

ВЕСТНИК МГППУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

17 (4)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2007
Quarterly**

**Москва
2023**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

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

Геворкян Е. Н. первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,
заместитель председателя доктор экономических наук, профессор,
академик РАО (Москва, Россия)
gevorcian@mgpu.ru

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Вачкова С. Н. доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
заместитель svachkova@mgpu.ru
главного редактора

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

Алисов Е. А. доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
alisoVe@mgpu.ru

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

Афанасьев В. В. доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
afanasievV@mgpu.ru

Богуславский М. В. член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор,
РАО (Москва, Россия)
boguslavskijmv@mgpu.ru

Болд Лхамцэрэн доктор PhD (по педагогике), Национальный институт исследования образования
при Министерстве образования и науки Монголии (Улан-Батор, Монголия)
lha79@mail.ru

Воропаев М. В. доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
voropaev1@mgpu.ru

Двойнин А. М. кандидат психологических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
dvoynina@mgpu.ru

Десяева Н. Д. доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
desyaevand@mgpu.ru

Жданович Н. В. кандидат филологических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка (Минск,
Белоруссия)
natzhdanovich@yandex.ru

Искакова А. Т. кандидат педагогических наук, доцент, ЮКУ им. М. Ауэзова (Шымкент,
Казахстан)
aiskakova@bk.ru

Коган Б. М. доктор биологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
koganbm@mgpu.ru

- Кошенова М. И.** кандидат психологических наук, доцент, НГПУ (Новосибирск, Россия)
koshenova.m.i@gmail.com
- Куаныш Тастанбекова** кандидат педагогических наук, доцент, Университет Цукуба (Цукуба, Япония)
kuanysh26@human.tsukuba.ac.jp
- Левицкий М. Л.** доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, DBA — доктор делового администрирования, профессор, действительный член РАО, МГПУ (Москва, Россия)
levitzckyl@mgpu.ru
- Лучинкина А. И.** доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова (Симферополь, Россия)
a.luchinkina@kipu-rc.ru
- Львова А. С.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
lvovaa@mgpu.ru
- Нарикбаева Л. М.** доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан)
lora_mn05@mail.ru
- Никитин А. А.** доктор педагогических наук, профессор, ХГИК (Хабаровск, Россия)
nikitinarts2011@yandex.ru
- Панов В. И.** член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, ПИ РАО (Москва, Россия)
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)
shiyانب@mgpu.ru

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

EDITORIAL COUNCIL:

Igor Remorenko

chairman

Rector of Moscow City University, Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

rector@mgpu.ru

Viktor Ryabov

deputy chairman

President of Moscow City University, Head of the Universitywide Department of History, Doctor of Historical Science, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

ryabovv@mgpu.ru

Elena Gevorkyan

deputy chairman

First Vice-Rector of Moscow City University, Doctor of Sciences in Economics, Professor, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

gevorcian@mgpu.ru

Dmitry Agranat

deputy chairman

Vice-Rector for Academic Affairs of Moscow City University, Doctor of Social Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow (Moscow, Russia)

agranat@mgpu.ru

EDITORIAL BOARD:

Alexander Savenkov

editor-in-chief

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

asavenkov@mgpu.ru

Svetlana Vachkova

deputy editor-in-chief

Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

svachkova@mgpu.ru

Ekaterina Alexandrova

Doctor of Education Sciences, Professor, Saratov State University (Saratov, Russia)

alexkatika@mail.ru

Evgeny Alisov

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

alisove@mgpu.ru

Shalva Amonashvili

Full member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Full Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

amonashvilisa@mgpu.ru

Vladimir Afanasiev

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

afanasievv@mgpu.ru

Mikhail Boguslavskij

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Professor, Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

boguslavskijmv@mgpu.ru

Lhamtseren Bold

Doctor of Education Sciences, National Institute for Education Research under the Ministry of Education and Science of Mongolia (Ulaanbaatar, Mongolia)

lha79@mail.ru

Mikhail Voropaev

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

voropaev1@mgpu.ru

Aleksey Dvoinin

PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

dvoinin@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)
levitzcky1@mgpu.ru

Anzhelika Luchinkina Doctor of Psychology, Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia)
a.luchinkina@kipu-rc.ru

Anna Lvova Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
lvovaa@mgpu.ru

Lora Narikbaeva Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan)
lora_mn05@mail.ru

Alexey Nikitin Doctor of Education Sciences, Professor, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia)
nikitinarts2011@yandex.ru

Viktor Panov Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Psychological Institute Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
ecovip@mail.ru

Oxana Prihodko Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
prihodkoog@mgpu.ru

Ravil Rezakov Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
rezakovr@mgpu.ru

Evgeniya Romanova Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
romanovaes@mgpu.ru

Alexey Ryzhov Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
RyzhovAN@mgpu.ru

Valentina Salakhova PhD in Psychology, Associate Professor, Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russia)
salakhovavb@mail.ru

Akmaral Satova Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan)
satova57@mail.ru

Tatyana Tihomirova Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Psychological Institute Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
tikho@mail.ru

Dmitriy Ushakov Full member of Russian Academic Science, Doctor of Psychology, Professor, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)
dv.usakov@gmail.com

Igor Shiyon Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
shiyonib@mgpu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Дуров В. И., Басов А. В.* Интеллект-карта как инструмент систематизации и контроля знаний обучающихся 10
- Патаракин Е. Д., Буров В. В., Сошников Д. В.* Экспериментальная генерация заданий по естественно-научным дисциплинам при помощи искусственного интеллекта (на английском языке) 28
- Федоренко Е. Ю., Дрейцер С. И., Островец А. И.* Рефлективное действие в образовательном пространстве как основа самоопределения студента 42
- Шипалова Е. М.* Факторы мобильности педагогов в школах Подмосковья (на примере Одинцовского городского округа) 63

Проблемы профессиональной подготовки

- Ивлев П. С., Фомин С. Д., Белоус И. А.* Анализ проблемы амбициозности и поиск способов ее формирования среди студентов технических направлений подготовки 79
- Киселева Н. Ю., Хорошавина Е. В.* Осведомленность студентов педагогических вузов о специальных библиотеках как значимый элемент профессионального развития 98
- Паутова Л. Е.* Психодиагностические методы исследования профессионального развития работников мелиорации 116
- Поставнева И. В., Поставнев В. М., Ключко О. И., Листик Е. М., Косяк В. В., Фролова Е. В.* Мотивационные основания и образовательные эффекты выбора первокурсниками предпрофильных модулей в рамках образовательной модели «2 + 2 + 2» 133

Психология

- Салахова В. Б., Иванова Э. А.* Проблема оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих в психологической науке и практике государственного муниципального управления..... 149

Теория и практика обучения и воспитания

- Весманов С. В., Источников В. В.* Учебная деятельность школьников в цифровой среде..... 166

История педагогического и психологического образования

- Суханова Т. В.* Школьные учебные планы в дореволюционной России: историко-педагогический анализ..... 192

Специальная педагогика и специальная психология

- Екжанова Е. А., Назарова Л. Л.* Организация коррекционно-развивающей работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием..... 207

- Требования к оформлению статей..... 223

CONTENTS

Pedagogical Education

- Durov V. I., Basov A. V.* Mind-map as a tool for systematization and control of students' knowledge..... 10
- Patarakin E. D., Burov V. V., Soshnikov D. V.* Experimental generation of educational tasks in natural science disciplines using artificial intelligence 28
- Fedorenko E. Yu., Dreytser S. I., Ostroverkh A. I.* Self-determination and reflexive action of students in the learning space 42
- Shipalova E. M.* Factors of teacher mobility in the schools of outer Moscow (case studies of the Odintsovo city district) 63

Problems of Professional Preparation

- Ivlev P. S., Fomin S. D., Belous I. A.* The analysis of ambition and ways of its development among students of Engineering Programmes 79
- Kiseleva N. Yu., Khoroshavina E. V.* Awareness of students of pedagogical universities about special needs libraries as a significant element of professional development 98
- Pautova L. E.* Psychodiagnostic research methods of professional development of land reclamation workers 116
- Postavneva I. V., Postavnev V. M., Klyuchko O. I., Listik E. M., Kosyak V. V., Frolova E. V.* Motivational grounds and educational effects of first-year students' choice of pre-profile modules within the educational model «2 + 2 + 2» 133

Psychology

- Salakhova V. B., Ivanova E. A.* The problem of assessment of professional and personal qualities of state civil servants in psychological science and practice of state municipal management 149

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Vesmanov S. V., Istochnikov V. V.* Educational activity of schoolchildren in the digital environment..... 166

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Sukhanova T. V.* School curriculum in pre-revolutionary Russia: historical and pedagogical analysis 192

Special Pedagogy and Special Psychology

- Ekzhanova E. A., Nazarova L. L.* Organization of correctional and developmental work on the sensory development of children of younger preschool age with delay of mental development during fine arts and engineering design classes 207

- Requirements for Style of Articles 223



Научно-исследовательская статья

УДК 378.147

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.01

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА КАК ИНСТРУМЕНТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Виктор Иванович Дуров¹, Алексей Вячеславович Басов²

¹ *Центральный филиал Российского государственного университета правосудия,
Воронеж, Россия,*

wiktor_durov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3766-384X>

² *Школа № 219 Красносельского района Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия,*

Basalex@list.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2845-4139>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена снижением способности к запоминанию и систематизации учебного материала и возросшей роли самообучения и самоорганизации у обучающихся. Цель исследования заключалась в изучении возможностей метода интеллект-карт в решении указанных проблем. В статье рассматриваются особенности применения интеллект-карт в учебном процессе на уровнях среднего общего, среднего и высшего профессионального образования. Использовался метод анкетирования, который позволил изучить отношение обучающихся к методу интеллект-карт. Выборка исследования включала 284 обучающихся. Полученные ответы на открытые вопросы изучались частотным анализом и контент-анализом. Показано, что метод интеллект-карт является перспективным с учетом цифровизации образования. Анализ анкетирования обучающихся демонстрирует высокую оценку метода и его практическую эффективность. Практическая значимость метода интеллект-карт заключается в большем вовлечении обучающихся в учебный процесс, повышении их творческого потенциала, формировании навыков систематизации и самоорганизации, обработки и анализа большого объема информации. В то же время интеллект-карты должны служить дополнением к другим педагогическим методам, а не их замещением.

Ключевые слова: интеллект-карта, самообучение, дистанционное обучение, электронное обучение, качество знаний, представление знаний

Scientific and research article

UDC 378.147

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.01

MIND-MAP AS A TOOL FOR SYSTEMATIZATION
AND CONTROL OF STUDENTS' KNOWLEDGEViktor I. Durov¹, Aleksey V. Basov²

¹ The Central Branch of the Russian State University of Justice,
Voronezh, Russia,
viktor_durov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3766-384X>

² School No. 219 of the Krasnoselsky district of St. Petersburg,
St. Petersburg, Russia,
Basalex@list.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2845-4139>

Abstract. The relevance of the study is due to a decrease in the ability to memorize and systematize educational material and the increased role of self-learning and self-organization among students. The purpose of the study was to study the possibilities of the mind map method in solving these problems. The article discusses the features of the use of mind maps in the educational process at the levels of secondary education, intermediate vocational training and higher professional education. The questionnaire method was used, which allowed us to study the attitude of students to the mind map method. The study sample included 284 students. The received answers to open-ended questions were studied by frequency analysis and content analysis. It is shown that the method of mind maps is promising, taking into account the digitalization of education. The analysis of the students' survey demonstrates a high assessment of the method, its practical effectiveness. The practical significance of the mind map method lies in the greater involvement of students in the educational process, increasing their creative potential, developing the skills of systematization and self-organization, processing and analyzing a large amount of information. At the same time, mind maps should serve as a complement to other pedagogical methods, and not as a substitute for them.

Keywords: mind-map, self-control training, distance learning, e-learning, quality knowledge, knowledge representation

Для цитирования: Дуров, В. И., и Басов, А. В. (2023). Интеллект-карта как инструмент систематизации и контроля знаний обучающихся. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 10–27. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.01>

For citation: Durov, V. I., & Basov, A. V. (2023). Mind-map as a tool for systematization and control of students' knowledge. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 10–27. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.01>

Введение

В современной России проблемы качества знаний и мотивации обучающихся являются наиболее острыми, часто обсуждаемыми в обществе. Как справедливо отмечает М. Ю. Мамонтова, сегодня обучающиеся все больше ориентируются на внешние запоминающие устройства, как следствие, у них ухудшаются способности к запоминанию учебного

материала, систематизации изучаемых явлений и процессов. Кроме того, исследователи отмечают снижение умения учащимися критически оценивать результаты своего обучения, что ведет к отставанию в учебе, влияет на уровень качества знаний (Мамонтова, 2017, с. 84). С началом пандемии COVID-19 и переходом всех образовательных учреждений на дистанционное обучение эти проблемы встали в новом ракурсе и с новой остротой. Большое значение приобрели способность обучающихся к самообучению, самостоятельной работе и самоорганизации.

В преодолении нового вызова профессиональное сообщество использовало имевшиеся до этого, но не активно применяемые инструменты цифровых технологий, а также вернулось к некоторым давно существующим методам, раскрывшим свой потенциал в период ограничительных мер. Наличие программных решений для таких методов облегчит их внедрение в образовательный процесс. Одним из таких методических решений стали интеллект-карты.

В данной статье мы познакомим читателей со своим опытом использования интеллект-карт в учебном процессе, а также представим анализ обратной связи с обучающимися об их оценке применения данной методики.

Теоретический анализ проблемы

Основа рассматриваемого в статье метода строится на графическом способе представления структуры больших массивов данных. Благодаря современным информационным технологиям появляется все больше инструментов, отвечающих запросам пользователей. Известно, что подобные методы применялись и ранее, когда схемы строились на листе бумаги цветными карандашами или другими подручными средствами.

Появившийся еще в начале XX в. термин «гештальт», который обозначал целостность мыслительных процессов (например, восприятие мира, память и др.), способствовал возникновению принципа радиантного мышления. Радиантное мышление основано на ассоциативном восприятии, чем больше ассоциаций, тем лучше понятие удерживается в памяти, а информация лучше усваивается и запоминается. Сторонники радиантного мышления призывали отказаться от классического конспекта и предложили другие варианты записи информации (Перминова, 2011, с. 136). Одним из таких вариантов стала система американского исследователя Тони Бьюзена, предложенная им в 1974 г. в книге «Use Your Head» (Еремин, 2014, с. 24). В последующем он издал еще несколько работ. Отечественному читателю Т. Бьюзен больше известен по вышедшей на русском языке книге «Супермышление» (Бьюзен, и Бьюзен, 2003). Автор использует термин *mindmap*, который имеет несколько переводов на русский: «ментальная карта», «карта ума», однако самый распространенный — «интеллект-карта».

Т. Бьюзен и Б. Бьюзен обратили внимание на ряд полезных моментов, облегчающих запоминание и анализ материала. Так, он отмечает важность учета

некоторых обстоятельств при построении карт, например: выделить разделы (главы, уроки, темы); при рассмотрении структуры определить форму и ее сочетания; говоря о личностях, выделить роли, характеры людей; классификацию строить с учетом соотношения объектов друг с другом и др. (Бьюзен, и Бьюзен, 2003).

Метод Т. Бьюзена и Б. Бьюзена получил широкое распространение в различных сферах, например в экономике. Интеллект-карты могут быть полезны при подготовке и проведении презентаций, в тайм-менеджменте, при мозговом штурме, проектировании и др. Существует специализированная литература по их применению, например книга Сергея Бехтерева «Майнд-менеджмент: Решение бизнес-задач с помощью интеллект-карт» (Бехтерев, 2009).

Высокий эвристический потенциал имеет рассматриваемый метод и в образовании. Автор концепции советует обучающимся использовать интеллект-карты при подготовке к экзаменам, при написании сочинений, разработке проектов, учитывать принципы их построения при ведении конспектов и чтении учебной литературы.

Заметим, что Т. Бьюзен не единственный, кто разрабатывал идею визуализации информации. В отечественной педагогической литературе проводятся аналогии с опорными конспектами В. Ф. Шаталова, в которых предлагалось минимальное текстовое содержание с большим числом условных обозначений, схемами и рисунками (Шаталов, 1990, с. 29–52). Однако система Т. Бьюзена и Б. Бьюзена более формализована, имеет четкие правила построения. Итак, главными достоинствами рассматриваемого метода является цельность и наглядность информации. Отмечается большая эффективность интеллект-карт в сравнении с традиционными методами. Часть авторов указывают, что интеллект-карты улучшают когнитивные способности обучающихся по всем дисциплинам, но в особенности по естественным и точным (см.: Shi et al., 2022; Selvi, & Chandramohan, 2018, p. 205). Существуют работы, демонстрирующие повышение навыков критического мышления и успеваемости в целом (Sari et al., 2021; Redhans et al., 2021). Некоторые исследования не видят принципиальных различий между традиционными методами и методом интеллект-карт, но при этом отмечают повышение интереса у обучающихся к интеллект-картам и признают их большую пользу в запоминании, чем простое чтение текстов (Kalyanasundaram M. et al., 2017).

