренних научных конференциях по конкретным темам;
- ориентацией на запрос конкретного потребителя рынка образовательных технологий по разработке инновационного направления практико-ориентированных исследований;
- привлечения государственных организаций для дальнейшего продвижения и возможного финансирования того или иного образовательного проекта;
- перспективами, планами, проектами, программами и т. п. дальнейшего социально-экономического развития социума. И, возможно, рядом других факторов.

Было бы оправдано, если бы студенческие и аспирантские проекты могли активно финансироваться из эндаумента, то есть из фонда целевого капитала высшего учебного заведения, который обеспечивает внебюджетное финансирование проектов, реализуемых в интересах вуза и развития научно-исследовательской деятельности.

В ноябре 2021 года на базе Московского городского педагогического университета состоялась большая студенческая открытая конференция, в которой приняли участие аспиранты, магистранты и бакалавры старших курсов различных направлений подготовки из различных институтов вуза: Института культуры и искусств, Института экономики, управления и права, Института цифрового образования и др. После заслушивания докладов темы самых интересных выступлений от каждой секции #ScienceJuIce2021 были взяты за основу для сравнения с докладами молодых ученых международной европейской конференции European Educational Research Association (Женева, сентябрь 2021).

² Ассоциации исследователей образования (АИО). Получено из: <https://rera.education>

Результаты исследования

Проведенный контент-анализ использования ключевых понятий, терминов, тематических клише в докладах, опубликованных на студенческой открытой конференции МГПУ (Москва, 2021), показал, что в зависимости от частоты молодые ученые университета в первую очередь акцентировали свое внимание на вопросах, связанных с различными ступенями образования. При этом особое внимание в их исследованиях было уделено среднему общему образованию. В то же время значительно меньший интерес у молодых исследователей образования вызвали вопросы среднего профессионального и послевузовского образования.

Следующим по значимости для участников конференции стоял блок проблем, касающихся основных участников образовательного процесса: учеников школ, учителей, студентов колледжа, педагогов, студентов вуза, преподавателей, администрации и родителей.

В данном случае интерес молодых исследователей был сосредоточен прежде всего на учениках школ. И авторов меньше всего интересовали проблемы, связанные с деятельностью таких участников образовательного процесса, как родители, преподаватели (предикторы, наставники, тьюторы), а также администрация образовательных организаций.

На третьем месте в иерархии научных интересов молодых исследователей образования университета находился блок «Общетеоретические проблемы образования (обучение, образование, учебный процесс)».

Проблемы компетенций, креативного и критического мышления в научных работах студентов рассматривались крайне редко.

Приведем в качестве примера ряд статей, выступлений молодых исследователей образовательных отношений МГПУ, характерных для конкретных тематических блоков (Смирнова, Вострикова, Комкова, Новикова, Бердзнишвили, Надточий, Колодина, Добрыднева, Блажчук, 2021).

Ступени образования:

Среднее общее образование:

1. Господинко Д. И. «Дети с особыми образовательными потребностями и их включение в школьную образовательную систему». Сборник статей и тезисов #ScienceJuice2021 (Господинко, 2021).

2. Меренкова П. А. «Разработка системы практических заданий по искусственному интеллекту для учащихся основной школы». Сборник статей и тезисов #ScienceJuice2021 (Меренкова, 2021).

3. Каширин В. Е. «Правовая база по защите интеллектуальной собственности и средств индивидуализации высшего учебного заведения в Российской Федерации». Сборник статей и тезисов #ScienceJuice2021 (Каширин, 2021).

Участники образовательного процесса:

Ученик:

1. Порохов Г. Д. «Вовлечение учеников младших классов в науку и математику». Сборник статей и тезисов #ScienceJuice2021 (Порохов, 2021).

Общетеоретические проблемы образования:

1. Арутюнян Э. В. «Простейшие элементы теории Галуа». Сборник статей и тезисов #ScienceJuice2021 (Арутюнян, 2021).

2. Васильев К. В., Костина И. Д. «Тенденции современного английского словообразования: COVID-19 в лексике». Сборник статей и тезисов #ScienceJuice2021 (Васильев, и Костина, 2021).

Контент-анализ ключевых понятий, терминов, тематических клише докладов/выступлений молодых ученых, представленных на конференции EERA — European Educational Research Association (Женева, сентябрь 2021), позволил определить, что ведущие темы в исследованиях молодых ученых зарубежья связаны с образовательной деятельностью основных участников учебного процесса — учителей и педагогов.

В данном случае наиболее показательными могут выступать следующие темы докладов молодых зарубежных исследователей образования:

– «Профессиональная идентичность учителя альтернативной школы» (Мирослав Юрчик (Чехия));

– «Профессиональное развитие и вводный курс для учителей в университете: политика, компетенции учителей и проблемы для цифрового мира» (Лусия Санчес-Тарасага (Испания), Франсеск М. Эстев-Мон (Испания), Ме Анхелес Льопис Небот (Испания), Вирджиния Виньолес Косентино (Испания), Паола Руис-Бернаро (Испания));

– «Обучение учителей под руководством учителя в межшкольных профессиональных учебных сообществах (PLC): практика мастерских педагогических студий (MTS) в Китае» (Мэн Чжан (Китай), Хайянь Цянь (Китай)).

Фактически в два раза реже в докладах/выступлениях молодых ученых зарубежья использовался термин «студент» (колледжа, вуза). Примером типичных тем выступлений в данном случае могут служить:

– «Повествовательные идентичности и повествовательное обучение нетрадиционных студентов в чешских высших учебных заведениях» (Катарина Розвадска (Чехия));

– «Исследование опыта обучения студентов бакалавриата в условиях смешанного обучения: примеры из двух университетов в Казахстане» (Мируерт Абдрахманова (Казахстан)).

На последнем месте научных интересов зарубежных молодых ученых оказались вопросы участия в образовательном процессе родителей обучающихся, преподавателей (предиктор, наставник, тьютор) вузов и колледжей, администрации учебных заведений.

Блок «Ступени образования» в ранжированном спектре ключевых понятий, терминов, тематических клише в докладах/выступлениях зарубежных молодых ученых находился на одной из ведущих позиций.

Показательными по данному блоку можно назвать, к примеру, выступления по проблемам высшего и среднего общего образования на следующие темы:

– «Применение интеллектуального анализа текста для изучения неравенства в доступе к высшему образованию: преимущества и недостатки инновационной методологии “больших данных”» (Леон Марбах (Франция));

– «Устные экзамены в норвежских средних школах» (Марте Сёве Сиверуд (Норвегия)).

Содержание блока «Общетеоретические проблемы образования» могут в определенной степени отражать выступления по таким проблемам, как:

– «Тело в воспитании глобальной гражданственности» (Рафаэлла Фаджоли (Италия));

– «Гендерная военизированная национальная идентичность в учебных материалах: сравнительное исследование турецких учебников» (Сезен Байхан (Швеция)).

В докладах/выступлениях молодых ученых зарубежья фактически не поднимались вопросы, затрагивающие проблемы формирования у работников сферы образования и обучающихся навыков креативного и критического мышления.

В соответствии с программой и методикой исследования, на основе результатов контент-анализа по ключевым понятиям, терминам, тематическим клише, которые наиболее часто использовались акторами исследования в процессе их научно-исследовательской и научно-публикационной деятельности, было проведено ранжирование ведущих тематических блоков. В результате проведенной аналитической работы было установлено, что первое место в ранжированном спектре ведущих тематических блоков у двух категорий респондентов занимает блок «Ступени образования» приблизительно в равном процентном соотношении (рис. 1).

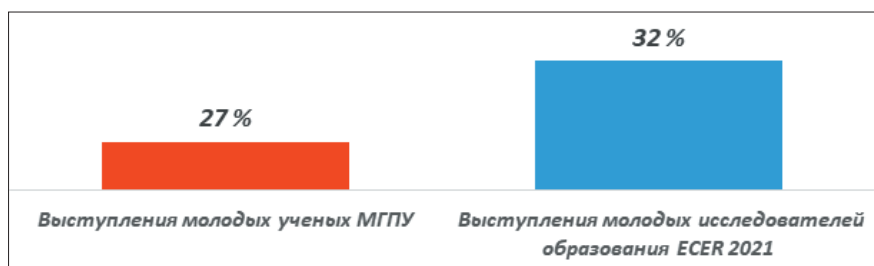


Рис. 1. Сравнительные результаты контент-анализа по использованию ключевых понятий, терминов, тематических клише в выступлениях молодых ученых МГПУ и молодых исследователей образования ECER по блоку «Ступени образования»

Fig. 1. Comparative results of content analysis on the use of key concepts, terms, thematic clichés in the speeches of young scientists of MCU and young researchers of ECER education on the block “Stages of education”

Контент-анализ по ключевым понятиям, терминам, тематическим клише в выступлениях молодых ученых Московского городского педагогического университета на студенческой открытой конференции МГПУ и молодых

исследователей образования ECER по тематическому блоку «Ступени образования» выявил значительные расхождения только по подблоку «Высшее образование» (рис. 2).



Рис. 2. Сравнительные результаты контент-анализа по использованию ключевых понятий, терминов, тематических клише в выступлениях молодых ученых МГПУ и молодых исследователей образования ECER по блоку «Ступени образования»

Fig. 2. Comparative results of content analysis on the use of key concepts, terms, thematic clichés in the speeches of young scientists of MCU and young researchers of ECER education on the block “Stages of education”

При сравнении подблоков по среднему общему образованию, дошкольному образованию и среднему профессиональному образованию, графически представленных на рисунке 3, существенных различий в показателях нет.

В следующем блоке: «Участники образовательного процесса», наблюдаются различия в данных контент-анализа. Сравнительные результаты контент-анализа по ключевым понятиям, терминам, тематическим клише в выступлениях молодых ученых МГПУ на студенческой открытой конференции МГПУ (Москва, 2021) #ScienceJuIce2021 и молодых исследователей образования EERA свидетельствуют о том, что данная тема в выступлениях зарубежных молодых ученых рассматривается на 18 % чаще, чем в выступлениях молодых ученых МГПУ. Это может свидетельствовать о том, что проблемам, отраженным в блоке: «Участники образовательного процесса», молодые зарубежные исследователи образования определенно уделяют больше внимания, чем их молодые коллеги из университета (рис. 4).

Молодые исследователи образования в процессе своей научно-исследовательской деятельности по изучению проблем, связанных с различными аспектами исследований в такой области, как: «Участники образовательного процесса», наиболее активно использовали ключевые понятия, термины, тематические клише «учитель», «педагог» на 15 % больше, чем молодые ученые МГПУ (см. рис. 5).

Молодые ученые МГПУ рассматривают проблемы, касающиеся обучения учеников школ в своих работах чаще зарубежных молодых исследователей образования на 5 %, что видно из рисунка 6.

Общетеоретические проблемы образования интересуют молодых ученых и исследователей практически в равной степени (см. рис. 7).