В то же время было бы неправильным умолчать и о недостатках интеллект-карт. К ним чаще всего относят:

- 1) субъективность выделения центрального понятия и, соответственно, выстраиваемой вокруг него древовидной структуры, на которую опирается радиантное мышление; при этом другие понятия имеют зачастую такие же права на центральное расположение в карте;

- 2) индивидуальность интеллект-карты, когда другому человеку вне контекста не всегда очевидно ее содержание;

- 3) отсутствие обоснований эффективности данной теории (Еремин, 2014, с. 25–27).

Думается, что первые два пункта могут быть применены к другим вариантам записи данных (например, конспектирование, построение схем и др.). Следует отметить, что, конечно же, при использовании метода интеллект-карт не идет речи об отказе от традиционных (нарративных) средств передачи знания. Интеллект-карты служат инструментом для систематизации информации и придания ей через визуализацию формы, облегчающей запоминание.

В современной российской педагогике насчитывается большое количество работ, посвященных различным аспектам метода интеллект-карт. Заметим, что внимание исследователей к этому вопросу не ослабевает. Так, если на 10 июня 2022 г. поисковая система eLIBRARY.RU выдала 1524 наименования работ по данной тематике, то на 10 июня 2023 г. — 1846. В период 2015–2018 гг. ежегодно появлялось более 200 статей. Если группировать работы по проблематике, то можно выделить следующие блоки: теоретические и практические вопросы применения интеллект-карт в деятельности преподавателя; совместное использование интеллект-карт преподавателем и обучающимися в учебном процессе; потенциал данного метода в индивидуальной работе учащихся и коллективной деятельности; применение в коррекционной педагогике; особенности применения в учебном процессе электронных интеллект-карт (Драневская, и Мамонтова, 2019). Некоторые исследователи уделяют внимание специфике применения рассматриваемого метода в зависимости от уровня системы образования. Например, курские исследователи Л. И. Мищенко, А. Ю. Мамкин работали с обучающимися СПО, С. Г. Новикова поделилась своим учительским опытом (Мищенко, и Мамкин, 2018; Новикова, 2016).

Интеллект-карты активно исследуются и зарубежными авторами. Работы ведутся как в Европе, так и на других континентах (Южная Америка, Африка, Азия, Океания и др.). Исследования проводятся как в отношении дисциплин (научных направлений) (Selvi, & Chandromohan, 2018; Debbag et al., 2021), так и с учетом направления подготовки обучающихся (см.: Kalyanasundaram et al., 2017; Ngo et al., 2021). В период пандемии COVID-19 возможности интеллект-карты раскрылись с новой стороны (Alsuraihi, 2022; Pribadi, & Susilana, 2021).

При этом нам ничего не известно об исследованиях, в которых анализировался бы опыт применения интеллект-карт на трех уровнях: школьном, СПО и ВО, а также об отношении обучающихся к данной методике. Не претендуя на полноту решения указанной проблемы, авторы предлагают в настоящей статье результаты своих исследований.

Методы и организация исследования

Исследование опиралось на эмпирические данные, полученные в ходе применения социологических методов (анкетирование) с использованием лингвистического анализа ответов на открытые вопросы анкеты (частотный

анализ и контент-анализ), а также статистические методы для обработки данных анкетирования. Для получения и обработки данных авторы опирались на сервисы Voyant Tools и Google Forms.

Анкетирование обучающихся осуществлялось в ходе 2021/2022 учебного года при работе со студентами Воронежского государственного медицинского университета имени Н. Н. Бурденко, Центрального филиала Российского государственного университета правосудия (г. Воронеж) и обучающимися Новохоперской средней общеобразовательной школы № 2. Общая численность обучающихся, которым давались задания интеллект-карты, составила 284 человека. Из них заполнили анкету 198, что составило почти 70 % от списочного состава. Таким образом, исследование проводилось с обучающимися общеобразовательной школы, среднего профессионального и высшего профессионального образования на базе бакалавриата и специалитета. Нам не известны работы по особенностям организации и проведения метода интеллект-карт и анализа полученных результатов на материале нескольких образовательных уровней. Сравнительный метод позволил выявить общее и особенное в отношении обучающихся к изучаемому педагогическому методу.

Результаты исследования

К использованию интеллект-карт в учебном процессе авторы перешли с началом ограничительных мер в период пандемии COVID-19. Необходимо было найти оптимальные способы получения обучающимися знаний и, что не менее важно, более объективные формы контроля. Несмотря на то что в вузах внедрялись LMS Moodle, сервисы видеоконференций (Zoom, Webinar.ru и др.), инструменты для онлайн-тестирования (например, Google Forms), вопрос о достоверности результатов иногда стоял под сомнением. Не менее важно то, что новые вызовы создали условия для преодоления традиционных трудностей для сегодняшних обучающихся (например, сложности, связанные со структурированием материала и выделением в нем главного, с творческой работой), вызванных так называемым клиповым мышлением (Дуров, 2021а, с. 89). «Справедливую критику у педагогического сообщества вызывает дистанционное образование по причине невозможности проконтролировать самостоятельность выполнения студентами заданий, и вообще видеть, чем занят студент во время занятия. Фактически не ощущается обратная связь от обучающихся, нет эмоционального взаимодействия. В данных обстоятельствах следует искать другие формы заданий, ответы на которые на данный момент трудно найти в Интернете» (Дуров, 2021б, с. 54). В то же время образовательные стандарты требуют подготовки специалиста, обладающего компетенциями в работе с большими массивами данных, критически мыслящего и готового к получению нового знания и его внедрения в практику. Применение метода интеллект-карт позволяет

проанализировать большой объем информации и выделить наиболее значимые моменты, визуализировав и сделав оптимальным для понимания, усвоения и закрепления учебный материал. Интеллект-карты способствуют логическому и последовательному предоставлению знаний. Другим немаловажным аспектом является удобный формат для контроля со стороны преподавателя.

В педагогической практике авторы на занятии знакомили обучающихся с алгоритмом построения карты, демонстрировали примеры, отвечали на возникающие вопросы. Кроме этого, задание в LMS Moodle содержало методические указания по составлению карты и примеры карт, выполненных как классическим способом (карандаш и лист бумаги), так и в электронной среде. Если LMS Moodle не использовался, то методические указания высылались через социальную сеть VK или по электронной почте. Наш алгоритм включал следующие рекомендации:

- 1) определение центрального понятия (как правило, крупной проблемы, темы главы/параграфа), которое становится основой карты;
- 2) от центрального понятия (идеи) должны расходиться линии первого уровня, которые напоминают ветви или солнечные лучи. Они связывают главную идею с понятиями, которые являются логически ей подчиненными;
- 3) соблюдая описанный выше порядок, выделяются идеи следующего иерархического уровня, где исходной точкой является тема (идея, процесс), от которой отходят другие связанные с ней идеи. Такое построение продолжается до полного раскрытия темы;
- 4) рекомендуется линии первого уровня делать толстыми, сужая их на каждой следующей ступени иерархии;
- 5) лучшему раскрытию темы и ее восприятию содействуют визуальные образы, которые способствуют построению ассоциативных связей, поэтому рекомендуется использовать фотографии, клипарт, рисунки для создания ассоциаций с понятиями, лежащими в основе линий;
- 6) в последующем можно редактировать форму и структуру интеллект-карты, чтобы она стала более ясной и красивой.

В своей практике авторы не ограничивали обучающихся в выборе инструментов при выполнении заданий. Они могли использовать как классические карандаши, фломастеры и листы бумаги, так и программное обеспечение.

С развитием информационных технологий было создано несколько сервисов, способствующих созданию интеллект-карт. Особенности использования данных сервисов в образовательном процессе активно исследуются и получают положительную оценку (Tungprapa, 2015; Hidayati et al., 2023; Bystrova, & Larionova, 2015). Они бывают как на платной (например, iMindMap и MindjetMind Manager), так и на безвозмездной основе. К последней группе принадлежит несколько онлайн-сервисов, не требующих установки, что облегчает их использование. Назовем лишь некоторые: XMind, Google.it,

MindMeister, Mapul (Куликова, 2021, с. 30). Отметим, что с этими задачами могут справляться также неспециализированные сервисы, например Miro. Более того, Miro благодаря функционалу совместной работы позволяет осуществлять групповое проектирование интеллект-карты. Существенным преимуществом программ является возможность включения в интеллект-карты дополнительного контента (медиа, таблицы, изображения и др.). Между тем обучающиеся были свободны в подборе электронной среды для построения интеллектуальных карт, будь то хоть стандартные программы офисного пакета. Значимым являлось усвоение принципов систематизации информации с использованием описанного метода и наработка навыка обработки и визуализации полученных результатов.

В педагогической литературе существует несколько подходов к оцениванию интеллект-карт обучающихся. Достаточно проработана данная проблема М. Ю. Мамонтовой и Т. А. Сваловой, которые опубликовали несколько статей по вопросам контроля. Например, они предлагают включать в процесс самих учащихся (формирующее оценивание), которые заполняют тезаурус понятий или матрицу связей в качестве самоконтроля, после чего определяется число связей и сравнивается с эталонной матрицей (Мамонтова, и Свалова, 2017). На наш взгляд, представляется наиболее удобным другой метод контроля (однако требующий определенной корректировки): педагог создает заранее некую эталонную карту, по которой затем сверяет полученные ответы, при этом важным критерием является количество выделенных уровней обучающимся. Авторы предлагают несколько формул для вычислений результатов по каждому заданию (Мамонтова, и Свалова, 2017, с. 62–67). Как нам представляется, вычисления являются излишне трудозатратными. Важным является принцип выделения уровней, что позволяет понять глубину проработанности обучающимся темы и ее усвоение.

Другой особенностью рассматриваемого метода является тот факт, что, с одной стороны, для качественного составления карты обучающиеся погружаются в тему, чтобы разобраться в существующих связях и наглядно их представить. Таким образом проработка и усвоение ими материала повышается в сравнении с традиционной работой с текстом. С другой стороны, при контроле педагог затрачивает меньше времени на оценивание, чем при письменной работе. Структура, связи, зависимости визуализированы в интеллект-карте, благодаря чему преподаватель сразу получает представление об уровне освоения темы обучающимся.

На рисунках 1 и 2 представлены фрагменты интеллект-карт среднеуспевающих обучающихся. Свои карты они построили вплоть до понятий третьего уровня. Заметим, что оценка выше тогда, когда больше понятий третьего уровня на разных линиях (см. рис. 1).

Между тем заметим, что студенты приспосабливаются и к таким формам заданий, пытаясь их тиражировать. Так, для максимально самостоятельной творческой

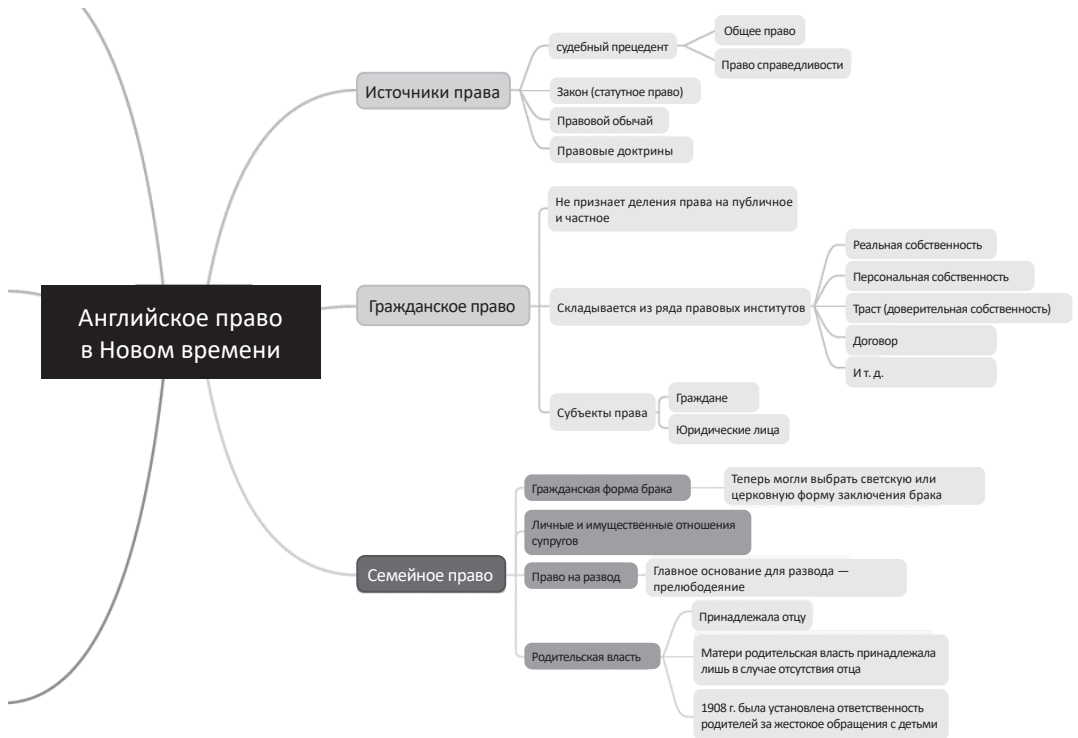


Рис. 1. Фрагмент интеллект-карты среднеуспевающего студента
 Fig. 1. Fragment of a mind map of an average-achieving student

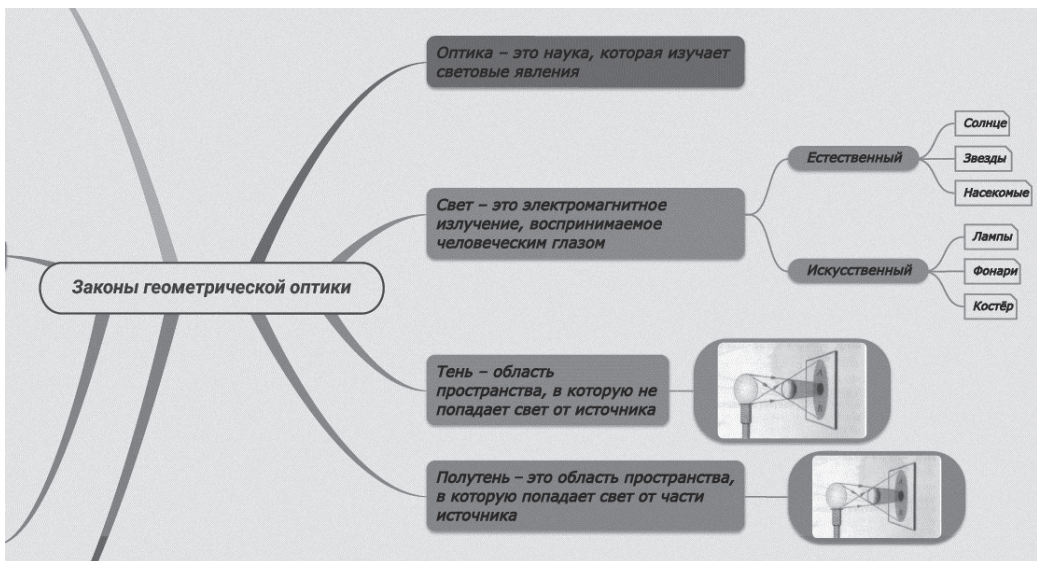


Рис. 2. Фрагмент интеллект-карты среднеуспевающего ученика
 Fig. 2. Fragment of a mind map of an average-achieving pupil

деятельности студентам предоставлялось 4–6 тем (параграфов, разделов учебника) с разбивкой по начальной букве их фамилий. Однако и в этом случае предпринимались попытки выдать чужую работу за свою, меняя лишь дизайн оформления интеллект-карты. Поэтому преподавателю на этапе контроля следует учитывать данное обстоятельство.

Изучение отношения студентов к методу интеллект-карт проводилось при прохождении нескольких учебных дисциплин: «История России», «Всеобщая история», «История отечественного государства и права», «История государства и права зарубежных стран», «Философия» и «Физика». В нем приняли участие в основном студенты первых курсов. Исключение — студенты 2-го курса факультета непрерывного образования ЦФ РГУП (Воронеж), обучающиеся 8-х и 10-х классов Новохоперской средней общеобразовательной школы № 2. После выполнения заданий на составление интеллект-карты обучающиеся проходили онлайн-тестирование.

Анализ анкет показал, что ранее с интеллект-картами были знакомы около 26 % респондентов. При этом больше всего таких обучающихся пришлось на учеников (45 %) и студентов ВПО (30 %), в то время как только 19 % студентов СПО встречались с подобной формой заданий прежде. Однако укажем на нерепрезентативность школьников, поэтому полученные данные исследования следует верифицировать повторно. Знакомство с интеллект-картами происходило главным образом на уроках в школе.

Из диаграммы на рисунке 3 видно, что 70 % респондентов положительно отнеслись к заданию в форме интеллект-карты. Расхождения в оценках между студентами ВПО и СПО не превышают статистической погрешности. Существенно отличается отношение школьников, где 55 % опрошенных оценили задание на «отлично». Около 80 % обучающихся отметили практическую значимость метода интеллект-карты. Данная пропорция прослеживается на всех образовательных уровнях. Почти половина всех респондентов согласилась с высказыванием, что интеллект-карта помогла понять связи в теме и лучше их запомнить. Для 37 % опрошенных рассматриваемый метод стал инструментом, который помог разобраться в теме.

На диаграмме рисунка 4 представлена практическая значимость задания по мнению обучающихся.