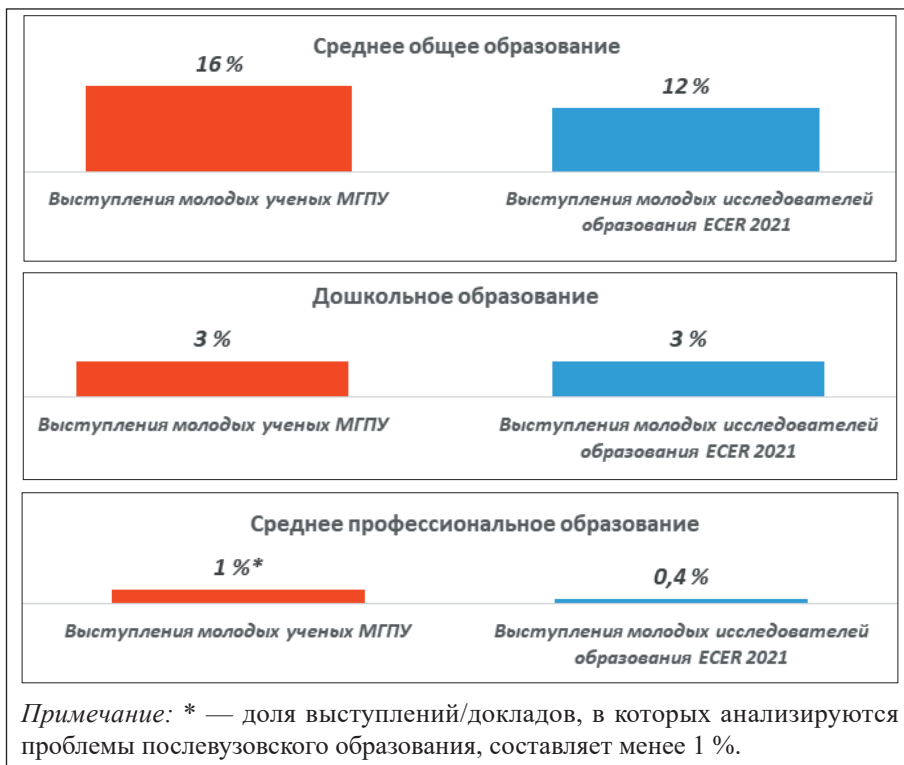


Рис. 3. Сравнительные результаты контент-анализа по использованию ключевых понятий, терминов, тематических клише в выступлениях молодых ученых и молодых исследователей образования ECER по блоку «Ступени образования»

Fig. 3. Comparative results of content analysis on the use of key concepts, terms, thematic clichés in the speeches of young scientists and young researchers of ECER education on the block “Stages of education”



Рис. 4. Сравнительные результаты контент-анализа по использованию ключевых понятий, терминов, тематических клише в выступлениях молодых ученых МГПУ и молодых исследователей образования ECER

Fig. 4. Comparative results of content analysis on the use of key concepts, terms, thematic clichés in the speeches of young scientists of MCU and young researchers of ECER education



Рис. 5. Сравнительные результаты контент-анализа по использованию ключевых понятий, терминов, тематических клише в выступлениях молодых ученых МГПУ и молодых исследователей образования ECER по блоку «Участники образовательного процесса»

Fig. 5. Comparative results of content analysis on the use of key concepts, terms, thematic cliches in the speeches of young scientists of the Moscow City University and young researchers of education in the block “Participants of the educational process”

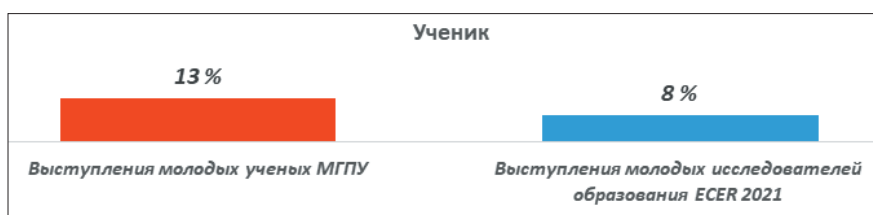


Рис. 6. Сравнительные результаты контент-анализа по использованию ключевых понятий, терминов, тематических клише в выступлениях молодых ученых МГПУ и молодых исследователей образования ECER по блоку «Участники образовательного процесса»

Fig. 6. Comparative results of content analysis on the use of key concepts, terms, thematic cliches in the speeches of young scientists of MCU and young researchers of ECER education on the block “Participants of the educational process”

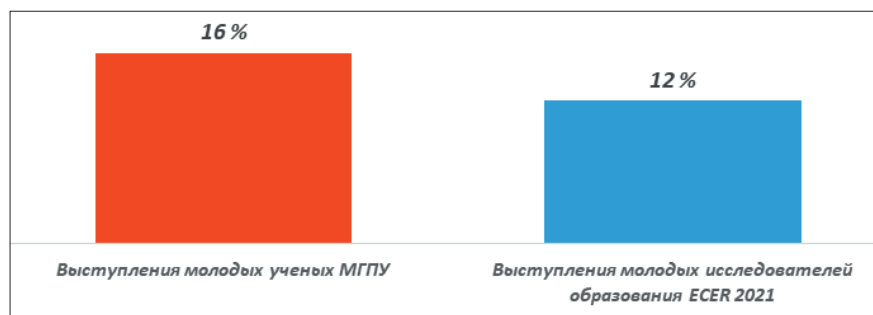


Рис. 7. Сравнительные результаты контент-анализа по использованию ключевых понятий, терминов, тематических клише в выступлениях молодых ученых и молодых исследователей образования ECER по блоку «Общетеоретические проблемы образования»

Fig. 7. Comparative results of content analysis on the use of key concepts, terms, thematic cliches in the speeches of young scientists and young researchers of ECER education on the block “General theoretical problems of education”

Опираясь на проведенный анализ научно-исследовательских работ, выступлений и докладов молодых исследователей образования за 2020–2021 гг. были выявлены направления научно-исследовательской и публикационной деятельности ученых в сравнении с мировыми тенденциями в области образования для последующего определения спектра предложений по формированию перспективной практико-ориентированной тематики НИР для поддержания передовых образовательных инициатив. Был сформирован примерный спектр предложений по перспективной, практико-ориентированной тематике научных исследований в сфере образования. К такому направлению научно-исследовательской и научно-публикационной деятельности можно отнести комплексный подход в изучении основных сфер образовательных отношений в учебных организациях различного типа. Молодым ученым вуза следует сконцентрировать внимание на таких научных направлениях, которые бы содержали понятия, термины и клише следующего порядка: участники образовательного процесса, и в частности ученики школ; учителя; студенты колледжа; педагоги; студенты вуза; преподаватели; администрация; родители; общетеоретические проблемы образования; компетенции акторов образовательного процесса; креативное мышление; критическое мышление; учебно-профессиональная практика; цифровизация образования (цифровое образование); инклюзивное, интеграционное образование; перспектива профессиональной деятельности (карьера, рынок труда); инновации в образовании; дошкольное образование; послевузовское образование (аспирантура, докторантура, аспирант и т. п.). Выявленные клише созвучны с интересами и тенденциями мирового образования.

Заключение

В качестве одной из рекомендаций можно предложить создание курирующего центра «Наставничество» для студентов, магистрантов, аспирантов, в целом для всех молодых ученых, с целью содействия и развития их научно-исследовательской деятельности по вопросам образования и науки. Задачи данного центра могут быть следующими: протекция по общим вопросам продвижения научной деятельности молодых исследователей в России и за рубежом; консультирование молодых специалистов по вопросам подготовки научных материалов в соответствии с требованиями организаторов конференций, симпозиумов и круглых столов и редакционных коллегий журналов; подбор и оповещение о начале работы научной секции, подходящей по тематике под круг научных интересов того или иного молодого исследователя; установление и развитие научных связей молодых исследователей с российским и зарубежным научным сообществом по актуальным проблемам в сфере образования.

Список источников

1. Смирнова, А. А. (2021). Интеграция информатики и английского языка: межпредметные связи как средство повышения познавательной активности учащихся. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 3, с. 162–167).
2. Вострикова, О. А. (2021). Проблема сосредоточения и концентрации внимания у школьников 11–13 лет с диагнозом олигофрения в легкой степени (f70.0 — легкая умственная отсталость без поведенческих нарушений по мкб-10). В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 2, с. 176–183).
3. Комкова, Е. В. (2021). Анализ и самоанализ урока как средство повышения профессиональной компетентности будущего учителя. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 2, с. 220–223).
4. Новикова, Е. П. (2021). Учебный подкаст как дополнительное средство обучения немецкому языку. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 2, с. 204–209).
5. Бердзнишвили, С. Г. (2021). Использование дифференцированных заданий по формированию представлений об объектах живой и неживой природы у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 2, с. 259–265).
6. Надточий, А. П. (2021). Особенности диагностической программы по оценке коммуникативных возможностей у детей со сложными нарушениями развития. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 2, с. 418–423).
7. Колодина, П. Н. (2021). Повышение стрессоустойчивости учителя начальных классов. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 2, с. 588–592).
8. Добрыднева, В. В. (2021). Кубы Imo-learn: обучение в движении. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 2, с. 675–680).
9. Блажчук, А. В. (2021). Конструирование как средство активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках технологии. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 3, с. 122–128).
10. Господинко, Д. И. (2021). Дети с особыми образовательными потребностями и их включение в школьную образовательную систему. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 1, с. 617–622).
11. Меренкова, П. А. (2021). Разработка системы практических заданий по искусственному интеллекту для учащихся основной школы. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 1, с. 149–156).

12. Каширин, В. Е. (2021). Правовая база по защите интеллектуальной собственности и средств индивидуализации высшего учебного заведения в Российской Федерации. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 3, с. 33–39).

13. Порохов, Г. Д. (2021). Вовлечение учеников младших классов в науку и математику. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 3, с. 184–187).

14. Арутюнян, Э. В. (2021). Простейшие элементы теории Галуа. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 3, с. 542–546).

15. Васильев, К. В., и Костина, И. Д. (2021). Тенденции современного английского словообразования: COVID-19 в лексике. В: Резаков, Р. Г. (Отв. ред.). *#ScienceJuice 2021*. Сборник статей и тезисов Студенческой открытой онлайн-конференции, Москва, 22–26 ноября 2021 г. (т. 3, с. 428–434).

16. Резаков, Р. Г., Васильев, И. А., и Данилова, Е. Ю. (2022). Современный ландшафт научно-исследовательской деятельности и разработок в сфере образования. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 16(4), 26–47. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.02>

References

1. Smirnova, A. A. (2021). Integration of computer science and English: interdisciplinary connections as a means of increasing cognitive activity of students. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 3, pp. 162–167).

2. Vostrikova, O. A. (2021). The problem of concentration and concentration of attention in schoolchildren aged 11–13 years with a diagnosis of mild oligophrenia (f70.0 — mild mental retardation without behavioral disorders according to ICD-10). In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 2, pp. 176–183).

3. Komkova, E. V. (2021). Analysis and introspection of the lesson as a means of improving the professional competence of the future teacher. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 2, pp. 220–223).

4. Novikova, E. P. (2021). Educational podcast as an additional means of teaching German. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 2, pp. 204–209).

5. Berdznishvili, S. G. (2021). The use of differentiated tasks for the formation of ideas about objects of living and inanimate nature in younger schoolchildren with ZPR in inclusive education. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 2, pp. 259–265).

6. Nadtochiy, A. P. (2021). Features of the diagnostic program for assessing the communicative capabilities of children with complex developmental disorders. In: Rezakov, R. G.

(Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 2, pp. 418–423).

7. Kolodina, P. N. (2021). Increasing the stress resistance of primary school teachers. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 2, pp. 588–592).

8. Dobryneva, V. V. (2021). Imo-learn cubes: Learning in motion. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 2, pp. 675–680).

9. Blazhchuk, A. V. (2021) Design as a means of activating cognitive activity of younger schoolchildren in technology lessons. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 3, pp. 122–128).

10. Gospodinko, D. I. (2021). Children with special educational needs and their inclusion in the school educational system. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 1, pp. 617–622).

11. Merenkova, P. A. (2021). Development of a system of practical tasks on artificial intelligence for primary school students. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 1, pp. 149–156).

12. Kashirin, V. E. (2021). The legal framework for the protection of intellectual property and means of individualization of higher education institutions in the Russian Federation. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 3, pp. 33–39).