Из прошедших анкетирование комментарии оставили 117 человек, что составило 59 % от общей численности респондентов. Ответы обучающихся служили базой для анализа с помощью инструментов Voyant Tools. Из всех комментариев был составлен корпус объемом в 1178 слов. В нем имелось 447 уникальных слов. Пятью наиболее частотными являются слова «задание» (встречается 53 раза), «лучше» (31), «интересное» (29), «очень» (29) и «разобраться» (20). Они убедительно демонстрируют эффективность интеллект-карт в преобразовании информации в наиболее доступную для усвоения форму. При этом новизна задания вызывает у обучающихся интерес.

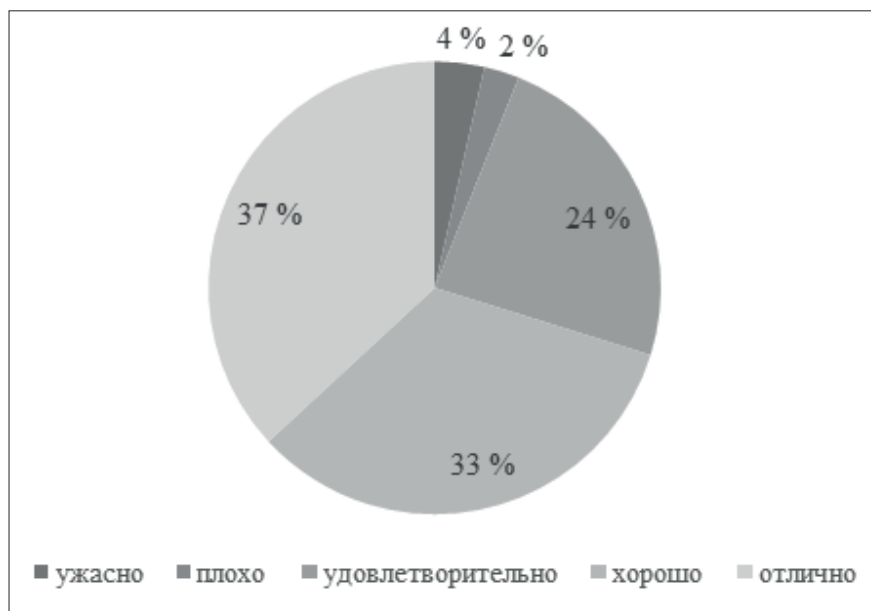


Рис. 3. Оценка обучающимися метода интеллект-карт

Fig. 3. Learners' evaluation of the mind map method



Рис. 4. Практическая значимость задания, по мнению обучающихся

Fig. 4. Practical relevance of the task according to learners' opinion

Заключение

Проведенное исследование показало, что интерес к методу интеллект-карт при тенденции небольшого снижения публикаций остается актуальным в педагогическом сообществе. В период ограничительных мер, по мнению авторов, интеллект-карты способствовали переходу от традиционных форм заданий к адекватному взаимодействию субъектов образовательного процесса в цифровой среде. Рассматриваемый метод способствует большему вовлечению обучающихся в учебный процесс, повышает их творческий потенциал, формирует навыки систематизации и самоорганизации, обработки и анализа большого объема информации.

Немаловажным является удобный формат интеллект-карт для контроля преподавателем, так как позволяет снизить трудозатратность, создает представление о погруженности обучающегося в учебный материал. Кроме того, применение электронных сервисов способствует формированию у обучающихся цифровых компетенций, так необходимых в современном обществе.

Анализ анкетирования показал, что обучающиеся достаточно высоко оценили метод интеллект-карт в качестве задания. Они отмечают его практическую значимость в понимании связей в изучаемой теме и лучшего запоминания материала. Над интеллект-картами обучающиеся работали с интересом, что отчасти объясняется их новизной. При этом отметим, что только четверть респондентов встречалась с подобной методикой прежде. Данный факт позволяет сделать вывод, что у данного метода с учетом все большей цифровизации образования есть хорошие перспективы по отработке методики и ее внедрению в учебный процесс. Однако интеллект-карты должны служить дополнением к другим методам, а не их замещением.

Список источников

1. Мамонтова, М. Ю. (2017). Интеллект-карта как средство оценивания качества знаний обучающихся: возможности и ограничения структурно-информационного подхода. *Педагогическое образование в России*, 6, 83–91.
2. Перминова, Е. П. (2011). Развитие интеллектуального потенциала учащихся: использование интеллект-карт. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*, 13(12), 135–140.
3. Еремин, Е. А. (2014). Карты MindMaps для учебника информатики. *Вестник ПГГПУ. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании*, 10, 22–38.
4. Бьюзен, Т., и Бьюзен Б. (2003). *Супермышление*. 2-е изд. Минск: Попурри, 2003.
5. Бехтерев, С. (2009). *Майнд-менеджмент: Решение бизнес-задач с помощью интеллект-карт*. Москва: Альпина Паблишерз.
6. Шаталов, В. Ф. (1990). *Педагогическая проза*. Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во.
7. Shi, Y., Yang, H., & Dou, Y. (2022). Effects of mind mapping-based instruction on student cognitive learning outcomes: a meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09746-9>

8. Selvi, R. T., & Chandramohan, G. (2018). Case Study on Effective Use of Mind Map in Engineering Education. *IEEE Tenth International Conference on Technology for Education, Chennai, India*, 205–207. <https://doi.org/10.1109/T4E.2018.00053>
9. Sari, R., Sumarmi, S., Astina, I., Utomo, D., & Ridhwan, R. (2021). Increasing Students Critical Thinking Skills and Learning Motivation Using Inquiry Mind Map. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(3), 4–19. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i03.16515>
10. Redhans I. W., Widiastari K., Samsudin A., & Irwanto I. (2021). Which is more effective, a mind map or a concept map learning strategy? *Cakrawala Pendidikan*, 40(2), 520–531. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i2.33031>
11. Kalyanasundaram, M., Abraham, S. B., Ramachandran, D., Jayaseelan, V., Bazroy, J., Singh, Z., & Purty, A. J. (2017). Effectiveness of Mind Mapping Technique in Information Retrieval Among Medical College Students in Puducherry-A Pilot. Study. *Indian Journal of Community Medicine*, 42(1), 19–23. <https://doi.org/10.4103/0970-0218.199793>
12. Драневская, И. С., и Мамонтова, М. Ю. (2019). Использование интеллект-карт в обучении: основные направления. *Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий*, 4, 45–54.
13. Мищенко, Л. И., и Мамкин, А. Ю. (2018). Опыт использования технологии интеллект-карт в процессе формирования правовой культуры обучающихся в образовательных организациях среднего профессионального образования. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, 4(48), 154–160. <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-tehnologii-intellekt-kart-v-protssesse-formirovaniya-pravovoy-kultury-obuchayuschihya-v-obrazovatelnyh>
14. Новикова, С. Г. (2016). Использование интеллект-карт на предметах гуманитарного цикла в школе. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*, 15(2), 68–71. <https://doi.org/10.20310/1810-231X-216-15-2-68-71>
15. Debbag, M., Cukurbasi, B., & Fidan, M. (2021). Use of Digital Mind Maps in Technology Education: A Pilot Study with Pre-Service Science Teachers. *Informatics in Education*, 20(1), 47–68. <https://doi.org/10.15388/infedu.2021.03>
16. Ngo, T., & Trãn, O. (2021). The English-majored Students' Practices of Mind Maps in Writing Skills. *International Journal of TESOL & Education*, 1(3), 301–312. <https://doi.org/10.11250/ijte.01.03.017>
17. Alsuraihi, A. A. (2022). The Effect of Implementing Mind Maps for Online Learning and Assessment on Students During COVID-19 Pandemic: a Cross Sectional Study. *BMC Medical Education*, 22, 169. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03211-2>
18. Pribadi B. A., & Susilana R. (2021). The Use of Mind Mapping Approach to Facilitate Students' Distance Learning in Writing Modular Based on Printed Learning Materials. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 907–917. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.907>
19. Дуров, В. И. (2021а, 21–22 апреля). Особенности преподавания истории в условиях цифровизации образования. В: *Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia '2021)*. Материалы V Международной научно-практической конференции (с. 85–91). Новосибирск: СГУПС.
20. Дуров, В. И. (2021б, 10 ноября). О некоторых подходах к преподаванию «Истории» для непрофильных специальностей. В: *Гуманитарные науки на службе развития сельского хозяйства и АПК*. Материалы национальной научно-практической конференции научно-педагогических работников и аспирантов (с. 49–55). Воронеж: ВГАУ.

21. Tungprapa, T. (2015). Effect of Using the Electronic Mind Map in the Educational Research Methodology Course for Master-Degree Students in the Faculty of Education. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(11), 803–807. <https://doi.org/10.7763/IJET.2015.V5.615>
22. Hidayati, N., Fitriani, A., Saputri, W., & Ferazona, S. (2023). Exploring University Students Creative Thinking Through Digital Mind Maps. *Journal of Turkish Science Education*, 20(1), 119–135. <https://doi.org/10.36681/tused.2023.007>
23. Bystrova, T., & Larionova, V. (2015). Use of Virtual Mind Mapping to Effectively Organise the Project Activities of Students at the University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 214, 465–472. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.724>
24. Куликова, В. В. (2021). Ментальная карта как метод обучения. *Карельский научный журнал*, 10, 1(34), 29–32. <https://doi.org/10.26140/KNZA-2021-1001-0007>
25. Мамонтова, М. Ю., и Свалова, Т. А. (2017). Использование интеллект-карт для оценивания качества знаний учащихся: структурно-информационный подход. *Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий*, 2, 58–69.
26. Линник, Л. А., и Петросян, М. М. (2020, 24–28 февраля). Облако слов как метод компрессии информации научного текста. В: *Наука. Информация. Технологии. Образование*. Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании и науке НИТО 2020» (с. 99–108). Екатеринбург: РГППУ.

References

1. Mamontova, M. Yu. (2017). Electronic Mind Maps as a Tool for Assessment of the Quality of Students' Knowledge: The Possibilities and Limitations of the Structural Information Approach. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 83–91. (In Russ.).
2. Perminova, E. (2011). Students' Intellectual Potential Development: Use of Intellectual Maps. *Vestnik IuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*, 13(12), 135–140. (In Russ.).
3. Eremin, E. A. (2014). MindMaps for Computer Science Textbook. *Vestnik PGGPU. Seriya: Informatsionnye komp'yuternye tekhnologii v obrazovanii*, 10, 22–38. (In Russ.).
4. Buzan, T., & Buzan, B. (2003). *The Mind Map Book. Unlock your creativity, boost your memory, change your life*. Minsk: Popurry, 2003. (In Russ.).
5. Behterev, S. (2009). *Mind Management: Solving Business Problems Using Mind Maps*. Moscow: Alpina Publishers. (In Russ.).
6. Shatalov, V. F. (1990). *Pedagogical prose*. Archangelsk: Sev.-Zap. kn. izd-vo. (In Russ.).
7. Shi, Y., Yang, H., & Dou, Y. (2022). Effects of mind mapping-based instruction on student cognitive learning outcomes: a meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09746-9>
8. Selvi, R. T., & Chandramohan, G. (2018). Case Study on Effective Use of Mind Map in Engineering Education. *IEEE Tenth International Conference on Technology for Education, Chennai, India*, 205–207. <https://doi.org/10.1109/T4E.2018.00053>
9. Sari, R., Sumarmi, S., Astina, I., Utomo, D., & Ridhwan, R. (2021). Increasing Students Critical Thinking Skills and Learning Motivation Using Inquiry Mind Map. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(3), 4–19. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i03.16515>

10. Redhans I. W., Widiastari K., Samsudin A., & Irwanto I. (2021). Which is more effective, a mind map or a concept map learning strategy? *Cakrawala Pendidikan*, 40(2), 520–531. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i2.33031>
11. Kalyanasundaram, M., Abraham, S. B., Ramachandran, D., Jayaseelan, V., Bazroy, J., Singh, Z., & Purty, A. J. (2017). Effectiveness of Mind Mapping Technique in Information Retrieval Among Medical College Students in Puducherry-A Pilot. Study. *Indian Journal of Community Medicine*, 42(1), 19–23. <https://doi.org/10.4103/0970-0218.199793>
12. Dranevskaja, I. S., & Mamontova, M. Yu. (2019). Using Mind Maps in Education: Main Directions. *Aktual'nye voprosy prepodavaniia matematiki, informatiki i informatsionnykh tekhnologii*, 4, 45–54. (In Russ.).
13. Mitshenko, L. I., & Mamkin, A. Ju. (2018). The Experience of Using the Technology of Mind Maps in the Process of Forming the Legal Culture of Students in Educational Institutions of Secondary Vocational Education. *Uchenye zapiski. Elektronnye nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4(48), 154–160. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-tehnologii-intellekt-kart-v-protssesse-formirovaniya-pravovoy-kultury-obuchayuschih-sya-v-obrazovatelnykh>
14. Novikova, S. G. (2016). The Use of Mind Maps in the Subjects of the Humanitarian Cycle at School. *Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*, 15(2), 68–71. (In Russ.). <https://doi.org/10.20310/1810-231X-216-15-2-68-71>
15. Debbag, M., Cukurbasi, B., & Fidan, M. (2021). Use of Digital Mind Maps in Technology Education: A Pilot Study with Pre-Service Science Teachers. *Informatics in Education*, 20(1), 47–68. <https://doi.org/10.15388/infedu.2021.03>
16. Ngo, T., & Trần, O. (2021). The English-majored Students' Practices of Mind Maps in Writing Skills. *International Journal of TESOL & Education*, 1(3), 301–312. <https://doi.org/10.11250/ijte.01.03.017>
17. Alsuraihi, A. A. (2022). The Effect of Implementing Mind Maps for Online Learning and Assessment on Students During COVID-19 Pandemic: a Cross Sectional Study. *BMC Medical Education*, 22, 169. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03211-2>
18. Pribadi B. A., & Susilana R. (2021). The Use of Mind Mapping Approach to Facilitate Students' Distance Learning in Writing Modular Based on Printed Learning Materials. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 907–917. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.907>
19. Durov, V. I. (2021a, April 21–22). Features of Teaching History in the Context of Digitalization of Education. In: *Digital transformations in education (E-Digital Siberia'2021)*. Materials of the V International scientific-practical conference (pp. 85–91). Novosibirsk: SSUCR. (In Russ.).
20. Durov, V. I. (2021b, November 10). On Some Approaches to Teaching «History» for Non-Profile Specialties. In: *Humanities in the service of the development of agriculture and agro-industrial complex*. Materials of the national scientific and practical conference of scientific and pedagogical workers and graduate students (pp. 49–55). Voronezh: VSAU. (In Russ.).
21. Tungprapa, T. (2015). Effect of Using the Electronic Mind Map in the Educational Research Methodology Course for Master-Degree Students in the Faculty of Education. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(11), 803–807. <https://doi.org/10.7763/IJET.2015.V5.615>

22. Hidayati, N., Fitriani, A., Saputri, W., & Ferazona, S. (2023). Exploring University Students Creative Thinking Through Digital Mind Maps. *Journal of Turkish Science Education*, 20(1), 119–135. <https://doi.org/10.36681/tused.2023.007>
23. Bystrova, T., & Larionova, V. (2015). Use of Virtual Mind Mapping to Effectively Organise the Project Activities of Students at the University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 214, 465–472. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.724>
24. Kulikova, V. V. (2021). Mental Card as a Learning Method. *Karel'skii nauchnyi zhurnal*, 10, 1(34), 29–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.26140/KNZA-2021-1001-0007>
25. Mamontova, M. Yu., & Svalova, T. A. (2017). The Use of Mind Maps for Evaluation of the Quality of Students' Knowledge: Structural-information Approach. *Aktual'nye voprosy prepodavaniia matematiki, informatiki i informatsionnykh tekhnologii*, 2, 58–69. (In Russ.).
26. Linnik, L. A., & Petrosyan, M. M. (2020, February 24–28). Tag Cloud as a Method of Compression of Information of Scientific Text. *The science. Information. Technologies. Education*. Materials of the XIII International scientific and practical conference «New Information Technologies in Education and Science NITO 2020» (pp. 99–108). Ekaterinburg: RSPPU. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 15.07.2023;

одобрена после рецензирования: 29.08.2023;

принята к публикации: 15.09.2023.

The article was submitted: 15.07.2023;

approved after reviewing: 29.08.2023;

accepted for publication: 15.09.2023.

Информация об авторах:

Виктор Иванович Дуров — кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории права и государства, Центральный филиал Российского государственного университета правосудия, Воронеж, Россия,

wiktor_durov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3766-384X>

Алексей Вячеславович Басов — учитель информатики, школа № 219, Санкт-Петербург, Россия,

Basalex@list.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2845-4139>

Information about authors:

Viktor I. Durov — PhD in History, Associate Professor, Associate Professor of Chair of Theory and History of Law and State, The Central Branch of the Russian State University of Justice, Voronezh, Russia,

wiktor_durov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3766-384X>

Aleksej V. Basov — Computer Science Teacher, school No 219, St. Petersburg, Russia,

Basalex@list.ru, <https://orcid.org/0009-0009-2845-4139>

Вклад авторов:

В. И. Дуров — научное руководство; концепция исследования; проведение исследования в студенческих группах; написание исходного текста; итоговые выводы.

А. В. Басов — проведение исследования в учебных классах; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors:

V. I. Durov — scientific management; research concept; conducting research in student groups; writing the draft; final conclusions.