13. Porokhov, G. D. (2021). Involvement of primary school students in science and mathematics. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 3, pp. 184–187).

14. Harutyunyan, E. V. (2021). The simplest elements of Galois theory. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 3, pp. 542–546).

15. Vasiliev, K. V., & Kostina, I. D. (2021). Trends in modern English word formation: COVID-19 in vocabulary. In: Rezakov, R. G. (Responsible Ed.). *#ScienceJuice 2021*. Collection of articles and abstracts of the Student Open Online Conference, Moscow, 2021, November 22–26 (vol. 3, pp. 428–434).

16. Rezakov, R. G., Vasiliev, I. A., & Danilova, E. Yu. [et al.] (2022). The modern landscape of scientific research and development in the field of education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 26–47. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.02>.

Статья поступила в редакцию: 01.02.2023;
одобрена после рецензирования: 16.05.2023;
принята к публикации: 13.06.2023.

The article was submitted: 01.02.2023;
approved after reviewing: 16.05.2023;
accepted for publication: 13.06.2023.

Информация об авторах:

Равиль Гарифович Резаков — доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, руководитель управления научных исследований и разработок, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
rezakovR@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-2812-5652>

Игорь Аркадьевич Васильев — кандидат философских наук, доцент, заведующий лабораторией мониторинга результатов научно-исследовательских работ и проектов управления научных исследований и разработок, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
via0707@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0312-7384>

Виктория Викторовна Земченкова — магистр, специалист отдела интеграции образования и науки управления научных исследований и разработок, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
zemchenkovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3102-4932>

Елена Юрьевна Данилова — магистр, специалист отдела интеграции образования и науки, ассистент кафедры философии и социальных наук, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
danilovaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6371-468X>

Лада Геннадьевна Лигай — кандидат философских наук, старший научный сотрудник лаборатории мониторинга результатов научно-исследовательских работ и проектов управления научных исследований и разработок, доцент кафедры философии и социальных наук, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
Ligajlg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2171-6572>

Information about the authors:

Ravil G. Rezakov — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Head of the Department of Research and Development, Moscow City University, Moscow, Russia,
RezakovR@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-2812-5652>

Igor A. Vasiliev — PhD of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Laboratory for Monitoring the Results of Research and Projects of the Department of Research and Development, Moscow City University, Moscow, Russia,
via0707@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0312-7384>

Victoria. V. Zemchencova — Master's degree, Specialist of the Department of Integration of Education and Science of the Department of Research and Development, Moscow City University, Moscow, Russia,
zemchenkovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3102-4932>

Elena. J. Danilova — Master's degree, Specialist of the Department of Integration of Education and Science, Assistant of the Department of Philosophy and Social Sciences, Moscow City University, Moscow, Russia,
danilovaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6371-468X>

Lada G. Ligaj — PhD in Philosophical Sciences, Senior Researcher of the Laboratory for Monitoring the Results of Research and Projects of the Department of Research and Development, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Moscow City University, Moscow, Russia,
LigajLG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2171-6572>

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

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

Обзорная статья

УДК 159.9

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.12

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В КОНЦЕПЦИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Ксения Григорьевна Семенова

*Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия,*

KraevaK@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>

Аннотация. Проблема изучения личностной системы ценностных ориентаций занимает одно из центральных мест в психологии, а также в смежных науках: философии и социологии. Система ценностей определяет взаимоотношения индивида с окружающими людьми, его отношение к действительности. Благодаря ценностям происходит регуляция поведения, определяется направленность поступков, деятельности в целом. В связи с этим в условиях современной ситуации развития общества изучение сущности и содержания системы ценностных ориентаций в условиях современной ситуации развития общества становится особенно актуальным. Целью настоящего теоретического исследования является раскрытие сущности и содержания ценностных ориентаций в концепциях отечественных и зарубежных авторов. Для исследования были использованы такие методы, как анализ научной литературы, изучение и обобщение опыта и взглядов различных отечественных и зарубежных исследователей на ценностную проблематику. В ходе теоретического анализа были рассмотрены взгляды ведущих классических социологов: У. Томаса, Ф. Знанецкого, М. Вебера, Э. Дюркгейма; представителей биологического и психодинамического подхода в психологии: Э. Толмена, З. Фрейда, Э. Фромма; более подробно рассмотрены взгляды гуманистических психологов, в том числе современных представителей: К. Роджерса, Г. Оллпорта, А. Маслоу, Р. Инглхарта, Д. А. Леонтьева, М. С. Яницкого, В. А. Ядова и др. Благодаря проведенному анализу определена группа схожих феноменов: мотивация, потребности, установки, идеалы и убеждения. Выявлена специфика ценностных ориентаций: структурность, иерархичность и многоаспектность. Раскрыта связь ценностей и поведенческого аспекта, определена актуальность дальнейшего эмпирического исследования, которое заключается в изучении конкретно связанных ценностных ориентаций с поведенческим аспектом.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, иерархия ценностей, личностная система ценностных ориентаций

Review article

УДК 159.9

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.12

THEORETICAL ASPECTS OF VALUE ORIENTATIONS IN THE CONCEPTS OF FOREIGN AND DOMESTIC RESEARCHERS

Ksenia G. Semenova*Moscow State University of Psychology & Education,**Moscow, Russia,**KraevaK@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>*

Abstract. The problem of studying the personal system of value orientations occupies one of the central places in psychology, as well as in related sciences: philosophy and sociology. The system of values determines the relationship of the individual with the people around him, his attitude to reality. Thanks to values, behavior is regulated, the direction of actions and activities as a whole is determined. In this connection, the study of the essence and content of the system of value orientations becomes especially relevant in the current situation of the development of society. The purpose of this theoretical study is: to reveal the essence and content of value orientations in the concepts of domestic and foreign authors. For the study, methods such as the analysis of scientific literature, the study and generalization of the experience and views of various domestic and foreign researchers on value issues were used. In the course of the theoretical analysis, the views of leading classical sociologists were considered: W. Thomas, F. Znaniecki, M. Weber, E. Durkheim; representatives of the biological and psychodynamic approach in psychology: E. Tolman, Z. Freud, E. Fromm; the views of humanistic psychologists, including modern representatives: K. Rogers, G. Allport, A. Maslow, R. Inglehart, D. A. Leontiev, M. S. Yanitsky, V. A. Yadova and etc. Thanks to the analysis, a group of similar phenomena was identified: motivation, needs, attitudes, ideals and beliefs. The specificity of value orientations is revealed: structural, hierarchical and multidimensional. The relationship between values and the behavioral aspect is revealed, the relevance of further empirical research, which consists in the study of specifically related value orientations with the behavioral aspect, is determined.

Keywords: values, value orientations, hierarchy of values, personal system of value orientations

Для цитирования: Семенова, К. Г. (2023). Теоретические аспекты ценностных ориентаций в концепциях зарубежных и отечественных исследователей. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 227–241. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.12>

For citation: Semenova, K. G. (2023). Theoretical aspects of value orientations in the concepts of foreign and domestic researchers. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 227–241. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.12>

Введение

Ценностная сфера личности является одной из наиболее широко и активно исследуемых в психологии, что обусловлено сложностью, многоаспектностью данного вопроса. В настоящее время ценностная проблематика не утратила своей актуальности, а в условиях меняющейся социальной реальности только укрепила свои позиции.

Понятия «ценности» и «ценностные ориентации» возникли на стыке философии, социологии и психологии. У истоков развития научных представлений и знаний о данных феноменах стояли Э. Дюркгейм, М. Вебер, Н. А. Бердяев, У. Томас и Ф. Знанецкий, К. Клакхон, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу и др.

Методологические основания исследования

Целью настоящего теоретического исследования является раскрытие сущности и содержания ценностных ориентаций в концепциях отечественных и зарубежных авторов. Для исследования были использованы такие методы, как анализ научной литературы, изучение и обобщение опыта и взглядов различных отечественных и зарубежных исследователей на ценностную проблематику.

В данном теоретическом исследовании нет претензии на полный охват концепций и теорий ценностных ориентаций, но основной задачей остается представление такого понятия, как ценностная ориентация, с различных взглядов и позиций.

Результаты исследования

В 1920-х гг. появляется первоначальное гносеологическое употребление термина «ценности», которое принадлежит представителям чикагской социологической школы У. Томасу и Ф. Знанецкому. Ценности данные исследователи трактуют как близкие к точным формальным правилам, благодаря которым в группе происходит регуляция и контроль действий своих членов (Coelho et al., 2021). В теории данных авторов определено, что происходит непосредственное взаимодействие субъективных установок и объективно существующих социальных ценностей, а на основе взаимодействия и соперничества ценностей и установок уже развивается личностная система ценностных ориентаций (Hanel et al., 2018).

По мнению немецкого социолога М. Вебера, определяющим для социального поведения, а точнее его мотивов, являются именно ценности. Ценности представляют собой нормы, имеющие определенную значимость для личности (Вебер, 1990).

Несколько иную точку зрения на категорию ценностей указывает французский социолог, философ Э. Дюркгейм. Он обозначает, что совокупность ценностей отдельно взятых индивидов является составляющим системы ценностей общества в целом. Данная система объективна, так как не зависит от оценок индивидов, которые носят субъективный и изменчивый характер. Личностные ценности, по мнению автора, при этом появляются посредством внешнего принуждения (Дюркгейм, 2019).

Аналогичной точки зрения придерживался американский социальный антрополог К. Клакхон. В его теоретических представлениях ценности индивидуального порядка формируются на основе универсальных групповых ценностей и являются их отражением. Особенность заключается в том, что групповые ценности интерпретируются в каждом индивидуальном случае по-своему.

С точки зрения К. Клакхона, жизнь общества в целом не представляется возможной без ценностей. Отсутствие ценностей нарушает функционирование социума и его системы, что делает невозможным достижение групповых целей, также в данном случае индивиды не могут получить от других то, что им нужно в личностных и эмоциональных отношениях (Хайбулаева, 2015).

В теории данного автора ценности соотносятся с личными или культурными стандартами, что делает их мотивационным аспектом (Леонтьев, 2022). К. Клакхон не сводит ценности к потребностям и проводит между ними четкую границу. Ценности, по его мнению, являются стабильным, независимым образованием от внешних обстоятельств.

Таким образом, представители классической социологии считали, что поведение человека регулируется ценностями, которые он сам создает, ценности в концепциях авторов представляют собой мотивационный аспект. Основываясь на социологическом подходе к определению ценностей, можно сделать вывод, что ценности являются неотъемлемой частью как общества в целом, так и отдельного индивида.

Теории, в основе которых лежит биологический подход, игнорируют существование категории ценностей, так как ценности не подлежат эмпирической верификации и, следовательно, не могут рассматриваться в качестве предмета исследования. Представители бихевиоризма считали, что ценности, мораль и этика, в сущности, являются результатом ассоциативного научения. Стоит отметить, что, несмотря на общее игнорирование представителями бихевиоризма категории ценности, Э. Толмен в своих работах все же вводит понятие ценности, где она является объектом цели, определяет ее нужность, необходимость и приравнивается к потребности (Яницкий, 2020).

Для определения ценности через психодинамический подход стоит обратиться к одной из основополагающих теорий, которой является психоанализ З. Фрейда. В данном подходе также не касались напрямую ценностной проблематики, но соотнесенность с ней все-таки предполагалась (Яницкий

и др., 2019). М. С. Яницкий отмечает, что в психоаналитической теории все же предполагается ценностно-нормативная регуляция поведения человека посредством супер-эго, так как оно, по своей сути, является хранилищем как бессознательных, так и осознаваемых, социально обусловленных установок морали, которые в целом определяют нормы поведения индивида (Яницкий, 2020).