A. V. Basov — conducting research with schoolchildren; follow-on revision of the text; final conclusions.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Analytical article

UDC 37.01:004

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.02

EXPERIMENTAL GENERATION OF EDUCATIONAL TASKS IN NATURAL SCIENCE DISCIPLINES USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE¹

Evgeny D. Patarakin¹, Vasily V. Burov², Dmitry V. Soshnikov³

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

^{1,2,3} *Higher School of Economics, Moscow, Russia*

³ *Moscow Aviation Institute, Moscow, Russia*

¹ *patarakined@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1216-5043>*

² *burovvv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5571-5693>*

³ *dmitri@soshnikov.com, <https://orcid.org/0000-0003-1021-091X>*

Abstract. This study investigates the suitability of modern generative models for the automatic generation of educational task texts. In the first part of the study, we conducted a bibliometric mapping of the research field related to automatic question generation, utilizing three databases: Lens, Dimensions, and the ACM Digital Library. In the second part, we compared the capabilities of three generative systems (ChatGPT-3.5, YaGPT, GigaChat) to formulate various types of assignments based on a textbook content: multiple-choice questions, open-ended questions, and essay topics based on a given text fragment. The source material was a fragment of a fifth-grade biology textbook describing the difference between living and non-living things. The evaluation encompassed an assessment of the models' ability to generate diverse question variants, their proficiency in recording these questions in JSON format for integration into digital platforms, and the correctness of the questions in terms of grammar, relevance, and pedagogical appropriateness.

Ключевые слова: artificial intelligence-generated content, AIGC, ChatGPT-3.5, YaGPT, GigaChat

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

Аналитическая статья

УДК 37.01:004

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.02

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГЕНЕРАЦИЯ ЗАДАНИЙ ПО ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ ПРИ ПОМОЩИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*Евгений Дмитриевич Патаракин¹, Василий Владимирович Буров²,
Дмитрий Валерьевич Сошников³*

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

^{1,2,3} *Высшая школа экономики, Москва, Россия*

³ *Московский авиационный институт, Москва, Россия*

¹ *patarakined@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1216-5043>*

² *burovvv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5571-5693>*

³ *dmitri@soshnikov.com, <https://orcid.org/0000-0003-1021-091X>*

Аннотация. В работе исследовалась пригодность современных генеративных моделей для автоматического создания текстов учебных задач. В первой части работы мы провели библиометрическое картирование поля исследовательских работ, связанных с автоматической генерацией вопросов. В качестве источников были использованы три базы данных: Lens, Dimensions и Digital Library ACM. Во второй части работы мы сравнивали возможности трех генеративных систем (ChatGPT-3.5, YaGPT, GigaChat) формулировать на основе текста учебника задания различных видов: вопросы с вариантами ответа, вопросы с открытым ответом, темы эссе по заданному фрагменту текста. В качестве исходного материала был взят фрагмент текста учебника по биологии для пятого класса, в котором описывалось различие живого и неживого. Для каждой из поставленных задач оценивалась способность генеративной модели формулировать разнообразные варианты вопросов, записывать вопросы в формате JSON, корректность создаваемых моделями вопросов.

Ключевые слова: контент, генерируемый искусственным интеллектом, AIGC, ChatGPT-3.5, YaGPT, GigaChat

For citation: Patarakin, E. D., Burov, V. V., & Soshnikov, D. V. (2023). Experimental generation of educational tasks in natural science disciplines using artificial intelligence. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 28–41. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.02>

Для цитирования: Патаракин, Е. Д., Буров, В. В., и Сошников, Д. В. (2023). Экспериментальная генерация заданий по естественно-научным дисциплинам при помощи искусственного интеллекта. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 28–41. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.02>

Introduction

The topic of automatic generation of learning tasks has gained significant relevance in recent years, particularly due to the advent of advanced generative artificial intelligence models (GenAI). This research area merges the techniques of automatic task generation or educational material generation with computer programming methods and technologies and has the potential to revolutionize the way we approach education. The automatic generation of learning tasks can be applied across a wide range of educational fields, including but not limited to mathematics, physics, languages, and computer science. The importance of this technology becomes evident when we consider its potential applications. One of the most significant applications is in the realm of adaptive learning. This involves the creation of personalized learning tasks that are tailored to suit the individual needs and knowledge level of each student. This not only makes learning more efficient, but also ensures that the student is engaged and challenged at an appropriate level. Another key application is in mass learning. The technology can provide a large number of students with learning materials that can be dynamically generated. This could potentially revolutionize the way education is delivered, particularly in large-scale educational institutions or online learning platforms. The technology also has significant implications for testing and assessment. It can be used for the creation of test tasks and the evaluation of student results. This could streamline the assessment process and make it more objective and efficient. Furthermore, the technology can be used for content creation automation. This involves the automatic generation of training materials, tutorials, and other educational content. This could significantly reduce the workload of educators and allow them to focus more on teaching and less on content creation. Finally, generative models and large language models in particular present new opportunities for the creation of personal educational assistants, which will support students in their learning process through natural language interactions.

The automatic task generation technology employs machine learning, artificial intelligence, and optimization algorithms to create a variety of tasks. These tasks take into account various parameters, such as the complexity of the task, the student's knowledge level, and the learning context. However, it is important to note that the creation of automatic learning tasks is not a straightforward process. It is a complex task that may require significant effort to ensure the quality and effectiveness of the educational process. It is also important to understand that automatic task generation is not a panacea. It should be viewed as an additional tool in the educational process, rather than a replacement for professional teachers and experts.

Automatic question generation: A bibliometric mapping of the research literature

To identify the most promising direction for development, we conducted a mapping of the bibliometric field related to the topic at hand. Specifically, we mapped bibliometric information on the topic of generating educational tasks and questions. To do this, we utilized three of the largest and currently accessible in Russia bibliographic databases: Lens, Dimensions, and the ACM Digital Library.

Lens (www.lens.org) is a free bibliographic database that provides access to scientific information, with a particular emphasis on patents and patent citations. This makes it a valuable resource for identifying trends and developments in the field of educational task generation.

Dimensions (app.dimensions.ai) is a scientific database that covers various types of scientific publications, grants, and patents. This comprehensive coverage allows us to gain a broad understanding of the research landscape in the area of educational task generation.

The ACM Digital Library (dl.acm.org) is a platform that hosts a variety of articles and reports related to computer science and technology. This makes it particularly relevant for our research, as the automatic generation of educational tasks often involves the use of such technologies.

For each of these databases, we formulated identical queries requesting publications on the topic of automatic generation of educational tasks. The general schema of the query is as follows:

```
[All: "automatic question generation"] AND [E-Publication Date: (01/01/2010 TO 12/31/2023)]
```

As a result of our research, we collected a substantial body of research on the topic of automatic generation of educational tasks. We obtained a sample of 60 articles from the ACM Digital Library, a sample of 152 articles from Lens, and a sample of 342 articles from Dimensions. These numbers provide a rich dataset for our bibliometric analysis. All records were saved and verified in Zotero, a bibliographic manager (Winslow et al., 2016). This tool was instrumental in organizing and managing the large volume of data we collected. It allowed us to efficiently sort and categorize the articles, making the subsequent analysis more manageable. Following the verification process, the data was presented in the form of maps using VOSviewer, a software tool for constructing and visualizing bibliometric networks (Ginting, 2023; Al Husaeni, & Nandiyanto, 2022). These networks made up researchers or individual publications, and they provide a visual representation of the relationships between these entities.

The mapping of materials from the ACM Digital Library was particularly illustrative, as the library's materials are detailed and structured using keywords. This allowed us to identify clusters of related articles and visualize the landscape of research on the automatic generation of educational tasks.

The division of words into clusters is presented in the figure 1.

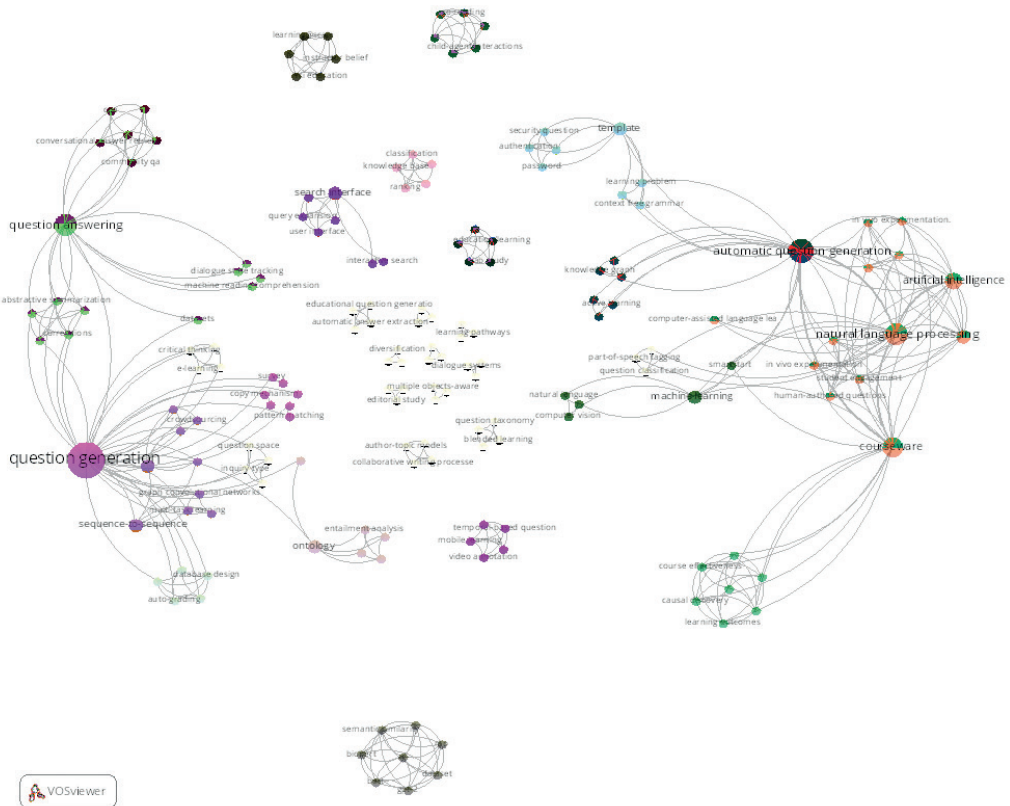


Fig. 1. ACM DL keyword clusters on learning tasks generation

Рис. 1. Кластеры ключевых слов ACM DL по формированию учебных задач

To provide a more detailed view of the data, with the ability to navigate and examine individual groups, we have provided a link to an interactive feature (<https://app.vosviewer.com/?json=https://drive.google.com/uc?id=1T1jR3taER-r1Ax-JMuqSg-8enzJ6rFFQL>).

This feature allows for a deeper exploration of the research landscape, enabling users to delve into specific areas of interest and uncover patterns and trends that may not be immediately apparent from a high-level overview.

Figure 1 clearly distinguishes two clusters of research. On the left side, we can see a cluster related to crowdsourcing for question creation and verification, which includes topics such as question answering, data-driven text generation, and crowdsourcing. On the right side, there is a cluster related to automatic generation, which includes artificial intelligence, automatic generation, and student engagement. In our subsequent analysis of the publications, we paid particular attention to the relationship between automatic question generation and the subsequent crowdsourcing verification of their quality. This is a significant area of interest as it combines the power

of artificial intelligence with the collective intelligence sourcing, potentially leading to more effective and efficient educational task generation. Content generation systems, as reviewed in references (Wu et al., 2023; Cao et al., 2023), offer options for content generation either with the support of artificial intelligence (AI-assisted writing, AIAW) or entirely by artificial intelligence (AI-generated writing, AIGW). The authors emphasize that content generation programs can be configured to adhere to formal rules for creating educational and assessment materials. The strength of these systems lies in their ability to transform text format into other formats, expanding the range of potential applications.

Of practical interest is the review of automatic question generation systems (Mulla, & Gharpure, 2023), in which the authors formulate the problem of question generation, group question creation systems, and highlight individual question generation systems related to specific knowledge domains. This review provides valuable insights into the current state of the field, offering a comprehensive overview of the various systems and methodologies being employed. It also identifies potential areas for future, particularly in the context of domain-specific question generation. This could lead to more targeted and effective educational tasks, enhancing the learning experience for students in those specific domains.

Among the works dedicated to question generation in the ACM digital library, it is important to highlight a review (Zhang et al., 2021) that discusses the challenges of creating questions for learning systems and the various levels of text that can be utilized for question generation. This review provides a comprehensive examination of the complexities involved in question creation, including the consideration of different text levels, from simple sentences to complex paragraphs, as potential sources for question generation. This multi-level approach to question generation offers a more nuanced understanding of the process, potentially leading to more effective and engaging learning materials. Another notable work is a study on the crowdsourcing evaluation of multiple-choice questions in mathematics and chemistry (Moore et al., 2023). This study explores the potential of crowdsourcing as a tool for assessing the quality of automatically generated questions. By tapping into the collective intelligence of a crowd, this approach could offer a more robust and reliable evaluation method, ensuring that the generated questions are both accurate and effective in assessing student understanding.

A third work of interest is a study on question generation based on image analysis (Patil, & Patwardhan, 2020). This approach could be particularly significant in generating questions in fields such as biology, chemistry, and medicine, where visual information plays a crucial role. Incorporating image analysis into the question generation process, this approach could lead to contextually relevant and engaging questions, enhancing the learning experience in these visually oriented fields.

Among the publications found in the Dimensions database, noteworthy are a review of automatic multiple-choice question generation systems (Madri, & Meruva, 2023) reviews of methods for automatic generation of texts, questions, and answers

(Goyal et al., 2023a; Goyal et al., 2023b), and a study on the evaluation of automatically created tests for medical education (Falcão et al., 2023). These publications offer valuable insights into the current state of automatic question generation, highlighting various methodologies and their applications in different fields.

In the Lens database, a description of a framework for generating multiple-choice questions (Kumar et al., 2023) and a study on the generation of multiple-choice questions, one of the results of which was the creation of a training chatbot (Panchal et al., 2021), were highlighted. These works demonstrate the versatility of automatic question generation, showcasing its potential applications in diverse contexts, from traditional assessment methods to more innovative approaches like chatbots.

The application of GenAI in education is observed to be uneven, with the most significant breakthroughs seen in the realm of computer science education. This is largely attributed to the fact that the neural network was trained on materials from the GitHub repository, and the potential for using artificial intelligence in teaching programming has been explored for quite some time. In the last two years, several studies have been conducted that highlight the capabilities of GenAI in this field. One study (Finnie-Ansley et al., 2022) investigated the ability of robot-agents to solve problems in the field of computer science. This research valuable insights into how AI can be used to automate problem-solving, potentially freeing up more time for educators to focus on other aspects of teaching. Another study (Kim et al., 2021) focused on how a program can explain to a student the process of obtaining solutions. This research underscores the potential of GenAI as a teaching tool, capable of providing detailed explanations and step-by-step guidance to students, thereby enhancing their understanding of complex concepts. A third study (Suh, & An, 2022) explored the use of GenAI in creating conditions for learning computational thinking through comics. This innovative approach demonstrates how GenAI can be used to make learning more engaging and interactive, potentially increasing student motivation and interest in the subject matter. In another study GenAI was used to simulate an educational microworld similar to the well-known Boxer learning system (Lewis, 2022). This research showcases the potential of GenAI in creating immersive and interactive learning environments, which can provide students with a more hands-on and engaging learning experience. Finally, a study (Jonsson, & Tholander, 2022) focused on generating situations where students are required to solve problems together with GenAI. This research highlights the potential of GenAI in promoting collaborative problem-solving, a key skill in today's increasingly interconnected and complex world. By working together with AI, students can develop their problem-solving skills while also gaining a deeper understanding of how AI works.

The conducted study resulted in the selection of the following main directions according to the types of content and the logic of its use in the educational process. When considering possible approaches to implementation, we imposed a restriction on the possibility of using Russian implementations of large language models. This is related both to certain limitations on the use of such popular international

products as ChatGPT, and to the fact that it is important for us to have a high-quality interaction in the Russian language, which is not yet well-possessed by the newly available open-source language models such as LLaMA or similar ones. However, possibly due to their low hardware resource requirements, this latter class of models may potentially be the most promising for use in mass practical implementations in case satisfactory Russian language implementations become available. This effectively narrows the spectrum of possible solutions today to solutions from two Russian providers: Yandex (YaGPT) or Sberbank (GigaChat and ruGPT-3).

Possible Approaches to Generating Educational Tasks

Two potential methods for creating educational tasks using generative artificial intelligence include using an existing task dataset or textbook content. When using an existing task dataset, a large language model, like ruGPT-3, is fine-tuned on the dataset to generate tasks on specific topics (see Fig. 2).