По мнению Э. Фромма, нормы и ценности, в соответствии с которыми должен жить человек, определяются им самим. Э. Фромм выделяет две категории ценностей: первая — это осознаваемые ценности, которые являются официально признанными (религиозные и гуманистические); вторая — это бессознательные ценности, которые являются действительными (порожденные социальной системой). Ценности, вытесненные в бессознательное, являются основополагающими мотивами поведения человека. Обе категории ценностей представляют собой иерархическую структуру, в которой практически все ценности необходимы для достижения и реализации ценностей высшего порядка (Леонтьев, 2022).

Проблема ценностей и их роль в развитии личности является прерогативой гуманистической психологии, где она нашла свое отражение и была раскрыта с разных сторон.

Согласно К. Роджерсу, в основе ценностей лежит осознание личностью возникающих переживаний. Ценности воспринимаются «физиологическим аппаратом» как способствующие сохранению и укреплению организма, в результате чего они либо принимаются, либо формируются (Яницкий, 2020).

Во взглядах Г. Оллпорта, напротив, ценность — это прежде всего некий личностный смысл, где у истоков стоит общественная мораль. Но при этом автор отмечает, что не все ценности продиктованы общественными моральными нормами, ряд определенных личностных ценностных ориентаций, таких как любознательность, общение, эрудиция являются по определению личностными ценностями.

В данной теории внутренние ценности являются личностными целями, а формируемые обществом нормы морали выступают в качестве средств и условий их достижения (Яницкий, 2020).

Столь же личностно значимыми, как и физиологические потребности, ценности рассматриваются в теории А. Маслоу. Все ценности и потребности рассматриваются автором как ступени, ведущие к самоактуализации, что является конечной целью. Ценности находятся в иерархическом соподчинении по отношению друг к другу, они тесно связаны и в структурной организации занимают определенные места в соответствии со своей силой и важностью. Выбор индивидом определенных высших ценностей, ценностей самоактуализации обусловлен только его природой (Маслоу, 2022).

Обратимся к современным взглядам на сущность и содержание ценностных ориентаций в продолжении гуманистического подхода.

Одной из наиболее авторитетной и комплексной современной теорией ценностей является теория базовых ценностей Ш. Шварца и У. Бильски (Schwartz et al., 2019).

Согласно теории Ш. Шварца, ценности представляют «желаемые, выходящие за рамки конкретных ситуаций цели, отличающиеся друг от друга по значимости и являющиеся руководящими принципами в жизни людей» (Schwartz et al., 2019).

В рамках предложенного подхода желаемые ценности, вне ситуативных целей, являются основой ценностных ориентаций. Цели побуждают человека к действию и различаются по степени значимости.

Ш. Шварц и У. Бильски, анализируя результаты психологических исследований с философской и культурологической точек зрения, определяют десять типов ценностной ориентации, которые представляют иерархическую структуру в зависимости от личностной значимости.

Также авторы определяют существование универсальных человеческих потребностей, которые в сочетании друг с другом образуют различные комбинации. Они присутствуют во всех десяти мотивационных типах, выделенных С. Шварцем: власть, достижение, гедонизм, стимулирование (полнота жизненных переживаний), саморегуляция (самонаправленность), универсализм, благосклонность (заботливость), традиции, конформность, безопасность (Ситникова, 2020).

В своей теории авторы определяют противоположные ценностные отношения, которые они сгруппировали по парам. В основе определения противоположных характеристик лежат связанные отношения между мотивационными типами и конкретными поведенческими формами, данные отношения характеризуются своей динамичностью (Ермаченкова, и Ратникова, 2021).

Другой современный западный исследователь Я. Мусек считает, что ценностные ориентации — это формы функционирования ценностей на личностном уровне, т. е. как ценности личности. Ценности в его теории являются представлениями об особо значимых целях и событиях. Эти представления направляют установки, поведение, интересы на основе того, что включают более частные объекты, цели и отношения (Ситникова, 2020).

На основе теории самоактуализации А. Маслоу строит свою концепцию Р. Инглхарт. Автор выдвинул гипотезы недостаточности и социализации. В гипотезе недостаточности утверждается, что в основе ценностей лежит ответ на условия низкой обеспеченности. Гипотеза социализации постулирует, что ценности становятся относительно устойчивыми к изменениям в зрелом возрасте, так как к данному периоду они уже достаточно сформированы.

Известный американский психолог, изучавший ценности, М. Рокич, понимает под ценностными ориентациями идеи, носящие абстрактный характер, которые являются положительными или отрицательными, не связанными с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения

о типах поведения и предпочитаемых целях (Обласова, и Черникова, 2022). Ценности, по мнению автора, это принципы, которые являются регуляторами в жизни индивида, они определяют его поведение, образ жизни и стремления, занимают основное, центральное место в индивидуальной системе убеждений человека.

В концепции ценностей М. Рокича обозначены следующие основные положения:

- ценности представляют собой систему;
- истоками ценностей являются: культура, общественные институты и сама личность;
- количество ценностей небольшое;
- у людей схожий набор ценностей, но одни и те же ценности для разных людей имеют разную значимость;
- практически во всех социальных феноменах прослеживается влияние ценностей.

Особенностью концепции М. Рокича является то, что он определяет инструментальные и терминальные ценности.

Убеждения индивида в том, что определенные конечные цели его существования с личной и общественной точек зрения заслуживают того, чтобы к ним стремиться, соответствуют терминальным ценностям.

Для инструментальных ценностей характерно убеждение в том, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) является предпочтительным на основании личной и общественной точек зрения.

Американский психолог Т. Кассер в своих исследованиях обозначает, что, когда наборы ценностей соотнесены с внешним миром или ориентированы на внешние цели, они связаны с повышенным стрессом и дезадаптацией, более низким уровнем эмпатии и вредными межгрупповыми отношениями и поведением, а также экологически вредными способами жизни. И, наоборот, когда ценности являются самотрансцендентными или внутренне ориентированными на достижение цели, то есть на автономию и активный рост, тесные партнерские отношения и связь с сообществом, а также всеобщую гармонию, они в целом связаны с большей удовлетворенностью жизнью, благополучием и просоциальностью (Kasser, 2011).

Г. Л. Коэльо с коллегами отмечают проблему связи между ценностями и поведением. Несмотря на давний интерес, эмпирических исследований этих связей гораздо меньше, чем можно было бы ожидать. Одним из объяснений этого недостатка является трудность концептуальной увязки конкретных ценностей с конкретным поведением. Большинство исследований просто априори предполагают, что поведение имеет связь с ценностью или набором ценностей. Авторы также отмечают необходимость учета других факторов, которые могут привести к тому, что ценности и поведенческие воплощения ценностей согласуются с различными мотивациями и индивидуальными различиями (Coelho, & Hanel, 2019).

Также Г. Л. Коэлью раскрывает концептуальную проблему интерпретации ценностей. Большинство исследований в области ценностных ориентаций связаны с их мотивационными аспектами, но концептуальные представления о ценностях не менее важны (Lee et al., 2022). Автор ссылается на то, что концептуальные связи между ценностями в целом согласуются с мотивационными отношениями, представленными в модели ценностей Шварца. Но концептуальный подход позволит понять, как люди в разных культурах воспринимают конкретный вид ценностей (Lab, Blyskun, & Chala, 2021). Проведенные в данном направлении исследования показали, что конкретное содержание, которое люди придают ценностям, влияет на дальнейшее поведение человека (Lee et al., 2021).

Другой американский исследователь, Д. Боер, отмечает, что при исследовании ценностных ориентаций важно учитывать влияние на их формирование окружающей среды и культуры. «Мы не можем понять, как мотивации (ценности) соотносятся с социальными оценками (установками), если не рассмотрим контекст, в котором взаимодействуют индивиды» (Boer, Maercker, & Heim, 2019).

На недостаточную эмпирическую изученность связей между ценностными ориентациями и поведенческим аспектом указывает Р. Фишер. По его мнению, ценности и поведение связаны по определению (Karl, & Fischer, 2022). Автор указывает на необходимость изучения причинно-следственных связей реального поведения в настоящее время и конкретной ситуации в зависимости от ценностных ориентаций личности (Hanel, Foad, & Maio, 2021).

В. Гувей предлагает свою функциональную теорию ценностей, которая была разработана и протестирована в течение последних 20 лет (Antoci, 2022). Она основана на теории А. Маслоу, и главной идеей являются две функции ценностей:

- через ценности выражаются потребности (потребности выживания или процветания);
- ценности направляют действия (личные, центральные и социальные цели).

Данная функциональная теория была оспорена Шварцем как не отличающаяся от его собственной теории ценностей (Hanel, Maio, & Manstead, 2019).

Таким образом, современные зарубежные авторы рассматривают ценности как сложный социально-психологический феномен, который является внутренним регулятором поведения человека, ценностные ориентации направляют содержание активности личности, придают смысл личностным позициям, поведению и поступкам. При этом не теряет своей актуальности тема исследования категориального определения ценностей и непосредственное их влияние на поведение в конкретной ситуации.

В отечественной психологии исследования ценностных ориентаций прежде всего направлены на определение их места в личностной структурной организации. Анализ отечественных теорий ценностей стоит начать с концепции

Д. А. Леонтьева, по мнению которого мотивация и регуляция деятельности и поведения человека зависят от ценностей. Д. А. Леонтьев отождествляет ценности с жизненными целями, смыслами и идеалами, которые определяют направленность деятельности, но не задают конкретные параметры.

Согласно теории Д. А. Леонтьева, личностные ценности могут проявляться не только в процессе реализации определенной деятельности, но уже на этапе образования мотивов конкретной деятельности. Они находят свое отражение в структуре конкретно определенных мотивов, в их смысловой характеристике (Леонтьев, 2003).

В своих исследованиях он разграничивает динамическую иерархию потребностей и иерархическую структуру ценностей личности и отмечает, что иерархия ценностей, в отличие от иерархии потребностей, носит постоянный, неизменный характер. Данная структура может меняться в крайне редких случаях, так как ее изменения сопровождаются личностным кризисом в развитии. Если же смотреть взаимосвязь данных структур, то можно сказать, что ценности личности выступают смыслообразующими по отношению к мотивам деятельности, смысловым конструктам и смысловым диспозициям личности.

Д. А. Леонтьев разводит синонимические понятия «ценности» и «ценностные ориентации» и отмечает, что они не всегда совпадают. Ценностные ориентации и ценности не связаны «необходимыми и неоднозначными отношениями» (Леонтьев, 2022).

По его мнению, существует три формы ценностей: социальные идеалы, предметно воплощенные ценности и личностные ценности. Ценностные ориентации сознания как отдельно существующую форму автор из данного ряда исключает, так как не считает, что это может быть отдельной формой бытия.

В отличие от взглядов Д. А. Леонтьева значительная часть отечественных исследователей не проводит различий между личностными ценностями и ценностными ориентациями, указывая на их полное синонимическое сходство.

Такие авторы, как М. С. Яницкий, А. В. Серый, Ю. В. Пелех и др., определяют центральное место для ценностных ориентаций в личностной ценностно-смысловой сфере. Сущность ценностных ориентаций заключается в избирательном отношении человека к материальным и духовным сферам, системе индивидуальных установок, убеждений, предпочтений, все это опосредованно личностными смыслами и находит свое отражение в поведенческом аспекте. Позиция данных авторов характеризуется тем, что смысловой направленностью личности, ее внутренней содержательной основой является отражение ценностной ориентации (Яницкий и др., 2019).

М. С. Яницкий представил механизмы и стадии развития ценностных ориентаций, обозначил их уровни в соответствии с личностными типами. Все это отражено в структурно-динамической модели ценностных ориентаций личности. В данной модели М. С. Яницкий на основе своих эмпирических исследований дифференцировал и охарактеризовал типы личностных

ценностных систем: адаптирующийся, социализирующийся и индивидуализирующийся.