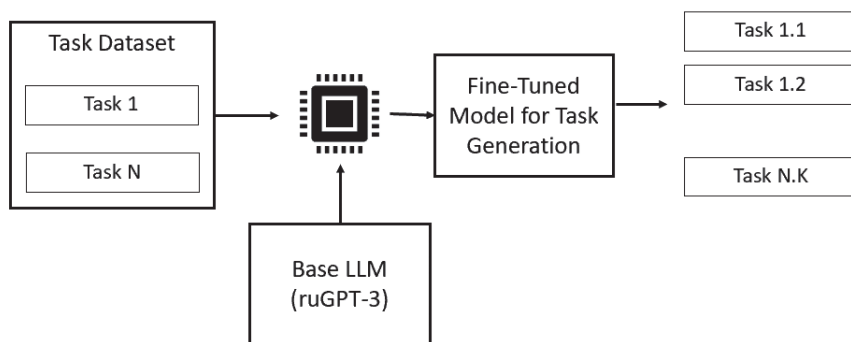


Fig. 2. Generation of tasks using fine-tuned LLM

Рис. 2. Генерация задач с использованием тонкой настройки LLM

However, this approach has several limitations. Firstly, the quality and diversity of the generated tasks are dependent on the original dataset. If the dataset is flawed or lacks diversity, the tasks generated may be incorrect or inadequate. Secondly, the automatic generation of tasks may limit creative thinking as it's based on set algorithms and rules. While AI models can mimic patterns, they may not replicate the creativity a human teacher can bring. Lastly, automatically generated tasks may not always consider the learning context or curriculum needs. Some tasks may not be relevant to the current learning material, potentially hindering students' educational progress.

The proposed research will conduct an experiment with dialogue language models YaGPT and GigaChat to evaluate their ability to generate tasks from textbook excerpts automatically (so-called content-augmented generation). This method

doesn't require re-training the model but does require careful evaluation of the tasks' appropriateness (see fig. 3).

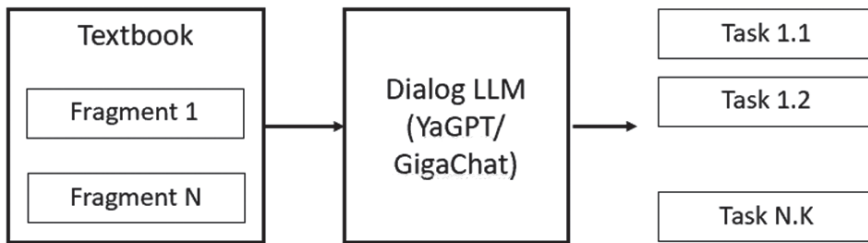


Fig. 3. Using standard LLM for content-augmented task generation

Рис. 3. Использование стандартного LLM для генерации задач с расширенным содержанием

The approach's benefits include better consistency with educational material, improved understanding of the course context, and the ability to generate more organized tasks due to the structured nature of textbooks. However, the method has limitations, including limited task diversity, incomplete textbook coverage, interpretation difficulties for machine learning algorithms, and a potential lack of creativity in task creation.

A Comparative Study of ChatGPT-3.5, YaGPT, and GigaChat

In the second part, we compared the capabilities of three generative systems (ChatGPT-3.5, YaGPT, GigaChat) to formulate various types of assignments based on textbook fragments: multiple-choice questions, open-ended questions, and essay topics based on a given text fragment. The source material was a fragment of a fifth-grade biology textbook. The selected passage discusses the differences and similarities between living and non-living things, that both are composed elements, but in different proportions. It emphasizes that living organisms have unique characteristics like cellular structure and metabolism, which are absent in non-living entities. The text also explains that life processes in living organisms, including nutrition, respiration, and excretion, ensure a continuous flow of matter and energy. The fragment size was 3404 characters including spaces.

In our study, we conducted a comprehensive evaluation of the capabilities of various generative models in several key pedagogical areas. This assessment was designed to provide a robust understanding of the potential and limitations of these generative models in the context of automated educational task generation, a burgeoning field with significant implications for the future of education. The first parameter we assessed was the models' ability to formulate a diverse range of question variants. This aspect is of paramount importance in maintaining student engagement

and ensuring a thorough understanding of the educational material. The ability to generate a variety of questions from a single piece of text allows for a more comprehensive exploration of the topic at hand, thereby promoting a deeper level of understanding among students. This parameter was rated on a scale from 1 to 5, with 5 indicating excellent performance in question diversity.

The second parameter we evaluated was the models' capability to record these questions in JSON format. This feature is essential for the seamless integration of the generated questions into digital learning platforms. As education increasingly moves towards digital platforms, the ability to easily incorporate generated questions into these systems becomes increasingly important. This parameter was also rated on a scale from 1 to 5, with 5 indicating a high degree of compatibility with digital learning platforms. Lastly, we examined the correctness of the questions generated by the models. This involved an in-depth analysis of the grammatical accuracy, relevance to the source material, and the pedagogical appropriateness of the questions. Ensuring that the generated questions are grammatically correct, contextually relevant, and pedagogically sound is crucial for their effective use in an educational setting. This parameter was rated on a scale from 1 to 5, with 5 indicating a high degree correctness.

Multiple-choice questions are a popular form of assessment in many academic fields. They consist of a question or statement, followed by several possible answers, typically four or five, from which the student must choose the correct one. The main advantage of this type of assignment is its objectivity, as the answers are either right or wrong, leaving no room for interpretation. It allows for easy grading and is efficient for testing a wide range of knowledge in a short period. However, it may not fully assess a student's depth of understanding or critical thinking skills.

The following prompt was used for generating multiple-choice questions in the study:

«Imagine that you are a biology teacher for younger students. Formulate 5 questions, each with five answer options, pertaining to the following text: <<TEXT>>»

Table 1 / Таблица 1

Comparative Evaluation of Models for Multiple Choice Question Generation

Сравнительная оценка моделей генерации вопросов с множественными вариантами ответов

	ChatGPT-3.5	YaGPT	GigaChat
Question Diversity	5	3	3
Digital Platform Compatibility	5	2	1
Question Correctness	5	3	4

Open-ended questions, on the other hand, require students to formulate their own responses. These questions are designed to evaluate a student's ability to apply, analyze, and synthesize information. They encourage critical thinking and allow students to express their understanding in their own words. these questions can

provide a deeper insight into a student's comprehension, they can be time-consuming to grade due to the need for individual evaluation and feedback.

The following query was used for generating open-ended questions in the study:

«Envision yourself as a biology teacher for younger students. Formulate 5 open-ended questions pertaining to the text enclosed in square brackets. Provide the correct answer for each question. [<<TEXT>>]»

Table 2 / Таблица 2

Comparison of Generative Models for Open-Ended Question Generation

Сравнение генеративных моделей для генерации открытых вопросов

	ChatGPT-3.5	YaGPT	GigaChat
Question Diversity	5	1	3
Digital Platform Compatibility	5	2	1
Question Correctness	5	3	2

Essay topics based on a text fragment are a common assignment in literature and language courses. In this type of assignment, students are given a piece of text and are asked to write an essay related to it. The essay could be an analysis of the text, a discussion of themes, or a response to the ideas presented. This type of assignment encourages close reading, critical analysis, and thoughtful interpretation. It allows students to deep into the text and demonstrate their understanding and analytical skills. However, it can be challenging as it requires a high level of comprehension, writing skills, and the ability to construct a coherent and persuasive argument.

We asked each generative model to devise 5 essay topics based on a given text fragment. The following request was used:

«Envision yourself as a biology teacher for younger students. Formulate 5 short essay topics related to the text enclosed in square brackets. For each topic, list the key points (a couple of words each) that should be reflected in the student's response. [TEXT>>]»

Table 3 / Таблица 3

Comparison of Generative Models for Short Essay Topic Generation

Сравнение генеративных моделей для генерации темы короткого эссе

	ChatGPT-3.5	YaGPT	GigaChat
Topic Diversity	5	2	3
Digital Platform Compatibility	5	2	1
Topic Correctness	5	3	2

Conclusion

Our study has highlighted the potential of GenAI for automating the generation of educational tasks and their subsequent validation, marking a significant departure from traditional algorithmic methods. The emergence of large language

models has ushered in a new era in educational task generation, enabling innovative approaches.

We explored various generative models, including ChatGPT-3.5, YaGPT, and GigaChat, assessing their capabilities in terms of question diversity, compatibility with digital platforms, and question correctness. Our analysis showed that these models have the potential to enhance student engagement and understanding by formulating a wide range of question variants. They also demonstrated the ability to record these questions in JSON format, ensuring easy integration into digital learning platforms. However, the quality of the questions varied in terms of grammatical accuracy, relevance to source material, and pedagogical appropriateness. Among the models evaluated, ChatGPT-3.5 showed superior performance in all characteristics. Importantly, these generative models offer the potential to create educational tasks across a broad spectrum.

These outcomes underscore the feasibility of leveraging GenAI to autonomously generate test tasks using a content-augmented approach. After comprehensive evaluation, we have determined that this approach stands out as the most effective means to mitigate potential drawbacks associated with automatically generated content, while offering extensive practical utility.

Furthermore, it provides a clear trajectory for further research and development aimed at practical implementation, promising enhanced educational experiences for students and educators alike.

References

1. Winslow, R. R., Skripsky, S. L., & Kelly, S. L. (2016). Chapter 14. Not Just for Citations: Assessing Zotero While Reassessing Research. In: D'Angelo, B. J., Jamieson, S., Maid, B., & Walker, J. R. (Eds.), *Information Literacy: Research and Collaboration across Disciplines* (pp. 287–304). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/infolit/>
2. Ginting, S. L. B. (2023). A Computational Bibliometric Analysis of Esport Management using VOSviewer. *International Journal of Informatics, Information System and Computer Engineering (INJIISCOM)*, 4(1), 31–48. <https://doi.org/10.34010/injiiscom.v4i1.9570>
3. Al Husaeni, D. F., & Nandiyanto, A. B. D. (2022). Bibliometric using Vosviewer with Publish or Perish (using google scholar data): From step-by-step processing for users to the practical examples in the analysis of digital learning articles in pre and post Covid-19 pandemic. *ASEAN Journal of Science and Engineering*, 2(1), 19–46.
4. Wu, J., Gan, W., Chen, Z., Wan, S., & Lin, H. (2023). *AI-Generated Content (AIGC): A Survey* (arXiv:2304.06632). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.06632>
5. Cao, Y., Li, S., Liu, Y., Yan, Z., Dai, Y., Yu, P. S., & Sun L. (2023). *A Comprehensive Survey of AI-Generated Content (AIGC): A History of Generative AI from GAN to ChatGPT* (arXiv:2303.04226). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.04226>
6. Mulla, N., & Gharpure, P. (2023). Automatic question generation: a review of methodologies, datasets, evaluation metrics, and applications. *Progress in Artificial Intelligence*, 12(1), 1–32. <https://doi.org/10.1007/s13748-023-00295-9>

7. Zhang, R., Guo, J., Chen, L., Fann, Y., & Chend, X. (2021). A review on question generation from natural language text. *ACM Trans. Inf. Syst.*, 40(1). <https://doi.org/10.1145/3468889>
8. Moore, S., Nguyen, H. A., Fang, T., & Stamper, J. (2023). Crowdsourcing the evaluation of multiple-choice questions using item-writing flaws and bloom's taxonomy. *Proceedings of the Tenth ACM Conference on Learning @ Scale*. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery, 25–34. <https://doi.org/10.1145/3573051.3593396>
9. Patil, C., & Patwardhan, M. (2020). Visual question generation: The state of the art. *ACM Comput. Surv.*, 53(3). <https://doi.org/10.1145/3383465>
10. Madri, V. R., & Meruva, S. (2023). A comprehensive review on MCQ generation from text. *Multimedia Tools and Applications*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s11042-023-14768-5>
11. Goyal, R., Kumar, P., & Singh, V. P. (2023a). Automated question and answer generation from texts using text-to-text transformers. *Arabian Journal for Science and Engineering*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s13369-023-07840-7>
12. Goyal, R., Kumar, P., & Singh, V. P. (2023b). A Systematic survey on automated text generation tools and techniques: application, evaluation, and challenges. *Multimedia Tools and Applications*, 1–56. <https://doi.org/10.1007/s11042-023-15224-0>
13. Falcão, F., Pereira, D. M., Gongalves, N., De Champlainn, A., Costa, P., & Pego J. M. (2023). A suggestive approach for assessing item quality, usability and validity of Automatic Item Generation. *Advances in Health Sciences Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10225-y>
14. Kumar, A. P., Nayak, A., Shenoy, K. M., Chaitanya, & Ghosh, K. (2023). A Novel Framework for the Generation of Multiple Choice Question Stems Using Semantic and Machine-Learning Techniques. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Netherlands: Springer Science and Business Media LLC. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00333-6>
15. Panchal, P., Thakkar, J., Pillai, V., & Patil, S. (2021). Automatic Question Generation and Evaluation. *Journal of University of Shanghai for Science and Technology*, 23(5), 751–761. <https://doi.org/10.51201/jusst/21/05203>
16. Finnie-Ansley, J., Denny, P., Becker, B. A., Luxton-Reilly, A., & Prather, J. (2022). The Robots Are Coming: Exploring the Implications of OpenAI Codex on Introductory Programming. *Proceedings of the 24th Australasian Computing Education Conference*. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery, 10–19. <https://doi.org/10.1145/3511861.3511863>
17. Kim, C., Lin, X., Collins, C., Taylor, G. W., & Amer, M. R. (2021). Learn, Generate, Rank, Explain: A Case Study of Visual Explanation by Generative Machine Learning. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems*, 11(3–4), 23:1–23:34. <https://doi.org/10.1145/3465407>
18. Suh, S., & An, P. (2022). Leveraging Generative Conversational AI to Develop a Creative Learning Environment for Computational Thinking. In: *27th International Conference on Intelligent User Interfaces*. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery, 73–76. <https://doi.org/10.1145/3490100.3516473>
19. Lewis, C. (2022). Automatic Programming and Education. In: *Companion Proceedings of the 6th International Conference on the Art, Science, and Engineering of Programming* (pp. 70–80). New York, NY, USA: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3532512.3539664>
20. Jonsson, M., & Tholander, J. (2022). Cracking the code: Co-coding with AI in creative programming education. In: *Creativity and Cognition* (pp. 5–14). New York, NY, USA: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3527927.3532801>

Статья поступила в редакцию: 11.07.2023; The article was submitted: 11.07.2023;
одобрена после рецензирования: 27.08.2023; approved after reviewing: 27.08.2023;
принята к публикации: 15.09.2023. accepted for publication: 15.09.2023.

Информация об авторах:

Евгений Дмитриевич Патаракин — доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента информатики, управления и технологий, Институт цифрового образования, Московский городской педагогический университет; профессор департамента образовательных программ, Институт образования, НИУ ВШЭ, Москва, Россия, patarakined@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1216-5043>

Василий Владимирович Буров — научный сотрудник Института цифрового образования, Московский городской педагогический университет; советник Московского института электроники и математики им. А. Н. Тихонова, НИУ ВШЭ, Москва, Россия, burovvv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5571-5693>

Дмитрий Валерьевич Сошников — кандидат физико-математических наук, доцент, доцент Московского авиационного института; доцент департамента программной инженерии, факультет компьютерных наук, НИУ ВШЭ, Москва, Россия, dmitri@soshnikov.com, <https://orcid.org/0000-0003-1021-091X>

Information about the authors:

Yevgeny D. Patarakin — Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Informatics, Management and Technology at the Institute of Digital Education, Moscow City University; Professor of the Department of Educational Programs at the HSE Institute of Education, Moscow, Russia, patarakined@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1216-5043>

Vasily V. Burov — Research Fellow at the Institute of Digital Education, Moscow City University; advisor to the HSE Tikhonov Moscow Institute of Electronics and Mathematics, Moscow, Russia, burovvv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5571-5693>

Dmitry V. Soshnikov — PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor at the Moscow Aviation Institute; Associate Professor of the Department of Software Engineering, Faculty of Computer Science, Higher School of Economics, Moscow, Russia, dmitri@soshnikov.com, <https://orcid.org/0000-0003-1021-091X>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Научно-теоретическая статья

УДК 37.022

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.03

РЕФЛЕКСИВНОЕ ДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАК ОСНОВА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА

*Елена Юрьевна Федоренко¹, Софья Ильинична Дрейцер²,
Ангелина Игоревна Островерх³*

¹ *Московская высшая школа социальных и экономических наук,
Москва, Россия*

² *Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия*

³ *Высшая школа экономики,
Москва, Россия*

¹ *e.fedorenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>*

² *dreitersi562@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8549-1627>*

³ *ostrovang@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6370-2681>*

Аннотация. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена необходимостью формирования у студентов способности к самоопределению в ситуации неопределенности. Учащимся важно овладеть не только предметными компетенциями, но также умением обнаруживать свое незнание в постоянно меняющейся ситуации неопределенности и самостоятельно планировать собственное обучение. Необходимо приобрести такие инструменты самоопределения, с помощью которых возможно справиться с неопределенностью мира и построить собственные основания выбора и принятия решений. В связи с этим целью данной статьи является изучение вопросов о механизмах самоопределения и деятельностной природе самоопределения. Исследование реализовано в рамках традиций культурно-исторической психологии и методологии деятельностного подхода в психологии и педагогике. В качестве теоретических и методологических оснований разработки понятия самоопределения были использованы труды психологов, методологов и педагогов, занимающихся исследованием и созданием инновационных психолого-педагогических практик. Результатами исследования являются теоретический анализ понятия и механизмов самоопределения в трудах отечественных и зарубежных авторов, а также описание опыта разработки условий для самоопределения студентов бакалавриата на примере программы «Предпринимательство в образовании» Московской высшей школы социальных и экономических наук. В статье представлена связь самоопределения с устройством образовательного пространства в университете и организацией рефлексивного отношения студентов к процессу своего обучения. Выводами статьи стали предположения о том, какие способы организации образовательного пространства и рефлексивного отношения студентов к нему способствуют самоопределению. Практическая значимость статьи заключается в применении описанного механизма самоопределения для проведения дальнейшего экспериментального исследования по организации самоопределения студентов.