Так для личности с адаптирующимся типом ценностных ориентаций характерна направленность на сохранение физического здоровья, материального благополучия, независимость действий и т. д. Для социализирующегося типа ценностных ориентаций личности свойственно преобладание традиционных семейных ценностей, признание в обществе и т. д.

Ориентация на достижения, саморазвитие и самореализацию свойственна личности с индивидуализирующимся типом ценностей. Ориентация личности на ценности индивидуализации характеризуется как ориентация на высший уровень организации личностной системы ценностей.

Ориентация на ценности социализации и индивидуализации в большей мере характерна для молодых людей, ценности адаптации, в свою очередь, в большей степени характерны для старшего поколения.

Уровень образования также определяет приоритетное направление ценностей личности: так, высокий уровень образования определяет приоритет ценностей более высокого уровня, к ним относятся творчество, саморазвитие и самореализация (Яницкий, 2020).

В работах В. А. Ядова, А. Г. Здравомыслова, Б. Г. Ананьева и др. ценностные ориентации являются важной составляющей внутренней личностной структуры, они определяют различные психологические особенности, образуют первичный класс личностных свойств, а также характер и склонности человека, влияющие на особенности его мотивации, восприятие условий жизнедеятельности, их оценку и поведение.

В. А. Ядов также отмечает, что в зависимости от уровня личностного развития происходит формирование системы ценностных ориентаций личности. Ценностные ориентации регулируют поведенческий аспект и личностную деятельность. Регуляция происходит преимущественно в рамках удовлетворения жизненных целей индивида.

В понимании А. Г. Здравомыслова, ценностные ориентации являются важными структурными элементами личности, которые закрепляются в ходе индивидуального жизненного опыта (Яницкий и др., 2019).

Такие авторы, как С. С. Бубнова и А. Н. Сытин, отмечают, что ценностные ориентации — это отражение и результат отношений в обществе и они являются личностным систематизирующим фактором. Ценностями являются личностно значимые объекты, явления окружающей действительности, в том числе и общественные отношения. Сама же личностная система ценностных ориентаций является достаточно сложной структурой, компоненты которой имеют отношение к конкретным видам общественных отношений.

Авторами была разработана нормативная модель ценностных ориентаций, которая включает в себя следующие уровни: ценности — свойства; ценности — абстракции; ценности, проявляющиеся как свойства личности.

С. С. Бубнова отмечает, что важным и достаточно значимым свойством системы ценностных ориентаций является ее многомерность, которая определяется иерархическим строением, где основным критерием является личностная значимость, включающая в себя разные содержательные аспекты, и все это обусловлено различными формами отношений в социуме (Бубнова, и Сытин, 2020).

Дискуссионные вопросы

Проведенное теоретическое исследование позволяет выдвинуть следующие положения, требующие дальнейшего изучения:

- определение понятия «ценностные ориентации» на фоне большого количества дефиниций;
- связь ценностных ориентаций с конкретными формами поведения;
- идентичность в понимании большинства авторов таких феноменов, как ценность и ценностная ориентация, и отсутствие концептуального разграничения между ними.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать выводы и констатировать, что в научных психологических исследованиях до сих пор нет однозначного взгляда на сущность и дифференциацию определения ценностей и/или ценностных ориентаций, что усложняется из-за многоаспектности данного феномена.

С точки зрения представителей классической социологии, ценности — это социальный феномен, который является важным связующим звеном между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью, при этом они являются мотивационным аспектом в поведении человека.

В психологических же исследованиях ценности и ценностные ориентации нередко отождествляются со схожими феноменами, такими как: идеалы, жизненные цели и личностные смыслы, которые, по своей сути, лежат в основе деятельности личности и определяют ее направленность. В некоторых теориях встречаются взгляды, в которых ценности или система ценностных ориентаций личности сводятся к одной из форм существования цели. Чаще понятия ценности и ценностные ориентации личности находятся в одном ряду среди таких понятий, как мотивация, потребности, установки, идеалы и убеждения, но не синонимично и не тождественно им.

В значительной части исследований ценности и ценностные ориентации сводятся к синонимическим понятиям. Они выражаются в поведенческом аспекте и понимаются как система определенных установок индивида, его взглядов и убеждений, предпочтений и смыслов, опосредованных личностным избирательным отношением к материальным и духовным ценностям.

Как зарубежные, так и отечественные исследователи отмечают структурность, иерархичность и многоаспектность системы ценностных ориентаций, в основе чего лежат разные типы отношений в социуме.

Таким образом, проведенное исследование позволяет определить, что ценностные ориентации являются специфическим личностным базисом, который придает им конкретную устойчивость и выступает их регулятором. Благодаря определенной структурной организации ценностных ориентаций индивид гибко адаптируется к изменениям условий жизнедеятельности.

Понятие «ценностные ориентации» не тождественно понятию «ценности». Ценности представляют в большей мере социальный феномен и характерны для конкретного общества в целом, тогда как система ценностных ориентаций — это результат субъективного отношения индивида к ценностям через призму своего опыта, что определяет значимое и незначимое для него. Устоявшаяся система ценностных ориентаций является основой личностного становления.

Список источников

1. Coelho, G., Hanel, P., Johansen, M., & Maio, G. (2021). Mental Representations of Values and Behaviors. *European Journal of Personality*, 1(16), 3–17. <https://doi.org/10.1177/08902070211034385>
2. Hanel, P. H., Maio, G. R., Soares, A. K., Vione, K. C., & Coelho, G. L. (2018). Cross-cultural differences and similarities in human value instantiation. *Frontiers in Psychology*, 9, 849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00849>
3. Вебер, М. (1990). *Избранные произведения*. Москва: Прогресс. http://library.lgaki.info:404/2017/Вебер%20М_Избранные_1990.pdf
4. Дюркгейм, Э. (2019). *Социология. Ее предмет, метод, предназначение*. Москва: Юрайт. <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/229824146>
5. Хайбулаева, А. Г. (2015). *Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде*. <https://yspu.org/images/archive/d/da/20150629192223!>
6. Леонтьев, Д. А. (2022). К психологии возможного: антропологический, детерминистский, аксиологический и экзистенциальный контексты. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 2, 111–121. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.201>
7. Яницкий, М. С. (2020). Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 1(81), 194–206. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>
8. Яницкий, М. С., Серый, А. В., Браун, О. А., Пелех, Ю. В., Маслова, О. В., Сокольская, М. В., Санжаева, Р. Д., Монсонова, А. Р., Дагбаева, С. Б., Неяскина, Ю. Ю., Кадыров, Р. В., и Капустина, Т. В. (2019). Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты. *Сибирский психологический журнал*, 72, 46–67. <https://doi.org/10.17223/17267080/72/3>
9. Маслоу, А., (2022). *На подступах к психологии бытия*. Москва: Академический проект. http://noolib.ru/files/tomIII/maslow_toward_a_psychology_of_being.pdf

10. Schwartz, S. H., Skimina, E., Cieciuch, J., Davidov, E., Algesheimer, R. (2019). Behavioral signatures of values in everyday behavior in retrospective and real-time self-reports. *Frontiers in Psychology*, 10, 281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00281>
11. Ситникова, М. А. (2020). *Вариативность показателей темной триады личностных свойств*. <https://www.dissercat.com/content/variativnost-pokazatelei-temnoi-triady-lichnostnykh-svoistv>
12. Ермаченкова О. В., и Ратникова Д. Д. (2021). Личностные, мотивационные особенности и ценностные ориентации современных студентов. *Вестник МГЭИ (online)*, 4, 205–216. <https://doi.org/10.37691/2619-0265-2021-0-4-205-216>
13. Обласова, О. В., и Черникова А. А. (2022). Психологические особенности формирования ценностных ориентаций старшеклассников. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*, 4 (53), 63–68. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2022-4-63-68>
14. Kasser, T. (2011). Cultural values and the well-being of future generations. *A cross-national Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 206–215. <https://doi.org/10.1177/0022022110396865>
15. Coelho, G. L., Hanel, P. H., Johansen, M. K., & Maio, G. R. (2019). Mapping the structure of human values through conceptual representations. *European Journal of Personality*, 33(1), 34–51. <https://doi.org/10.1002/per.2170>
16. Lee, J. A., Bardi, A., Gerrans, P., Sneddon, J., & Schwartz, S. (2022). Are value-behavior relations stronger than previously thought? It depends on value importance. *European Journal of Personality*, 36(2), 133–148. <https://doi.org/10.1177/0890207021100296>
17. Lab, I. P., Blyskun, O., & Chala, T. (2021). Psychological Semantic Parameters of Adolescents' Conformism in the Measurement of Value Orientations. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 167–184. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/41>
18. Lee, J. A., Bardi, A., Gerrans, P., Sneddon, J. N., Herk, H. V., Evers, U., & Schwartz, S. H. (2021). Are value-behavior relations stronger than previously thought? It depends on value importance. *European Journal of Personality*. <https://doi.org/10.1177/08902070211002965>
19. Boer, D., Maercker, A., Heim, E., (2019). Value Orientations and Mental Health: A Theoretical Review. *Transcultural Psychiatry*, 56(1). <https://doi.org/10.1177/1363461519832472>
20. Karl, J., & Fischer, R. (2022). Human values and basic philosophical beliefs. *New Ideas in Psychology*, 66(4). <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2022.100944>
21. Hanel, P., Foad, C., & Maio, G. (2021). *Attitudes and Values*. Publisher: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.248>
22. Antoci, D. (2022). Value Orientations in Education System: Approach, Interpretation, and Formation. Conference: World Lumen Congress, May 26–30. <https://doi.org/10.18662/wlc2021/02>
23. Hanel, P. H., Maio, G. R., & Manstead, A. S. (2019). A new way to look at the data: Similarities between groups of people are large and important. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(4), 541–562. <http://dx.doi.org/10.1037/pspi0000154>
24. Леонтьев, Д. А. (2003) *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. М.: Смысл. <http://library.lgaki.info:404/2017/Леонтьев%20Д.%20А.pdf31>
25. Бубнова, С. С. и Сытин, А. Н. (2006). *Ценностные ориентации молодежи различных регионов России: принципы, методы, результаты исследования*. М.: Институт психологии РАН. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002998000_166631/

References

1. Coelho, G., Hanel, P., Johansen, M., & Maio, G. (2021). Mental Representations of Values and Behaviors. *European Journal of Personality*, 1(16), 3–17. <https://doi.org/10.1177/08902070211034385>
2. Hanel, P. H., Maio, G. R., Soares, A. K., Vione, K. C., & Coelho, G. L. (2018). Cross-cultural differences and similarities in human value instantiation. *Frontiers in Psychology*, 9, 849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00849>
3. Weber, M. (1990). *Selected Works*. Moscow.: Progress. (In Russ.). http://library.lgaki.info:404/2017/Вебер%20М_Избранные_1990.pdf
4. Durkheim, E. (2019). *Sociology. Its subject, method, purpose*. Moscow: Yurite. (In Russ.). <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/229824146>
5. Khaibulaeva, A. G. (2015). *Dynamics of Value and Meaning-Based Orientations of Youth in Multi-Ethnic Educational Environment*. (In Russ.). <https://yspu.org/images/archive/d/da/20150629192223!>
6. Leontiev, D. A. (2022). Towards a Psychology of the Possible: Anthropological, Deterministic, Axiological and Existential Contexts. *Vestnik (Herald) of St. Petersburg University. Psychology*, 2, 111–121. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.201>
7. Yanitskii, M. S. (2020). The system of value orientations of personality and social communities: a structural-dynamic model and its application in psychological research and psychological practice. *Vestnik Kemerovo State University*, 1(81), 194–206. (In Russ.). <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>
8. Yanitskij, M. S., Seryj, A. V., Braun, O. A., Pelekh, Yu. V., Maslova, O. V., Sokol'skaya, M. V., Sanzhayeva, R. D., Monsonova, A. R., Dagbaeva, S. B., Neyaskina, Yu. Yu., Kadyrov, R. V., Kapustina, T. V. (2019). The Value Orientations System of Generation Z: Social, Cultural and Demographic Determinants. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 72, 46–67. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/72/3>
9. Maslow, A. (2022). *On the approaches to the psychology of being*. Moscow: Academic Project. http://noolib.ru/files/tomIII/maslow_toward_a_psychology_of_being.pdf
10. Schwartz, S. H., Skimina, E., Cieciuch, J., Davidov, E., Algesheimer, R. (2019). Behavioral signatures of values in everyday behavior in retrospective and real-time self-reports. *Frontiers in Psychology*, 10, 281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00281>
11. Sitnikova, M. A. (2020). *Variability of dark triad indicators of personality traits*. <https://www.dissercat.com/content/variativnost-pokazatelei-temnoi-triady-lichnostnykh-svoistv>
12. Ermachenkova O. V., & Ratnikova D. D. (2021). Personal, motivational features and value orientations of modern students. *Vestnik MSEI (online)*, 4, 205–216. <https://doi.org/10.37691/2619-0265-2021-0-4-205-216>
13. Oblasova, O. V., & Chernikova, A. A. (2022). Psychological features of the formation of value orientations of high school students. *Vestnik of Altai State Pedagogical University*, 4(53), 63–68. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2022-4-63-68>
14. Kasser, T. (2011). Cultural values and the well-being of future generations. *A cross-national Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 206–215. <https://doi.org/10.1177/0022022110396865>
15. Coelho, G. L., Hanel, P. H., Johansen, M. K., & Maio, G. R. (2019). Mapping the structure of human values through conceptual representations. *European Journal of Personality*, 33(1), 34–51. <https://doi.org/10.1002/per.2170>
16. Lee, J. A., Bardi, A., Gerrans, P., Sneddon, J., & Schwartz, S. (2022). Are value-behavior relations stronger than previously thought? It depends on value importance. *European Journal of Personality*, 36(2), 133–148. <https://doi.org/10.1177/0890207021100296>

17. Lab, I. P., Blyskun, O., & Chala, T. (2021). Psychological Semantic Parameters of Adolescents' Conformism in the Measurement of Value Orientations. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 167–184. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/41>
18. Lee, J. A., Bardi, A., Gerrans, P., Sneddon, J. N., Herk, H. V., Evers, U., & Schwartz, S. H. (2021). Are value-behavior relations stronger than previously thought? It depends on value importance. *European Journal of Personality*. <https://doi.org/10.1177/08902070211002965>
19. Boer, D., Maercker, A., Heim, E., (2019). Value Orientations and Mental Health: A Theoretical Review. *Transcultural Psychiatry*, 56(1). <https://doi.org/10.1177/1363461519832472>
20. Karl, J., & Fischer, R. (2022). Human values and basic philosophical beliefs. *New Ideas in Psychology*, 66(4). <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2022.100944>
21. Hanel, P., Foad, C., & Maio, G. (2021). Attitudes and Values. Publisher: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.248>
22. Antoci, D. (2022). Value Orientations in Education System: Approach, Interpretation, and Formation. Conference: World Lumen Congress, May 26–30. <https://doi.org/10.18662/wlc2021/02>
23. Hanel, P. H., Maio, G. R., & Manstead, A. S. (2019). A new way to look at the data: Similarities between groups of people are large and important. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(4), 541–562. <http://dx.doi.org/10.1037/pspi0000154>
24. Leontiev, D. A. (2003). *The Psychology of Meaning: The Nature, Structure and Dynamics of Meaningful Reality*. Moscow: Meaning. (In Russ.). <http://library.lgaki.info:404/2017/Леонтьев%20Д.%20А.pdf31>
25. Bubnova, S. S., & Sytin, A. N. (2006). Tsennostnye orientatsii molodezhi razlichnykh regionov Rossii: printsipy, metody, rezul'taty issledovaniya. M.: Institut psikhologii RAN. (In Russ.). https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002998000_166631/

Статья поступила в редакцию: 05.04.2023;
одобрена после рецензирования: 26.05.2023;
принята к публикации: 15.06.2023.

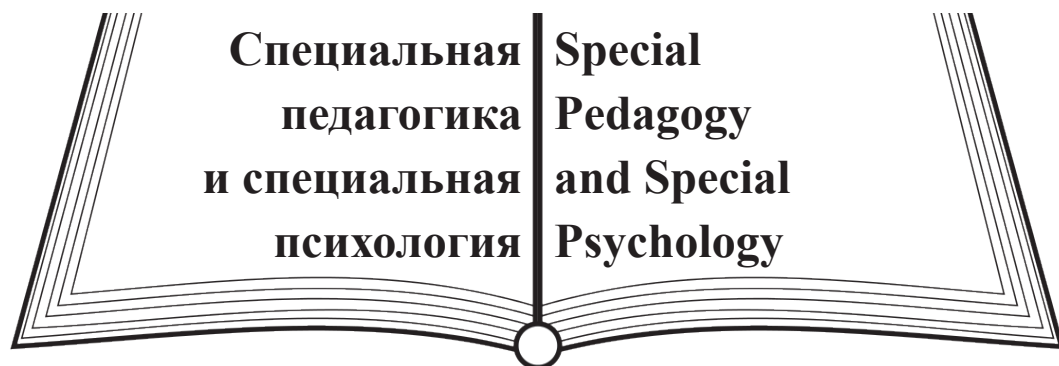
The article was submitted: 05.04.2023;
approved after reviewing: 26.05.2023;
accepted for publication: 15.06.2023.

Информация об авторе:

Ксения Григорьевна Семенова — педагог-психолог отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия,
kraevak@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>

Information about author:

Ksenia G. Semenova — Teacher-Psychologist of the Department of Monitoring and Coordination of the Activities of the Psychological Service in the Education System of the Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
kraevak@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>



Научно-исследовательская статья

УДК 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.13

МОНИТОРИНГ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Аща Айирмагомедовна Гусейнова¹,
Виктория Викторовна Мануйлова²,
Елена Викторовна Ушакова³*

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

¹ *guseinovaaa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>*

² *manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>*

³ *ushakova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0172-9496>*

Аннотация. Данная статья посвящена мониторингу образовательной среды для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. В статье рассматривается понятие образовательной среды, дается характеристика особых образовательных потребностей каждой нозологической группы, которые необходимо учитывать при организации образовательной среды. Представлен подробный анализ результатов мониторингового исследования компонентов образовательной среды в 60 образовательных организациях из 15 регионов Российской Федерации, осуществляющих воспитание и обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью. В рамках изучения организационно-управленческого компонента изучены локальные нормативно-правовые акты образовательных организаций, регламентирующих обеспечение условий инклюзивного образования. Авторами определены компоненты образовательной среды, исследуемые в мониторинге на платформе Google: организационно-управленческие; предметно-пространственные; программно-методические; информационные. Анализ состояния предметно-пространственного компонента позволил оценить

материально-техническую базу образовательных организаций, адаптированную для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, доступность среды для обучающихся различных нозологических групп. Результаты изучения программно-методического компонента позволили оценить методическую обеспеченность инклюзивного образовательного процесса. Мониторинговое исследование информационного компонента основано на изучении адаптации сайтов образовательных организаций к потребностям обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и их семей, на анализе информационных ресурсов, используемых в инклюзивном процессе и т. п. Проведенное исследование позволило выявить проблемы организации образовательной среды, определить возможности устранения данных проблем для обеспечения достижения целей образования лиц данной категории, а также наметить перспективные направления научных исследований и практических разработок. Материалы исследования могут применяться не только в практике образовательных организаций, но и в учреждениях здравоохранения, социальной защиты.

Ключевые слова: инклюзия, образовательная среда, мониторинг, ограниченные возможности здоровья, инвалидность

Scientific and research article

UDC 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.3.13

MONITORING OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PERSONS WITH DISABILITIES

*Ascha A. Guseynova*¹,
*Victoria V. Manuilova*²,
*Elena V. Ushakova*³

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

¹ *guseinovaaa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>*

² *manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>*

³ *ushakova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0172-9496>*

Abstract. This article is devoted to monitoring the educational environment for people with disabilities. The article discusses the concept of “educational environment”, describes the special educational needs of each nosological group, which must be taken into account when organizing the educational environment. A detailed analysis of the results of a monitoring study of the components of the educational environment in 60 educational organizations from 15 regions of the Russian Federation engaged in the education and training of persons with disabilities is presented. As part of the study of the organizational and managerial component, local regulatory legal acts of educational organizations regulating the provision of inclusive education conditions have been studied. The authors have identified the components of the educational environment studied in monitoring on the Google platform: organizational and managerial; subject-spatial; programmatic and methodological; informational. The analysis of the state

of the subject-spatial component made it possible to assess the material and technical base of educational organizations adapted for persons with disabilities and disabilities, the accessibility of the environment for students of various nosological groups. The results of the study of the program and methodological component made it possible to assess the methodological security of the inclusive educational process. The monitoring study of the information component is based on the study of the adaptation of educational organizations' websites to the needs of students with disabilities and their families; on the analysis of information resources used in the inclusive process, etc. The conducted research allowed to identify the problems of the organization of the educational environment, to determine the possibilities of eliminating these problems to ensure the achievement of the goals of education of persons of this category, as well as to outline promising areas of scientific research and practical developments. The research materials can be used not only in the practice of educational organizations, but also in healthcare and social protection institutions.

Keywords: inclusion, educational environment, monitoring, limited health opportunities, disability

Для цитирования: Гусейнова, А. А., Мануйлова, В. В., Ушакова, В. В. (2023). Мониторинг организации образовательной среды для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(3), 242–254. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.13>

For citation: Guseynova, A. A., Manuilova, V. V., & Ushakova, E. V. (2023). Monitoring of the organization of the educational environment for persons with disabilities. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(3), 242–254. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.13>

Введение

Успешная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту — ОВЗ) в среду нормативно развивающихся обусловлена комплексом факторов, среди которых немаловажное значение имеет организация образовательного пространства. Организация образовательной среды должна служить удовлетворению потребностей и интересов каждого ребенка, обеспечивать психологический комфорт каждому воспитаннику и способствовать при необходимости коррекции недостатков развития, создавать условия для свободного передвижения, доступа к различным видам и средствам детской деятельности (Алехина, Самсонова, и Шеманов, 2022; Приходько, Мануйлова, и Гусейнова, 2021; Villouta, & Villarreal, 2022; Adamopoulou, 2019).

Понятие «образовательная среда» широко используется в научных исследованиях и разработках, где предстает в самых различных значениях и интерпретациях. Несмотря на это многообразие, потенциал использования понятия «образовательная среда» в педагогической науке и практике достаточно велик, а его теоретически обоснованное применение позволяет избежать многих противоречий (Ясвин, 2001; Близнюк, и Сенченков, 2020; Wilson et al., 2020).

Под образовательной средой мы понимаем специально организованное пространство, место, предполагающее разнообразие взаимодействий человека,

в частности ребенка, и среды, результатом чего выступает приращение индивидуальной культуры, развитие, раскрытие способностей и талантов, восполнение дефицитов в развитии. Это не просто пространство для организации занятий, это пространство, создающее условия для реализации активности в интересах познания, развития, социализации (Гусейнова, и Ушакова, 2012; Волковская, и Левченко, 2020).