Ключевые слова: самоопределение, рефлексивное действие, педагогика высшей школы, предпринимательство в образовании

Theoretical scientific article

UDK 37.022

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.03

**SELF-DETERMINATION AND REFLEXIVE ACTION OF STUDENTS
IN THE LEARNING SPACE***Elena Yu. Fedorenko¹, Sofya I. Dreytser², Angelina I. Ostroverkh³*

¹ *Moscow Higher School of Social and Economic Sciences,
Moscow, Russia*

² *Moscow City University,
Moscow, Russia*

³ *National Research University Higher School of Economics,
Moscow, Russia*

¹ *e.fedorenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>*

² *dreitsersi562@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8549-1627>*

³ *ostrovang@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6370-2681>*

Abstract. The relevance of this study is due to the need to develop students' ability for self-determination in a situation of uncertainty. It is important for students to master both subject competencies, and the ability to discover their own lack of knowledge in an ever-changing situation of uncertainty, as well as independently plan their own learning. It is essential for students to acquire such tools of self-determination that will support them in coping with the world's uncertainty and creating foundations for their own choice and decision-making. In this regard, the purpose of this article is to study the mechanisms of self-determination and the activity-based nature of self-determination. The methods of this study are based on the school of cultural-historical psychology and the methodology of the activity-based approach in psychology and pedagogy. The theoretical and methodological foundations for the development of the concept "self-determination" include the works of psychologists, methodologists and teachers involved in research and development of innovative psychological and pedagogical practices. The results of the study include a theoretical analysis of the concept and mechanisms of self-determination based on the works of Russian and international scientists, a description of creating self-determinative conditions for undergraduate students enrolled in the program "Entrepreneurship in Education" at the Moscow School of Social and Economic Sciences. The article discusses the connection of self-determination with the university learning space and the development of students' reflective attitudes in the process of learning. The article presents conclusions on the approaches to learning space organization and development of students' reflective attitudes towards the learning space that contribute to self-determination. The practical value of the article is the possibility of application of the described mechanism of self-determination for further experimental research on the organization of students' self-determination.

Keywords: self-determination, reflexive action, higher education pedagogy, entrepreneurship in education

Для цитирования: Федоренко, Е. Ю., Дрейцер, С. И., и Островерх, А. И. (2023). Рефлексивное действие в образовательном пространстве как основа самоопределения студента. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 42–62. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.03>

For citation: Fedorenko, E. Yu., Dreytser, S. I., & Ostroverkh, A. I. (2023). Self-determination and reflexive action of students in the learning space. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 41–62. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.03>

Введение

Актуальность данной работы обоснована происходящими социокультурными изменениями в обществе: высокой скоростью социальных перемен, глобализацией, постепенным замещением рутинных операций цифровыми инструментами и меняющимися в связи с этим ожиданиями от образования, решающего задачу подготовки человека будущего. Высокая степень неопределенности мира, которая уже стала «новой нормой», приводит к размытости образовательных запросов к обучающимся, особенно связанным с их профессиональным становлением. Отмирание ряда профессий и появление новых приводит к необходимости учиться в течение всей жизни и постоянно обновлять границы своего знания (Townsend et al., 2020; Nwabueze, & Isilebo, 2022; de Beer et al., 2018). Источник знания в ситуации неопределенности выступает производным от двух компонентов — самопознания и познания мира (Magruk, 2020). В этом случае обучающимся становится важно овладеть не только предметными компетенциями, но также и умением обнаруживать свое незнание в постоянно меняющейся ситуации неопределенности и самостоятельно планировать собственное обучение (Roberson et al., 2021). Мы предполагаем, что самоопределение является средством, помогающим справиться с неопределенностью мира, а университет и особым образом спроектированное образовательное пространство в нем выступает площадкой для пробы. Кроме того, в современном мире претерпевает изменения и традиционная форма обучения воспроизводящего типа. Исследования позволили спрогнозировать актуальные компетенции будущего более чем в 15 секторах и новых отраслях экономики. В ходе работы был обнаружен тренд на системы удаленного или распределенного обучения, а в качестве ключевой метакомпетенции — проектирование собственного образования как умения проектировать будущее (Laszlo et al., 2017; Sherouk, 2017; Sherouk, & Raad, 2021). Можно сказать, что это в своем роде новый тип обучения, который сегодня позволяет проектировать новые образовательные форматы, предлагаемые к рассмотрению в данной статье.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам (далее — ФГОС) результаты образования предполагают формирование предметных профессиональных, а также метапредметных компетенций специалиста, в том числе и самоопределение. Однако нет четкого понимания того, каким образом эта компетенция развивается в образовательных учреждениях и как определяются результаты. Кроме того, педагоги часто сами не являются носителями метапредметных компетенций и не обладают необходимыми методическими ресурсами развития этого у других, а организация и устройство образовательной среды не позволяет в полной мере их развивать (Башун, и Прошина, 2015).

Самоопределение студентов в образовании становится возможным при условии построения субъектной позиции, лежащей в основе мотивации к обучению. В пространстве университета мы часто видим существование разного рода служб, которые ставят себе задачу способствовать самоопределению студентов. Исходя из опубликованных результатов, мы делаем вывод, что представители служб подразумевают под этим не только выбор профессий, но иногда и осознание и освоение студентом различных социальных ролей для выработки профессиональных моделей поведения (Кипурова, и Малий, 2007).

В данной работе мы ставим задачу сделать шаг по направлению к изучению технологии самоопределения студента в образовательном пространстве. При этом важным для нас является отношение к самоопределению как к процессу в большей степени, чем как к результату. Мы рассмотрим существующие подходы организации процесса самоопределения в различных практиках (тьюторство, коучинг и др.) и представим описание собственной практики организации процесса самоопределения студентов бакалавриата.

Методологические основания исследования

Тематика самоопределения обсуждалась задолго до ее появления в фокусе образования в философии, истории, экономике и других гуманитарных дисциплинах, в большей степени как стихийно происходящий, а не как специально организованный институционализированный процесс, претендующий на самовоспроизводство. В нашем случае мы претендуем на попытку построения процесса самоопределения студентов в образовании, имея в виду конструирование такого рода процедур, которые бы создавали условия осознания собственного существования в контексте ситуации образования и профессионального выбора. В связи с этим нам представляется важным обсудить понятие самоопределения с точки зрения методологии психологии и педагогики.

П. Г. Щедровицкий отмечает, что процесс самоопределения требует постоянного переосмысления и пересборки; он основан на том, как сам человек определяет себя в контексте, или точнее — определил себя контекстом. Это становится возможным в таких случаях, где контекст рассогласован и требуется специальное усилие по его сборке. Соответственно, по мнению П. Г. Щедровицкого, в условиях образования возникает необходимость специальной технической организации такого пространства, которое позволит «отделить себя от себя» и помыслить себя иначе (Щедровицкий, 2022).

Согласно В. А. Петровскому, самоопределение — это свободное принятие на себя ответственности за непредрешенный заранее исход действия. В связи с этим автор обсуждает понятие самопричинности, или способности субъекта быть «причиной себя» («*causa sui*»), самопорождение человека как субъекта активности (Петровский, 2010, с. 74).

В конструктивной психологии конфликта в качестве необходимого условия для самоопределения рассматривается обнаруженное и оформленное противоречие, которое, как правило, являет себя в ситуации конфликтного взаимодействия, не обязательно разворачивающегося во внешнем межличностном плане. Конфликт при этом понимается как столкновение действий, не могущих существовать одновременно в неизменном виде, которые взаимодействуют и взаимоизменяют друг друга, требуя при этом специальной организации (Хасан, 2018, с. 54). По утверждению Б. И. Хасана, конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, то есть воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы. Для своего разрешения противоречие непременно должно воплотиться в действиях и их столкновении (Хасан, 2018, с. 57). Если обнаруженное противоречие не может быть представлено в адекватном ему конфликте, то требуется специальное конструирование соответствующего конфликта для его разрешения. Б. И. Хасан говорит о следующих базовых типах противоречий, требующих специального оформления в конфликтных конструкциях для их разрешения (Хасан, 2020):

- противоречие между реально занимаемым местом, направлением и целью деятельности, содержанием деятельности и соответствующими средствами, с одной стороны, и притязаниями субъекта — с другой;
- противоречие между декларативным формальным позиционированием, не соответствующим реальной деятельности, и/или ситуации персонажа, или образу Я.

И. Д. Фрумин рассматривает понятие самоопределения в контексте «школы взросления», где происходит приращение самостоятельности и ответственности учащегося в соответствии с его возрастной ступенью (Фрумин, и Эльконин, 1993). Структуру выбора-самоопределения, по утверждению автора, можно трактовать как формирование личностью собственного содержания, и выбор-самоопределение возможен только при условии, что личность осознает свою самостоятельность и свое право на выбор (Фрумин, 1987). Особое внимание автор уделяет тому, как действует педагог для организации возрастных переходов и процесса самоопределения. Это означает, что педагог задает границы действий школьника и организует присвоение таких инструментов, которые позволяют школьнику иначе принимать решения и совершать выбор в образовательном пространстве (Фрумин, 1987). Самоопределение в «школе взросления» понимается как осмысление школьником ситуации взросления, то есть рефлексивный выход по отношению к ситуации взаимодействия со взрослым: определение ситуации, выбор и освоение инструментов для ее разрешения и непосредственное действие в новой ситуации. «Педагог призван создавать условия для решения задач юношеского возраста — он задает, обслуживает, удерживает пространство, в котором школьники учатся принимать решения, в том числе относительно себя самого и своего будущего» (Лученков, 2016, с. 193).

По мнению И. Д. Фрумина, не любой выбор будет способствовать самоопределению, а только тот, который имеет рефлексивную природу. Повседневные ситуации выбора, не способствующие самоопределению, он описывает таким образом:

- 1) выбор без осмысления, то есть самоопределяющемуся сложно определить критерии выбора;
- 2) выбор без остановки деятельности, который не связан с выходом в мышление. Необходимо, чтобы ситуация выбора происходила в сфере значимой деятельности и все варианты выбора были равноправны и явно различны;
- 3) выбор без воспитания — когда мысль и понимание самоопределяющегося ограничены данной ситуацией (Фрумин, 1987, с. 53).

Ссылаясь на работы И. Д. Фрумина и В. Франкла о смысловом содержании выбора, исследователи представляют структуру выбора-самоопределения следующим образом:

- ситуация выбора деятельности;
- остановка привычной деятельности и проблематизация выбора через понимание и принятие цели субъектом выбора;
- обсуждение ближайших оснований и последствий выбора;
- осмысление выбора через выделение критериев (индивидуальная иерархия ценностей; опыт человека, его предпочтения; информация, которую человек создает сам и получает во время принятия решения; знания, которыми обладает человек на момент принятия решения), через определение границ конкретной ситуации и целей действия в этой ситуации;
- соотнесение результатов ситуационного самоопределения с перспективными целями, с основными принципами и ценностями личности, проблематизация системы принципов и ценностей, средств достижения целей (Дука, и Дука, 2012; Brooks, & Young, 2011).

Похожим образом понятие самоопределения описано у А. А. Попова, М. С. Аверкова и М. А. Матюниной: «Фактически самоопределение в рамках дидактики открытого образования всегда осуществляется как рефлексия и диалектическое “снятие” учеником культурного материала. Это “снятие” предполагает, с одной стороны, продолжение базовых направлений деятельности, с другой стороны, оформление собственных интенций учащихся и построение на этой основе оригинальных решений...» (Попов и др., 2022, с. 163). То есть самоопределение, во-первых, имеет рефлексивную природу, а во-вторых, подразумевает оформление собственного выбора и построение на его основе дальнейших решений и действий.

Мы считаем, что характеристики выбора, описанные И. Д. Фруминым и А. А. Поповым, возможны только в случае рефлексии собственных действий в ситуации неопределенности и, следовательно, рефлексивного отношения к своему действию и принятию последствий. Н. Г. Алексеев утверждает, что акт рефлексии включает в себя четыре этапа: остановка непосредственного

действия; фиксация произошедшего в обобщенной форме; объективация, то есть преобразование того, что зафиксировано в единую целостную форму в один или несколько объектов; сквозной этап — отстранение, то есть произведение предыдущих трех этапов безоценочно и отстраненно, как бы сверху. В современных исследованиях под четвертым этапом часто подразумевают отчуждение деятельности, то есть перепроектирование или планирование нового действия на основании объективации (Алексеев, 2002).

Таким образом, мы можем считать, что самоопределение в образовательном пространстве происходит тогда, когда субъект выбирает, осваивает или конструирует для себя средства и инструменты для остановки ситуации деятельности, обнаружения противоречий, осмысления ситуации, целей деятельности и критериев результата, соотнесения ситуации с контекстом жизни и деятельности и определения себя в нем. Это происходит с помощью рефлексивной остановки, фиксации противоречия, преодоления натурального способа действия в ситуации в пользу культурного и выбора инструмента для этого действия.

Необходимо отдельно пояснить, что мы понимаем под образовательным пространством. Введение авторами статьи понятия «образовательное пространство» предполагает описание процессов в университете, которые позволяют студентам решать задачи самоопределения.

И. Д. Фрумин и Б. Д. Эльконин в концепции «Школы взросления» предполагают, что конструктивным принципом построения как всего образовательного пространства, так и его составляющих является поляризация и пограничность, а полюсами образовательного пространства являются возрастное и невозрастное пространства (Фрумин, и Эльконин, 1993). Другими словами, образовательное пространство должно строиться таким образом, что важными условиями являются выраженность различий содержаний деятельностей, а именно набор практик и форматов, где бы обучающиеся могли обнаружить свои собственные границы возможностей и содержательные разрывы. Вторым важным условием, которое отмечают Фрумин и Эльконин, является такой способ организации деятельности, который «должен являть содержание, должен быть той явной и выраженной границей, переходя которую человек попадает в иной мир, то есть должен породить событийность бытия, событийность движения в мире». В таком случае образовательное пространство становится вариативным и по содержанию, и по форме организации (Фрумин, и Эльконин, 1993).

Важным аспектом обсуждения вопроса об организации образовательного пространства для авторов является представление о том, что университет в таком случае должен быть своеобразной системой возможностей. Соглашаясь с тезисами Фрумина и Эльконина, мы предполагаем, что в таком случае можем отказаться от традиционного представления об образовательном процессе как о нормативно выстроенном, по которому должен двигаться учащийся. Пространственное же представление дает возможность увидеть университет как множество индивидуальных форм развития и как разнообразие образовательных возможностей.

Прежде чем перейти к описанию ситуации, в которой разворачивалось действие авторов статьи, можно сделать ряд обобщений. Мы считаем, что самоопределение в образовательном пространстве происходит в ситуации актуализации и оформления противоречий образования и конструирования таких конфликтных конструкций, в рамках которых можно было бы удерживать эти противоречия в активной форме для поиска ресурсов их продуктивного разрешения. Это становится возможным в ситуации остановки действия, разворачивания процесса рефлексии, освоения культурных средств для осознания ситуации настоящего и ее соотнесения с образом будущего. Подлинным самоопределением в образовательном пространстве мы будем считать такое действие, когда студент совершит рефлексивный выход и сможет объективировать образовательное пространство и ситуацию собственного образования. Тем самым студент сможет определить нормы образовательного пространства, его субъектов, увидеть инструменты для организации собственного образования и совершит пробы осмысленного выбора таких инструментов.

Результаты исследования

Описание практики самоопределения

Нельзя сказать, что тематика организации практики самоопределения студентов в высшем образовании является новой. Уже были предприняты неоднократные попытки осмысления необходимости и специфики такого рода практики в контексте задач образования. С точки зрения стандартов организации обучения в вузе таким местом является встреча студентов с профессиональным сообществом в рамках отдельных практико-ориентированных дисциплин, включающих профессиональные пробы, предусмотренные стандартом профессиональные практики, индивидуальную образовательную траекторию студента с точки зрения организации пробно-профессионального компонента обучения как внутри, так и вне вуза. Профессиональные сообщества могут быть представлены в форме встроенных в образовательный процесс стажировок или менторством со стороны организации (Кипурова, и Малий, 2014; Осипов, 2011), что тоже вполне возможно, так как это организация самостоятельного движения студента в область профессиональных проб вне вуза.

Изучение оснований выбора образования у студентов показывает их достаточно широкий диапазон: влияние микрогруппы (друзей, сверстников); стремление соответствовать ожиданиям своего социального окружения (родители, родственники, другие референтные люди), утилитарные выгоды профессии (престиж, возможности, уровень оплаты труда); равно как и свой личный интерес в соответствии или вразрез со своими способностями (Wardani et al., 2020; Seifert, 2004; Godor et al., 2023). При этом далеко не во всех случаях

поступающий осознает последствия выбора с точки зрения своих личных интересов, равно как и личные интересы не всегда оформлены у самого студента и в ситуации выбора не всегда составляют альтернативу иным основаниям. Самоопределение понимается как ценностный выбор и принятие ответственности за его реализацию (Кипурова, и Малий, 2014). Организовать самоопределение в данном случае — это таким образом интегрировать студента в профессиональное сообщество, где профессиональные ценности, выборы и ответственность за выбор присвоятся студентом и будут способствовать формированию его профессиональной позиции. Предполагается, что это является достаточным условием профессионального самоопределения и не требует иной организованности, специально работающей с существующими основаниями и их проблематизацией.