Для детей с ОВЗ правильная организация образовательной среды, основанная на знании их основных образовательных потребностей, имеет особое значение (Williams, 2022). Обозначим коротко потребности, которые обязательно необходимо учитывать при организации образовательной среды:

- создание безбарьерной архитектурно-планировочной среды;
- определение режима нагрузок в процессе организации образовательного процесса;
- адресная помощь по коррекции двигательных, речевых, познавательных и социально-личностных нарушений;
- максимальное расширение образовательного пространства.

Необходимо отметить, что перечисленные образовательные потребности имеют особенности проявления на различных возрастных этапах, а также зависят от тяжести двигательной патологии или ее отягощенности недостатками сенсорной, речевой или познавательной деятельности. Поэтому при организации образовательной среды целесообразно их учитывать (Левченко и др., 2018; Екжанова, 2015; Алексейчева, и Нехорошева, 2020).

Методы исследования

Основным методом мониторинга было дистанционное анкетирование на платформе Google. Анкета включала четыре блока в соответствии с компонентами образовательной среды. В каждый блок входило двадцать вопросов, предполагающих либо выбор ответа из предложенных, либо свободный ответ респондента (Мануйлова, и Гусейнова, 2017; De Albuquerque et al., 2020).

Результаты исследования

В 2021 году с целью сбора и анализа информации о создании образовательной среды для лиц с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей нами было проведено мониторинговое исследование. Были определены следующие компоненты образовательной среды для мониторингового исследования:

- организационно-управленческий;
- предметно-пространственный;

– программно-методический; информационный (Guseynova, & Manuilova, 2020; Kauschke, 2008).

Всего в исследовании участвовали 60 образовательных организаций из 15 регионов Российской Федерации, осуществляющих воспитание и обучение лиц с ОВЗ и инвалидностью.

В ходе мониторингового исследования нами были выявлен ряд проблем в организации образовательной среды для лиц с ОВЗ.

Изучение организационно-управленческого компонента образовательной среды показало, что практически во всех образовательных организациях (92 %) имеется пакет нормативно-правовых документов, регламентирующих сопровождение детей с ОВЗ. Вместе с тем результаты мониторинга показали, что большинство локальных актов образовательных организаций нуждаются в редакции и актуализации. В частности, реестры нормативных локальных актов, относящихся к регламентации образовательной деятельности лиц с различными нарушениями развития, различны, а названия отдельных документов в ряде случаев являются некорректными. Например, в локальных актах наблюдается дублирование отдельных частей, используются различные термины и понятия, что нарушает логику и затрудняет понимание содержания документа.

Результаты анализа предметно-пространственного компонента образовательной среды выявили, что во всех образовательных организациях имеются отдельные помещения (кабинеты) для организации индивидуальной и групповой работы с лицами с ОВЗ. При этом следует отметить и ряд недостатков в организации образовательной среды, среди которых особое внимание необходимо уделить доминированию в 54 % случаев в организации образовательной среды дошкольных отделений традиционного или общепринятого подхода к определению способов организации пространства, его наполненности, отбору игровых и дидактических материалов без учета особенностей развития детей с ОВЗ. Помимо этого, следует отметить элементы стихийности и однонаправленности при отборе игровых и дидактических материалов для детей с ОВЗ, которые также были выявлены нами.

В ходе исследования была замечена еще одна особенность организации образовательной среды для лиц с ОВЗ — жесткое зонирование пространства, его статичность, в то время как пространство должно быть содержательно-насыщенным, трансформируемым, полифункциональным, вариативным, доступным и безопасным, обеспечивающим возможность общения и совместной деятельности детей (Úbeda-Colomer, Devís-Devís, & Sit 2019; Carroll, Witten, & Duff, 2021).

Следует отметить, что в 43 % отмечалось и нарушение эстетической гармонии в оформлении, использование большого числа не сочетающихся эстетически предметов, аляповатых цветовых решений, ярких негармоничных цветовых доминант.

В ходе изучения предметно-пространственного компонента мы также изучали наличие в образовательных организациях:

- средств передвижения: различные варианты инвалидных колясок, подъемники, ходунки и ходилки (комнатные и прогулочные), костыли, крабы, трости, велосипеды и др.
- средств, облегчающих самообслуживание детей, таких как наборы посуды и столовых приборов, приспособления для одевания и раздевания, открывания и закрывания дверей;
- тренажеров для развития манипулятивных функций рук и прочего оборудования.

По результатам мониторингового исследования только 36 % респондентов из образовательных организаций отметили, что организация полностью оснащена необходимым специальным оборудованием для сопровождения лиц с ОВЗ, 44 % отметили, что частично оснащена, остальные 20 % затруднились ответить.

В качестве причин трудностей организации предметно-пространственного компонента респонденты указывают следующее:

- недостаточное финансирование, что препятствует формированию доступной и развивающей образовательной среды;
- отсутствие или недоступность ряда качественных и разнообразных материалов с учетом особенностей развития воспитанников;
- неосведомленность управленческой команды и недостаточные знания педагогов об особенностях развития и сопровождения лиц с ОВЗ.

По мнению же родителей, в образовательных организациях создана безбарьерная среда для лиц с ОВЗ, у них есть ощущение относительной комфортности и защищенности своих детей.

Для решения вышеуказанных проблем мы предлагаем руководителям образовательных организаций большое внимание уделять анализу паспорта доступности с учетом требований к безбарьерной среде и на основе этого совершенствовать образовательное пространство как внутри образовательной организации, так и на близлежащих территориях. Мы также предлагаем разработать чек-листы по организации пространства с учетом особых образовательных потребностей детей, их возраста и степени выраженности нарушений (Kara, & Cagiltay, 2020).

В ходе изучения организационно-управленческого компонента нами был проанализирован и кадровый ресурс образовательных организаций. Респонденты из образовательных организаций констатируют ограниченное количество педагогов, специалистов, осуществляющих сопровождение лиц с ОВЗ, а также недостаточную сформированность компетенций по вопросам их воспитания, обучения. В ходе опроса 73 % респондентов отметили, что в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ участвует учитель-дефектолог, 58 % — учителя-логопеды, 36 % — педагоги-психологи. В 11 % случаев в процесс сопровождения включен тьютор, в 4 % случаев — ассистент-помощник.

Результаты исследования также показали, что, несмотря на недостаточность кадрового потенциала, к сетевому взаимодействию в большинстве

случаев образовательные организации не прибегают, а в условиях ограниченного кадрового ресурса действуют самостоятельно.

Однако на основе договорных отношений, например с психолого-медико-педагогическим центром, другими образовательными организациями или учреждениями системы здравоохранения и социальной защиты образовательные организации, могут привлекать других специалистов сопровождения, что позволит обеспечить для лиц с ОВЗ максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также ресурсоемко обеспечить обучение, воспитание и коррекцию.

При этом целесообразным решением кадрового дефицита является организация модульных программ повышения квалификации в объеме не менее 144 часов, программ переподготовки, вариативных стажировок для педагогов регионов РФ, как в очном, так и в дистанционном формате. Результаты анкетирования родителей также выявили, что их дети нуждаются в:

- проведении лечебно-восстановительных мероприятий (50 %);
- более интенсивных коррекционных занятиях с логопедом, дефектологом, психологом.

А сами родители ожидают помощи от специалистов сопровождения в области психофизических особенностей лиц с различными нарушениями развития, нуждаются в получении дополнительной информации об успехах, возможностях и проблемах ребенка; в консультациях со стороны специалистов сопровождения, в психологической поддержке со стороны педагогов и администрации и даже психотерапии; в помощи по организации образовательной среды в домашних условиях и др. (Prihodko et al., 2019).

Грамотное сопровождение семей, воспитывающих лиц с ОВЗ, в своей основе предполагает высокий профессионализм и компетентность специалистов. Среди средств повышения компетентности специалистов сопровождения стоит отметить освоение программ постдипломного образования: программы повышения квалификации каждые 3 года, программы переподготовки, стажировки и т. д. (Ушакова, 2015; Филатова, и Каракулова, 2018; Galasyuk, & Mitina, 2018).

Значительное число руководителей и специалистов сопровождения, по результатам анкетирования, прошли курсы повышения квалификации по соответствующей тематике и оценивают их результативность по-разному:

- высокая — 21 %;
- больше высокая, чем низкая — 53 %;
- больше низкая, чем высокая — 2 %;
- низкая — 1 %;
- затруднились ответить — 9 %.

Наибольшее количество вопросов у слушателей вызывает именно организация образовательной среды для лиц с ОВЗ, что указывает на необходимость разработки и реализации программ повышения квалификации по данной тематике.

В ходе изучения программно-методического компонента были определены следующие проблемы. Во всех образовательных организациях, принявших участие в мониторинге, имеются в наличии учебно-методические материалы для организации обучения лиц с ОВЗ. Однако анализ результатов мониторингового исследования выявил, что в ряде случаев адаптированные основные образовательные программы (АООП) составлены формально или неграмотно. Так, программы не соответствуют структуре примерной адаптированной основной образовательной программы (ПрАООП); не отражают специфики деятельности конкретной образовательной организации, разработаны без учета особых образовательных потребностей лиц с ОВЗ.

Для решения данной проблемы мы предлагаем педагогам образовательных организаций воспользоваться ресурсом сайта fgosreestr.ru или Министерства просвещения РФ, где в реестре образовательных программ размещены Примерные АООП на каждый уровень образования.

В ходе мониторингового исследования была выявлена еще одна проблема. Вариант программы, рекомендуемый психолого-медико-педагогической комиссией, не всегда доступен для освоения обучающимися с ОВЗ, особенно когда речь идет о ценовом уровне освоения образовательной программы. Решением данного вопроса, на наш взгляд, является разработка четкого алгоритма с уточнением показателей развития детей с ОВЗ, с помощью которого возможно будет четко осуществлять выбор варианта образовательной программы.

Анализ показателей информационного компонента образовательной среды показал следующие проблемы. По результатам исследования информационного компонента образовательной среды было выявлено, что во всех образовательных организациях, участвующих в мониторинге, создана телекоммуникационная инфраструктура, имеются информационно-образовательные ресурсы Интернет, но не в полном объеме создана информационно-образовательная среда (Никольская, 2011; Rochette et al., 2022).

В ходе опроса 36 % респондентов отметили недостаточность технических средств, обеспечивающих функционирование информационно-образовательной среды с учетом особых образовательных потребностей лиц с ОВЗ, 21 % — недостаточность программных инструментов, обеспечивающих функционирование данной среды, 43 % — отсутствие технической поддержки. Для решения проблем информационного компонента мы предлагаем создать единый ресурс современной информационно-образовательной среды, включающий электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, соответствующих технических средств и технологий, в том числе ассистивных, с учетом особых образовательных потребностей лиц с ОВЗ.

Дискуссионные вопросы

Развитие инклюзивных процессов в образовательных организациях диктует требование обеспечения создания доступной среды для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Осуществление систематического мониторинга развития всех компонентов инклюзивной образовательной среды позволит выявить недостатки в создании специальных условий для обучающихся с различными нарушениями развития и определить пути и механизмы устранения имеющихся дефицитов каждой организации.

Заключение

Таким образом, полученные результаты мониторингового исследования позволили выявить проблемы организации образовательной среды и определить возможности устранения данных проблем для обеспечения достижения целей образования лиц с ОВЗ, а также наметить перспективные направления научных исследований и практических разработок.