Можно говорить о таких антропопрактиках, как коучинг и тьюторство, которые в последнее время активно разворачиваются в высшем образовании и претендуют на такую работу с человеком, в результате которой у него появляется большая мера осознанности себя, собственных жизненных перспектив, личностных смыслов и целей (Gallagher, & Bennett, 2018; Yirci et al., 2016).

В философии коучинга заложена очень сильная составляющая осознания. Для коучинга и коуча одна из координат, в которой клиент развивается, — это осознанность. Данный вектор позволяет коучингу работать в глубину, а не только целеориентированно (Кукушкин, 2022). С точки зрения коучинга механизм самоопределения — это осознание человеком своих целей с помощью коуча, выбор направления и формирование мотивации для продуктивных действий (Ковалева, 2022). Тем не менее подразумевается, что клиент коучинга как минимум что-то знает про то, чего он хочет, в отличие от практики тьюторства, где к цели еще надо прийти.

У коучинга и тьюторства достаточно много общего в части осознания человеком самого себя, собственных оснований и возможных горизонтов развития. Необходимым элементом для самоопределения с точки зрения тьюторства является организация образовательной среды таким образом, чтобы она была открыта, вариативна и провоцировала своей избыточностью различные познавательные интересы студентов их желание реально что-то попробовать сделать здесь и теперь (Ковалева, 2022), в том числе предполагает возможность преодоления институциональной рамки с выходом из образовательных учреждений в открытое образовательное пространство. Тьютор работает с пространством и в пространстве самоопределения (Кукушкин, 2022). Второй, не менее важный компонент — практика навигации и картирование этого пространства тьютором. Такой способ личностно-ресурсного картирования позволяет спровоцировать запуск анализа целей и смыслов обучения, выйти в построение своей индивидуальной образовательной программы за счет актуализации процессов рефлексии. Необходимо подняться

над текущей ситуацией, увидеть ее целиком не только с точки зрения «натуральных» элементов (мест, людей, предметов), но и с точки зрения скрытых сущностных принципов. В ситуации обучения такими принципами — предметами рефлексии — могут выступать, например, обучение, построенное на принципах диалога или на действии по образцу (Горюнова, и Дорохманова, 2015).

Можно отметить и ряд различий между этими технологиями: ограниченный временной режим на коуч-сессии и более длительный процесс сопровождения в практике тьюторства; большая возможность групповых форм работы в тьюторстве; специфика места и пространства организации работы. В отличие от коуча, тьютору, для того чтобы организовать тьюторское сопровождение, нужна чаще всего образовательная практика, на «теле» которой он будет это сопровождение организовывать (Кукушкин, 2022).

Практика организации процесса самоопределения студентов, предлагаемая авторами, разворачивается на базе факультета гуманитарных наук МВШСЭН. Факультет предлагает модель обучения, по которой студенты со второго курса выбирают одно из пяти направлений: «Кино в современном обществе: аналитика и производство», «Современные медиа», «Предпринимательство в образовании», «Философия. Политика. Экономика», «Публичная политика и управление проектами», — а затем строят свою индивидуальную образовательную траекторию. От студента на старте обучения не требуется окончательного самоопределения относительно направления учебы. Учебный план состоит из базовых дисциплин в соответствии со стандартом обучения и большого количества элективов, представленных пятью возможными направлениями обучения. Первый год обучения студенты учатся вместе по основным дисциплинам и расходятся на группы в соответствии с выбранным набором элективных курсов. По окончании первого года обучения студенты выбирают основное направление из пяти возможных и продолжают дальнейшее обучение уже по выбранному направлению, также имея возможность конструировать свою индивидуальную траекторию за счет большой вариативной части. В процессе обучения у студентов есть возможность выбирать: преподавателя, поскольку одна дисциплина может проводиться несколькими преподавателями в разных группах; элективные курсы — это всегда индивидуальный набор из достаточно большого количества; основную программу обучения, язык обучения и модель написания дипломной работы. У студентов есть одна постоянная учебная группа по своему основному профилю и разные — по выбранным элективам. Занятия проходят в смешанных группах: так, один электив одновременно могут посещать студенты 1, 2, 3, 4-х курсов, что позволяет увеличить круг своих социальных связей, расширить профессиональный кругозор, получить опыт создания междисциплинарных проектов. Начиная со второго курса студенты выбирают специализацию, на изучении которой они хотят сосредоточиться. Далее в ходе обучения студенты могут изменить свой выбор. Таким образом, образовательное пространство программы обучения институционально создает условия для выборов.

Мы считаем, что сама по себе организация такого пространства не приводит к необходимости самоопределения, а тем более формирования способности самоопределения. Мы полагаем, что самоопределение может произойти только при условии рефлексивного отношения к своему выбору, проблематизации критериев и оснований выбора. Таким образом, для самоопределения студентов нужны дополнительные действия по организации рефлексии выбора в образовательном пространстве. При организации образовательного пространства такого типа возникает закономерный вопрос: что это за место, где можно обсуждать и проектировать основания собственного выбора, возвращаться и осмысливать последствия этого выбора?

Мы создали специальный рефлексивный семинар, который, на наш взгляд, является таким местом. Здесь студенты обсуждают основания выбора: что выбирали, почему, на каком основании, какими инструментами пользовались и как это вписывается в представления о будущей деятельности. Чтобы актуализировать основания, выбор и освоение инструментов самоопределения мы попробовали организовать такое взаимодействие в образовательном пространстве, через которое студенты могли бы обнаружить зачастую непроявленные рассогласования.

В более ранних работах (Юдина, и Дрейцер, 2018) в результате организации рефлексии для студентов мы отмечали три рассогласования, которые разворачивались для студентов в образовательном пространстве: несоответствие своих представлений о развитии происходящего в образовательном пространстве; несоответствие необходимости осваивать сложный материал и отсутствие инструментов для этого; несоответствие необходимости делать выбор учебных предметов или проектов и отсутствие образа результата образования как основания для выбора. Однако мы заранее не знали, какие противоречия могут развернуться для студентов в данном случае.

Для организации самоопределения мы конструировали студентам ситуации выбора, где раз за разом воплощались обозначенные противоречия и студенты были вынуждены искать средства для их разрешения. Мы рассчитывали, что в процессе решения этих задач студенты смогут зафиксировать недостаточность оснований выбора, инструментов исследования и отсутствие образа результата, а мы сможем удержать и обернуть им это как рассогласование.

Первым шагом семинара стало обсуждение выбора направления обучения из пяти возможных вариантов и метафорическое описание представлений о выбранном направлении. Студенты рисовали образ предпринимателя в образовании и обсуждали, как устроена деятельность предпринимательства: из чего оно состоит, что является его существенными и несущественными характеристиками. Для нас в этом действии было важно удержать рассогласование между формальным выбором и образом себя в настоящем и будущем, способствовать обнаружению оснований выбора и тем самым сделать его более осмысленным.

Поясним, как самоопределение разворачивалось на данном материале и почему был выбран именно такой инструмент. Работа с метафорами относится к проективному жанру, который характеризуется неоднозначностью, неопределенностью задачи, высокой вариативностью в ответ на инструкцию, отсутствием норм и правильных ответов, неоднозначностью интерпретации (Moser, 2000; Dooremalen, & Vorsboom, 2011). При этом такой подход в работе позволяет выявить скрытые основания и представления об интересующем материале. В контексте проективных методик психологи определяют метафору как один из диагностических инструментов. С проекциями в отчужденной форме можно работать как с внешне данными представлениями — выразителями внутренних состояний и переживаний (Хасан, 2018). В психологическом контексте метафора понимается как выведение, расширение, перенос одной реальности дискурса (понятия) или содержания на другое, более яркое, вспоминающееся. Метафора требует способности отражения определенной позиции в понимании вопроса и транслирования этого понимания за рамки привычного контекста в систему других образов при сохранении основного значения (Липская, 2009, с. 692).

Метафора позволяет транслировать скрытые смыслы от одного человека к другому, разглядеть новое содержание в давно известном и перенести эти смыслы за пределы области, их породившей, а также эти смыслы могут изменяться и преобразовываться в процессе ее интерпретации (Липская, 2009, с. 692).

Мы выбрали данный инструмент, так как было важно избежать социально желаемых ответов студентов на вопросы об их выборе и выявить скрытые, в том числе для них самих, смыслы о предпринимательстве в образовании для дальнейшего обсуждения.

Благодаря неопределенной задаче (нарисовать предпринимательство в образовании) студенты обнаружили противоречия, которые для них развернулись как непонимание, что это за задача (представление о ситуации развития), как ее решать (недостаточность открытых студенту инструментов освоения материала), для чего это делать и что должно получиться в результате (нет инструментов проектирования пробного учебного действия), как это соотносится с предметным содержанием. Студентам необходимо было найти метафорический образ для решения задачи и описать его.

Мы обнаружили ряд таких интересных метафорических сюжетов о предпринимательстве, как сияющий шар в центре рисунка, цепочку людей, связанных друг с другом, человек в центре симметричной фигуры, и другие.

Ключевое значение для нас имело обсуждение содержания метафоры со студентами. В процессе обсуждения удавалось выявить и проблематизировать различные основания выбора специализации, как формальные (например, у меня члены семьи предприниматели в сфере образования, поэтому я выбрал(а) предпринимательство в образовании), неконструктивные (например, мне не понравились другие специализации), так и слабо оформленные

содержательные основания (что-то важное и ценное про образование, например, чтобы было больше счастливых людей). Мы обсуждали основания с помощью вопросов и обратной связи. Вопросы, представленные ниже, носили как уточняющий, так и проблематизирующий характер, для создания необходимости поиска еще более определенных оснований для выбора:

- Что именно на этом рисунке отражает суть предпринимательства?
- Какой образ предпринимателя можно увидеть на этом рисунке?
- Какими компетенциями обладает предприниматель, судя по рисунку?
- Что меняет предпринимательство в образовании, привносит, создает нового на рисунке?
- Как вам стать таким предпринимателем или создать такой проект, который изображен на рисунке?

В процессе ответов на эти и другие вопросы студенты смогли яснее определить свои представления о предпринимательстве, а также столкнулись с дефицитом способов понимания — что такое предпринимательство и как начать об этом думать. В результате семинара было зафиксировано, что у студентов нет ясного представления о предпринимательстве в образовании и о том, чему именно они собирались учиться, когда выбирали это направление. Таким образом, студенты столкнулись с противоречием между необходимостью осваивать новое содержание и отсутствием инструментов для этого. Авторы данной статьи, как ведущие семинара, удерживали это противоречие на занятиях, чтобы инициировать поиск, выбор новых способов и их проблематизацию, тем самым организуя самоопределение студентов.

С помощью метафоры удалось зафиксировать свои представления о предпринимательстве в образовании и ожидания от освоения этой области, а также непонимание того, что именно пока еще остается размытым на рисунке. В результате у студентов появились метафоры, отражающие образ своей (студентов) профессиональной практики, понимание основных характеристик предпринимательства, в том числе и то, что свое образование также необходимо рассматривать как проект, где учащийся относится к себе как к предмету конструирования.

После фиксации своих представлений и ожиданий студенты пробовали соотносить их с образовательным пространством факультета и обсуждать ресурсы и дефициты пространства, организованного с точки зрения достижения результатов учения, которые, в свою очередь, обсуждались с точки зрения приобретаемых компетенций.

Вторым шагом семинара стала разработка интервью для действующих предпринимателей в образовании, чтобы описать, какими компетенциями необходимо обладать предпринимателю. Студенты готовили интервью и беседовали с представителями предпринимательской сферы, как с руководителями бизнеса, так и с лидерами социальных проектов или лидерами команды разработки какого-либо образовательного продукта. Непосредственно после интервью

ведущий организовывал обсуждение того, что удалось узнать, что осталось непонятным, какие компетенции удалось выявить в ходе беседы, в чем именно заключаются те или иные компетенции.

Поясним на данном материале, как разворачивалось самоопределение. На неопределенной задаче по разработке интервью развернулись те же противоречия. Студентам было необходимо освоить культурный инструмент интервью. Для этого студенты совершили ряд проб, где обсуждали, позволяют ли вопросы интервью что-то понять про практику и компетенции специалиста. Ключевое значение для нас имело также обсуждение интервью как инструмента исследования. В процессе обсуждения важно было проблематизировать инструмент, чтобы удерживать противоречие и инициировать новый поиск средств для поиска оснований. Мы делали это с помощью примерно следующих вопросов:

- Удастся ли с помощью данного интервью понять, какими компетенциями обладает предприниматель в образовании?
- Как необходимо изменить само интервью или вопросы, чтобы это помогло понять компетенции предпринимателя?

В результате сформировались некие кластеры вопросов:

- о команде: о подборе, построении взаимоотношений в команде, правилах общения и решения спорных вопросов;
- о взаимодействии с клиентами: как доносят ценность продукта до клиентов, как выглядит договор со студентами, как удастся доносить свои ценности и нормы;
- о личности предпринимателя: как понимали, что важно, а что не важно, какие именно компетенции необходимо наращивать, как выбирать траекторию профессионального становления.

Данные кластеры вопросов студенты выделяли как профессиональные компоненты деятельности и далее оформляли как компетенции, то есть как совокупность знаний, умений и опыта предпринимателя, достаточные для решения профессиональных задач. Таким образом, посредством интервью студентам удалось открыть для себя содержание понятия «компетенции», а значит, научиться смотреть на профессиональную деятельность и на свое образование более дифференцированно и различать в них некоторые отдельные задачи и результаты. Из этого следует, что присвоение инструмента мышления позволило студентам открыть для себя новое содержание, так же как и овладение моделированием позволяет школьнику описывать действительность с помощью формул.

Далее в рамках анализа интервью студенты осваивали средство схематизации. В частности, работали с понятием «компетенции», термином «стартап», учились строить границы понятия и различать понятия. Для решения данной задачи также было необходимо реконструировать культурный инструмент, который позволил бы решить задачу (определить границы понятия). В результате

на материале проведенных интервью студенты различили профессиональные роли и их задачи, начали пользоваться схематизацией как инструментом для понимания текста другого и структурирования материала.

Заключение

В заключение можем подвести итоги работы семинара по самоопределению студентов. Мы считаем, что нам удалось построить практику самоопределения студентов благодаря сочетанию двух условий: насыщенного образовательного пространства и организации рефлексивного отношения студентов к нему. Самоопределение было организовано как создание для студентов ситуаций, для разрешения которых у них нет готовых инструментов. Студенты были вынуждены останавливать натуральные способы действия в неопределенной ситуации, искать и выбирать культурные инструменты их решения (метафоры, типы интервью, варианты схематизации). Студенты осваивали новые инструменты и благодаря им разбирались в области предпринимательства в образовании и конструировали для себя новые понятия (компетенции, предпринимательство).

Таким образом, мы можем утверждать, что самоопределение происходит путем выбора и освоения культурных средств и инструментов, которые, будучи присвоенными, открывают студенту новое содержание, то есть углубляют понимание профессиональной области, образовательных задач и возможностей, вариантов учебной пробы.