Список источников

1. Алехина, С. В., Самсонова, Е. В., и Шеманов, А. Ю. (2022). Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации. *Психологическая наука и образование*, 27(5), 69–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506>
2. Приходько, О. Г., Мануйлова, В. В., и Гусейнова, А. А. (2021). *Дошкольная дефектология в схемах и в таблицах*. Москва: МГПУ.
3. Villouta, E. V., & Villarreal, E. T. (2022). University access policies for persons with disabilities: Lessons from two Chilean universities. *International Journal of Educational Development*, 91, art. 102577. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102577>
4. Adamopoulou, E. (2019). Capacity building for inclusive classrooms: the living together training. In: Douglas S. (Ed.). *Creating an inclusive school environment* (pp. 33–46). London, UK: British Council.
5. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.
6. Близнюк, О. А., и Сенченков, Н. П. (2020). Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия. *Человек и образование*, 4(4), 112–115.
7. Wilson, C., Marks, L., Woolfson, K., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218–234.
8. Гусейнова, А. А., и Ушакова, Е. В. (2012). Совершенствование образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*, 1(18), 27–29.
9. Волковская, Т. Н., и Левченко, И. Ю. (2020). *Логопсихология*. Москва: Юрайт.

10. Williams, B. W. (2022). Disability Rights Movement. *Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict*, 2, 429–435. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-820195-4.00249-1>
11. Левченко, И. Ю., Приходько, О. Г., Гусейнова, А. А., и Мануйлова, В. В. (2018). *Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство*. Учебное пособие. Москва. Сер. Специальная психология.
12. Екжанова, Е. А. (2015). Региональный подход в оценке специальных образовательных условий для детей с ОВЗ. В: Вовненко, К. Б. (Ред.). *Обучение языку в системе образования детей с ОВЗ. К 95-летию со дня рождения Е. А. Горбуновой*. Материалы Научно-практической конференции с международным участием (с. 46–53). Москва.
13. Алексейчева, Е. Ю., и Нехорошева, Е. В. (2020). Территориальная мобильность обучающихся в фокусе ключевых тенденций развития московского образования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 2(52), 88–102. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.52.2.09>
14. Мануйлова, В. В., и Гусейнова, А. А. (2017). Инновации в системе профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями: конкурсы профессионального мастерства. *Коррекционная педагогика: теория и практика*, 2(72), 40–53.
15. De Albuquerque, A. P., Kelner, J., Nogueria, T. D., & Rocha Junior, R. S. (2020). IoT4Fun rapid prototyping toolkit for smart toys. In *Proceedings of the HICSS-53: Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 1489–1490). Maui, Hawaii. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2020.183>
16. Guseynova, A., & Manuilova, V. (2020). Organizational and methodological aspects of distance learning for children with special educational needs. *SHS Web of Conf. Vol. 87*. International Scientific and Practical Conference “Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career” (ICTP 2020).
17. Kauschke, Ch. (2008). Frühe lexikalische Verzögerung als Indikator für SSES? Neue Befunde zur Entwicklung von Late Talkern. *Spektrum Patholinguistik*, 1, 19–38.
18. Úbeda-Colomer, J., Devís-Devís, J., & Sit, C. H. P. (2019). Barriers to physical activity in university students with disabilities: Differences by sociodemographic variables. *Disability and Health Journal*, 12(2), 278–286. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2018.11.005>
19. Carroll, P., Witten, K., & Duff, C. (2021). “How can we make it work for you?” Enabling sporting assemblages for disabled young people. *Social Science & Medicine*, 288, art. 113213. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113213>
20. Kara, N., & Cagiltay, K. (2020). Smart toys for preschool children: A design and development research. *Electronic Commerce Research and Applications*, 39, 52. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2019.100909>
21. Prikhodko, O., Manuylova, V., Huseynova, A., & Yugova, O. (2019). Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation. *SHS Web of Conferences*. The conference proceedings (p. 10007). Don State Technical University.
22. Ушакова, Е. В. (2015). Семья ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды. В сборнике: *Мир специальной педагогики и психологии, научно-практический альманах* (с. 156–163). Москва.
23. Филатова, И. А., и Каракулова, Е. В. (2018). *Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития*. Учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет.

24. Galasyuk, I. N., Mitina, O. V. (2018). Parental attitude in families with special children. *Psychological Science and Education*, 23(4), 102–111. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230410>
25. Никольская, И. А. (2011). *Информационные технологии в специальном образовании*. М.: Академия.
26. Rochette, A., Roberge-Dao, J., Roche, L., Kehayia, E., Ménard, L., Robin, J.-P., Sauvé, M., Shikako-Thomas, K., St-Onge, M., Swaine, B., Thomas A., Vallée-Dumas, C., & Fougereyrollas, P. (2022). Advancing social inclusion of people with disabilities through awareness and training activities: A collaborative process between community partners and researchers. *Patient Education and Counseling*, 105(2), 416–425. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2021.05.032>

References

1. Alyokhina, S. V., Samsonova, E. V., & Shemanov, A. Yu. (2022). An approach to modeling the inclusive environment of an educational organization. *Psychological Science and education*, 27(5), 69–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506>
2. Prikhodko, O. G., Manuylova, V. V., & Huseynova, A. A. (2021). *Preschool defectology in diagrams and tables*. M.: MSPU. (In Russ.).
3. Villuta, E. V., & Villarreal, E. T. (2022). University access policy for persons with disabilities: Lessons from two Chilean universities. *International Journal of Educational Development*, 91, art. 102577. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102577>
4. Adamopoulou, E. (2019). Capacity building of inclusive classes: training “Living together”. In: Douglas S. (Ed.). *Creating an inclusive school environment*. London, Great Britain: British Council, 33–46.
5. Yasvin, V. A. (2001). *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Sense. (In Russ.).
6. Bliznyuk, O. A., & Senchenkov, N. P. (2020). The concepts of “inclusive educational environment”, “inclusive educational space”: similarities and differences. *Man and education*, 4(4), 112–115. (In Russ.).
7. Wilson, K., Marks, L., Wolfson, K., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as factors determining teachers’ beliefs in their own effectiveness in relation to inclusive learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218–234.
8. Guseynova, A. A., & Ushakova, E. V. (2012). Improving the educational space for children with disabilities. News of Dagestan State Pedagogical University. *Psychological and pedagogical sciences*, 1(18), 27–29. (In Russ.).
9. Volkovskaya, T. N., & Levchenko, I. Yu. (2020). *Logopsychology*. Moscow: Yurayt. (In Russ.).
10. Levchenko, I. Yu., Prikhodko, O. G., Huseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2018). *Inclusive education: special conditions for inclusion of students with disabilities in the educational space*. Moscow. Ser. Special psychology. (In Russ.).
11. Ekzhanova, E. A. (2015). Regional approach in the assessment of special educational conditions for children with disabilities. In: Vovnenko, K. B. (Ed.). *Language teaching in the education system of children with disabilities. To the 95th anniversary of the birth of E. A. Gorbunova*. Materials of the scientific and practical conference with international participation (pp. 46–53). Moscow. (In Russ.).

12. Alekseicheva, E. Yu., & Nekhorosheva, E. V. (2020). Territorial mobility of students in the focus of key trends in the development of Moscow education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2(52), 88–102. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.52.2.09>
13. Manuylova, V. V., & Huseynova, A. A. (2017). Innovations in the system of vocational education for the disabled and persons with disabilities: competitions of professional skills. *Correctional Pedagogy: Theory and Practice*, 2(72), 40–53. (In Russ.).
14. De Albuquerque A. P., Kellner J., Nogeria T. D., & Rocha Junior R. S. (2020). IoT4Fun rapid prototyping tool kit for smart toys. In Proceedings of HICSS-53: *Hawaii International Conference on Systems Sciences* (pp. 1489–1490). Maui, Hawaii. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2020.183>
15. Guseynova, A., & Manuilova, V. (2020). Organizational and methodological aspects of distance learning for children with special educational needs. *SHS Web of Conf. Vol. 87*. International Scientific and Practical Conference “Teacher professionalism: psychological and pedagogical support of a successful career” (ICTP 2020). https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2020/15/shsconf_ictp2020_00042/shsconf_ictp2020_00042.html
16. Kaushke, Ch. (2008). Frühe lexikalische Verzögerung als Indikator für SSES? A new discovery in the life of the late Talkern. *Spectrum of Patholinguistics*, 1, 19–38.
17. Ubeda-Colomer, J., Davis-Davis, J., & Sit, K. H. P. (2019). Barriers to physical activity among university students with disabilities: differences in socio-demographic variables. *Journal of Disability and Health*, 12(2), 278–286. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2018.11.005>
18. Carroll, P., Witten, K., & Duff, S. (2021). “How can we make this work for you?” Creating conditions for sports events for young people with disabilities. *Social Sciences and Medicine*, 288, art. 113213. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113213>
19. Williams, B. U. (2022). Movement for the rights of the Disabled. *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict*, 2, 429–435. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-820195-4.00249-1>
20. Kara, N., & Chagiltai, K. (2020). Smart toys for preschool children: Design and Development research. *Research and applications in the field of e-commerce*, 39, 52. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2019.100909>
21. Prikhodko O., Manuilova V., Huseynova A., & Yugova O. (2019). Recent trends in the development of continuous inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation. In the collection: *SHS Web Conference*. Conference materials (p. 10007). Don State Technical University.
22. Ushakova, E. V. (2015). The family of a child with disabilities in an inclusive educational environment. In the collection: *The world of special pedagogy and psychology, scientific and practical almanac* (pp. 156–163). Moscow. (In Russ.).
23. Filatova, I. A., & Karakulova, E. V. (2018). *Psychological and pedagogical support of children with severe multiple developmental disorders*. An educational and methodological manual. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (In Russ.).
24. Galasyuk, I. N., & Mitina, O. V. (2018). Parental attitude in families with special children. *Psychological Science and Education*, 23(4), 102–111. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230410>
25. Nikolskaya, I. A. (2011). *Information technologies in special education*. M.: Academy.
26. Rochette A., Roberge-Dao J., Roche L., Kehaya E., Menard L., Robin J.-P., Sauvé, M., Shikako-Thomas K., Saint-Onge M., Swain B., Thomas A., Vallee-Dumas, S., & Fougereillas, P. (2022). Promoting the social integration of people with disabilities through awareness-raising and training activities: a process of cooperation between public partners and researchers. *Patient Education and Counseling*, 105(2), 416–425. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2021.05.032>

Статья поступила в редакцию 09.02.2023;
одобрена после рецензирования 17.05.2023;
принята к публикации 13.06.2023.

The article was submitted 09.02.2023;
approved after reviewing 17.05.2023;
accepted for publication 13.06.2023.

Информация об авторах:

Аща Айирмагомедовна Гусейнова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
guseinovaaaa@mgpu.ru , <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>

Виктория Викторовна Мануйлова — доктор педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
manuilovavv@mgpu.ru , <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>

Елена Викторовна Ушакова — кандидат психологических наук, и. о. директора Института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ushakova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0172-9496>

Information about authors:

Ascha A. Guseynova — PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy at the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia,
guseinovaaaa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3596-4718>

Victoria V. Manuilova — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy at the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia,
manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>

Elena V. Ushakova — PhD of Psychological Sciences, Acting Director of the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia,
ushakova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0172-9496>

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).

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Педагогика и психология»

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

2023, 17 (3)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
ПИ № ФС77-82090 от 12 октября 2021 г.

Главный редактор:

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО ***А. И. Савенков***

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*

Редактор:

А. А. Сергеева

Корректоры:

К. М. Музамилова, О. Г. Арефьева

Переводчики:

О. В. Анисимова, А. А. Мареева

Техническое редактирование и верстка:

Г. П. Васильева, 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: 13.10.2023 г.

Формат: 70 × 108 1/16. Бумага: офсетная.

Объем: 16,25 печ. л. Тираж: 1000 экз.