Список источников

1. Townsend, D., Hunt, R., Beal, D., & Jin, J. H. (2020). Venturing into the Unknown: A Meta-Analytic Assessment of Uncertainty in Entrepreneurship Research. *Academy of Management Proceedings*, 17318. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2020.17318abstract>
2. Nwabueze, A. I., & Isilebo, N. C. (2022). Modern trends in education development. In: *International and comparative education: Cross-cultural approach* (pp. 545–558). Port Harcourt: Celwil Publishers. https://www.researchgate.net/publication/360108214_MODERN_TRENDS_IN_EDUCATIONAL_DEVELOPMENT
3. de Beer, L., Vos, D., & Steyn, H. (2018). Education in Modern Society. *BCES Conference Books*, 16, 10–18. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. https://www.researchgate.net/publication/342448251_Education_in_Modern_Society
4. Magruk, A. (2020). Uncertainties, Knowledge, and Futures in Foresight Studies — A Case of the Industry 4.0. *Foresight and STI Governance*, 14(4), 20–33. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2020.4.20.33>
5. Roberson, Jr., D. N., Zach, S., Chores, N., & Rosenthal, I. (2021). Self Directed Learning: A Longstanding Tool for Uncertain Times. *Creative Education*, 12, 1011–1026. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.125074>
6. Laszlo, A., Luksha, P., & Karabeg, D. (2017). Systemic innovation, education and the social impact of the systems sciences. *Systems Research and Behavioral Science*, 34(5), 601–608. <https://doi.org/10.1002/sres.2492>

7. Sherouk, J. (2017). Skill of Forecasting Career Trends. In: *Student-Driven Learning Strategies for the 21st Century Classroom*. Publisher: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1689-7.ch022>
8. Sherouk, K., & Raad, K. (2020). What Educational Actions are Urgently Needed for Developing E-Learning and Enhancing the 21st Century Skills. *2020 Sixth International Conference on e-Learning (econf), Sakheer, Bahrain* (pp. 51–54). <https://doi.org/10.1109/econf51404.2020.9385518>
9. Башун, О. В., и Прошина, И. И. (2015). Основные проблемы при переходе к Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования. *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*, 2(26), 64–68.
10. Кипурова, С. Н., и Малий, Д. В. (2014). Сущность профессионального самоопределения студента вуза. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*, 4(2), 108–117.
11. Щедровицкий, П. Г. (2022). Эскизные наброски к базовой схеме самоопределения. *Сайт философа и методолога Петра Щедровицкого*. <https://shchedrovitskiy.com/nabroski-k-bazovoy-sheme-samoopredeleniya-1/>
12. Петровский, В. А. (2010). *Человек над ситуацией*. Москва: Смысл. 559 с.
13. Хасан, Б. И. (2018). *Конструктивная психология конфликта*. Москва: Юрайт.
14. Хасан, Б. И. (2020). Содержательный конфликт как условие оформления образовательного интереса и профессионального самоопределения. В: Кимб, Д. В. (отв. ред.). *Актуальные проблемы борьбы с преступностью: вопросы теории и практики*. Материалы XXIII Международной научно-практической конференции, Красноярск, 02–03 апреля 2020 года. В 2-х ч. Ч. 2, 11–13. Красноярск: Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации.
15. Фрумин, И. Д., и Эльконин, Б. Д. (1993). Образовательное пространство как пространство развития. *Вопросы психологии*, 1, 24–32.
16. Фрумин, И. Д. (1987). Самоопределение и выбор в интенсивном педагогическом процессе. *Проблемы самоопределения молодежи*, 52–54.
17. Лученков, А. В. (2016). Модель старшей школы, ориентированной на возрастные особенности учащихся: результаты внедрения. *Вопросы образования*, 1, 191–204.
18. Дука, Н. А., и Дука, Т. О. (2012). Образовательный выбор студента как междисциплинарный феномен. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 2(49), 60–63.
19. Brooks, C., & Young, S. (2011). Are Choice-Making Opportunities Needed in the Classroom? Using Self-Determination Theory to Consider Student Motivation and Learner Empowerment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 48–59. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
20. Попов, А. А., Аверков, М. С., и Матюнина М. А. (2022). Самоопределение: модель и способ организации. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 65, 154–170.
21. Алексеев, Н. Г. (2002). Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. ... д-ра психол. наук. Москва: МПГУ. 51 с.
22. Осипов, П. Н. (2011). Профессиональное самоопределение студентов как социально-педагогическая проблема. *Вестник Казанского технологического университета*, 5, 237–242.
23. Wardani, A., Gunawan, I., Kusumaningrum, D., Benty, D., Sumarsono, R., Nurabadi, A., & Handayani, L. (2020). Student Learning Motivation: A Conceptual Paper.

In: *Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201112.049>

24. Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137–149. <https://doi.org/10.1080/0013188042000222421>

25. Godor, B. P., van der Horst, F., & Hallen, R. (2023). Unravelling the Roots of Emotional Development: Examining the Relationships Between Attachment, Resilience and Coping in Young Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*. <https://doi.org/10.1177/02724316231181876>

26. Gallagher, T., & Bennett, S. (2018). The six ‘P’ model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2017-0018>

27. Yirci, R., Karakose, T., & Kocabaş, I. (2016). Coaching as a Performance Improvement Tool at School. *Journal of Education and Practice*, 7(13). https://www.researchgate.net/publication/305692064_Coaching_as_a_Performance_Improvement_Tool_at_School_1

28. Кукушин, М. (2016). Коучинг и тьюторство. *Вестни образования*, 2(131). <http://www.thetutor.ru/blogi-chlenov-mta.html>

29. Ковалева, Т. М. (2016). Коучинг и тьюторство как преемственные взаиморесурсные антропопрактики. *Вестни образования*, 2(131). <http://edition.vogazeta.ru/ivo/info/14733.html>

30. Горюнова, Л. В., и Дорохманова, М. А. (2015). Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях интеграции основного и дополнительного образования. *Концепт*, 12.

31. Юдина, Ю. Г., и Дрейцер, С. И. (2018) Рефлексивное оборачивание проектного действия студента как необходимое условие становления его индивидуальной образовательной инициативности. *Практики развития: индивидуальная инициатива в новом образовательном пространстве*, 83–90.

32. Moser, K. S. (2000). Metaphor Analysis in Psychology — Method, Theory, and Fields of Application [22 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 21. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002212>

33. Dooremalen, A., & Borsboom, D. (2011). Metaphors in psychological conceptualization and explanation. *Journal of Intellectual Disability Research — J INTELLECT DISABIL RES*. https://www.researchgate.net/publication/254782705_Metaphors_in_psychological_conceptualization_and_explanation

34. Хасан, Б. И. (2018). Почему игра? *Человек.RU*, 13, 116–127.

35. Липская, Т. А. (2009). Возможности метафоры как психологического метода. *Известия Самарского научного центра РАН*, 4(3), 691–695.

36. Chemsı, G., Mounir, S., Radid, M., & Talbi, M. (2020). Study of the Self-Determined Motivation among Students in the Context of Online Pedagogical Activities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15, 17. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i05.11392>

37. Imamudin, N., & Budiman, S. (2020). Development of Self-Determination. In: *Proceedings of the International Conference on Educational Psychology and Pedagogy — Diversity in Education” (ICEPP 2019)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.094>

38. Kinsella, M., Moloney, D., Nestor, N., Wyatt, J., Last, J., & Rackard, S. (2023). Fostering Student Engagement in a Digitally Mediated Environment: Attitudes and Experiences of Student Advisers. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 4(3), 91–121. <https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/1163>

39. Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: *Handbook of Research on Student Engagement* (pp 149–172). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

References

1. Townsend, D., Hunt, R., Beal, D., & Jin, J. H. (2020). Venturing into the Unknown: A Meta-Analytic Assessment of Uncertainty in Entrepreneurship Research. *Academy of Management Proceedings*, 17318. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2020.17318abstract>
2. Nwabueze, A. I., & Isilebo, N. C. (2022). Modern trends in education development. In: *International and comparative education: Cross-cultural approach* (pp. 545–558). Port Harcourt: Celwil Publishers. https://www.researchgate.net/publication/360108214_MODERN_TRENDS_IN_EDUCATIONAL_DEVELOPMENT
3. de Beer, L., Vos, D., & Steyn, H. (2018). Education in Modern Society. *BCES Conference Books*, 16, 10–18. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. https://www.researchgate.net/publication/342448251_Education_in_Modern_Society
4. Magruk, A. (2020). Uncertainties, Knowledge, and Futures in Foresight Studies — A Case of the Industry 4.0. *Foresight and STI Governance*, 14(4), 20–33. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2020.4.20.33>
5. Roberson, Jr., D. N., Zach, S., Chores, N., & Rosenthal, I. (2021). Self Directed Learning: A Longstanding Tool for Uncertain Times. *Creative Education*, 12, 1011–1026. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.125074>
6. Laszlo, A., Luksha, P., & Karabeg, D. (2017). Systemic innovation, education and the social impact of the systems sciences. *Systems Research and Behavioral Science*, 34(5), 601–608. <https://doi.org/10.1002/sres.2492>
7. Sherouk, J. (2017). Skill of Forecasting Career Trends. In: *Student-Driven Learning Strategies for the 21st Century Classroom*. Publisher: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1689-7.ch022>
8. Sherouk, K., & Raad, K. (2020). What Educational Actions are Urgently Needed for Developing E-Learning and Enhancing the 21st Century Skills. *2020 Sixth International Conference on e-Learning (econf), Sakheer, Bahrain* (pp. 51–54). <https://doi.org/10.1109/econf51404.2020.9385518>
9. Bashun, O. V., & Proshina, I. I. (2015). Main problems in the transition to the Federal State Educational Standard of Basic General Education. *Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki*, 2(26), 64–68. (In Russ.).
10. Kipurova, S. N., & Malij, D. V. (2014). The essence of professional self-determination of a university student. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*, 4(2). (In Russ.).
11. Shchedrovickij, P. G. (2022). Draft sketches for the basic scheme of self-determination. *The website of the philosopher and methodologist Peter Shchedrovitsky*. (In Russ.). <https://shchedrovitskiy.com/nabroski-k-bazovoy-sheme-samoopredeleniya-1/>
12. Petrovskij, V. A. (2010). *The person is above the situation*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
13. Khasan, B. I. (2018). *Constructive psychology of conflict*. Moscow: Yurajt. (In Russ.).
14. Khasan, B. I. (2020, the 3d of April). Content conflict as a condition for the formation of educational interest and professional self-determination. In: Kim, D. V. (Ed.). *Actual problems of combating crime: issues of theory and practice*. Proceedings of the XXIII International

scientific-practical conference, Krasnoyarsk, 02–03 April 2020. In two parts, p. 2, 11–13. Krasnoyarsk: Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. (In Russ.).

15. Frumin, I. D., & El'konin, B. D. (1993). Educational space as a development space. *Voprosy psichologii*, 1, 24–32. (In Russ.).

16. Frumin, I. D. (1987). Self-determination and choice in the intensive pedagogical process. *Problemy samoopredeleniya molodezhi*, 52–54. (In Russ.).

17. Luchnikov, A. V. (2016). A model of a high school focused on the age characteristics of students: the results of implementation. *Voprosy obrazovaniya*, 1, 191–204. (In Russ.).

18. Duka, N. A., & Duka, T. O. (2012). Student's educational choice as an interdisciplinary phenomenon. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*, 2 (49). (In Russ.).

19. Brooks, C., & Young, S. (2011). Are Choice-Making Opportunities Needed in the Classroom? Using Self-Determination Theory to Consider Student Motivation and Learner Empowerment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 48–59. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>

20. Popov, A. A., Averkov, M. S., & Matyunina, M. A. (2022). Self-determination: model and method of organization. *Vestnik of TSU Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*, 65, 154–170. (In Russ.).

21. Alekseev, N. G. (2002). Designing the conditions for the development of reflective thinking. Doctor Thesis of Psychological Sciences. Moscow: MPGU. 51 p. (In Russ.).

22. Osipov, P. N. (2011). Professional self-determination of students as a social and pedagogical problem. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 5, 237–242. (In Russ.).

23. Wardani, A., Gunawan, I., Kusumaningrum, D., Benty, D., Sumarsono, R., Nurabadi, A., & Handayani, L. (2020). Student Learning Motivation: A Conceptual Paper. In: *Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201112.049>

24. Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137–149. <https://doi.org/10.1080/0013188042000222421>

25. Godor, B. P., van der Horst, F., & Hallen, R. (2023). Unravelling the Roots of Emotional Development: Examining the Relationships Between Attachment, Resilience and Coping in Young Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*. <https://doi.org/10.1177/02724316231181876>

26. Gallagher, T., & Bennett, S. (2018). The six 'P' model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2017-0018>

27. Yirci, R., Karakose, T., & Kocabaş, I. (2016). Coaching as a Performance Improvement Tool at School. *Journal of Education and Practice*, 7(13). https://www.researchgate.net/publication/305692064_Coaching_as_a_Performance_Improvement_Tool_at_School_1

28. Kukushin, M. (2016). Coaching and tutoring. *Vesti obrazovaniya*, 2(131). (In Russ.). <http://www.thetutor.ru/blogi-chlenov-mta.html>

29. Kovaleva, T. M. (2016). Coaching and tutoring as successive mutual resource anthropopractices. *Vesti obrazovaniya*, 2(131). (In Russ.). <http://edition.vogazeta.ru/ivo/info/14733.html>

30. Goryunova, L. V., & Dorohmanova, M. A. (2015). Tutor support of professional self-determination of students in the conditions of integration of basic and additional education. *Koncept*, 12. (In Russ.).
31. Yudina, Yu. G., & Drejcer, S. I. (2018). Reflective reversal of the student's project action as a necessary condition for the formation of his individual educational initiative. *Praktiki razvitiya: individual'naya iniciativa v novom obrazovatel'nom prostranstve*, 83–90. (In Russ.).
32. Moser, K. S. (2000). Metaphor Analysis in Psychology — Method, Theory, and Fields of Application [22 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 21. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002212>
33. Dooremalen, A., & Borsboom, D. (2011). Metaphors in psychological conceptualization and explanation. *Journal of Intellectual Disability Research — J INTELLECT DISABIL RES*. https://www.researchgate.net/publication/254782705_Metaphors_in_psychological_conceptualization_and_explanation
34. Khasan, B. I. (2018). Why is the Game? *Chelovek.RU*, 13, 116–127. (In Russ.).
35. Lipskaya, T. A. (2009). Possibilities of metaphor as a psychological method. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*, 4(3), 691–695. (In Russ.).
36. Chems, G., Mounir, S., Radid, M., & Talbi, M. (2020). Study of the Self-Determined Motivation among Students in the Context of Online Pedagogical Activities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15, 17. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i05.11392>
37. Imamudin, N., & Budiman, S. (2020). Development of Self-Determination. In: *Proceedings of the International Conference on Educational Psychology and Pedagogy — Diversity in Education” (ICEPP 2019)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.094>
38. Kinsella, M., Moloney, D., Nestor, N., Wyatt, J., Last, J., & Rackard, S. (2023). Fostering Student Engagement in a Digitally Mediated Environment: Attitudes and Experiences of Student Advisers. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 4(3), 91–121. <https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/1163>
39. Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: *Handbook of Research on Student Engagement* (pp 149–172). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Статья поступила в редакцию: 21.07.2023;
одобрена после рецензирования: 27.08.2023;
принята к публикации: 14.09.2023.

The article was submitted: 21.07.2023;
approved after reviewing: 27.08.2023;
accepted for publication: 14.09.2023.

Информация об авторах:

Елена Юрьевна Федоренко — кандидат психологических наук, декан факультета менеджмента в сфере образования, Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия,
e.fedorenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>

Софья Ильинична Дрейцер — аспирант, департамент информатизации образования Института цифрового образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
dreitsersi562@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8549-1627>

Ангелина Игоревна Островерх — бакалавр психологии, Высшая школа экономики, Москва, Россия,
ostrovang@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6370-2681>

Information about the authors:

Elena Yu. Fedorenko — PhD in Psychology, Head of the Department of Management in Education at the Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia,
e.fedorenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>

Sofya I. Dreytser — PhD student of the Department of Informatization of Education at the Institute of Digital Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
dreitsersi562@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8549-1627>

Angelina I. Ostroverkh — Bachelor of Psychology, Higher School of Economics, Moscow, Russia,
ostrovang@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6370-2681>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Научно-исследовательская статья

УДК 37.088.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.04

ФАКТОРЫ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛАХ ПОДМОСКОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ОДИНЦОВСКОГО ГОРОДСКОГО ОКРУГА)

Елена Михайловна Шипалова

Средняя общеобразовательная школа № 328

с углубленным изучением английского языка,

Санкт-Петербург, Россия,

emshipalova@edu.hse.ru, <https://orcid.org/0009-0004-4582-9573>

Аннотация. Предоставление равных возможностей в образовании было и остается одним из главных приоритетов системы образования в различных странах. Но при этом дефицит учителей в школах, а особенно в отдаленных и пригородных районах, — проблема международного уровня. Одной из центральных тем, вызывающих обеспокоенность, являются постоянные трудности с привлечением и удержанием учителей в таких школах. Причем директора небольших школ и школ, находящихся в пригородах мегаполисов, больше говорят о нехватке педагогических кадров, чем руководители школ в крупных городах. Мобильность педагогов актуальна для современной образовательной среды, поэтому появляется все больше данных о факторах, которые могут быть связаны с этим явлением. В статье представлены результаты исследования с участием 118 педагогов из школ Одинцовского городского округа Московской области на предмет выявления факторов, увеличивающих и уменьшающих мобильность учителей этих образовательных учреждений. В результате исследования были проведены качественные полуструктурированные интервью с шестью учителями различного возраста и педагогического стажа, а также преподающих разные предметы. В основу гайда интервью легли вопросы из интервью М. Токсанбаевой, с помощью которого проводился опрос в 2017–2018 гг. в 14 субъектах РФ на предмет выявления мотивов мобильности и стабильности работников различных сфер. Были выявлены факторы, которые снижают мобильность учителей исследуемых школ, несмотря на близкое расположение данных образовательных учреждений к Москве.

Ключевые слова: мобильность учителей, мобильность педагогов, факторы мобильности учителей, текучесть педагогических кадров

Благодарности: работа выполнена в рамках выпускной квалификационной работы магистерской программы «Управление образованием» НИУ «Высшая школа экономики».

Research article

UDC 37.088.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.04

**FACTORS OF TEACHER MOBILITY
IN THE SCHOOLS OF OUTER MOSCOW
(CASE STUDIES OF THE ODINTSOVO CITY DISTRICT)***Elena M. Shipalova*

*Secondary school No. 328
with advanced study of English,
Saint-Petersburg, Russia,*

emshipalova@edu.hse.ru, <https://orcid.org/0009-0004-4582-9573>

Abstract. The provision of equal opportunities in education has been and remains one of the main priorities of education systems in different countries. However, the shortage of teachers in schools, especially in remote and suburban areas, is a pressing problem acknowledged internationally. One of the issues that concerns schools in suburban areas is constant difficulties in attracting and retaining teachers. The directors of small schools and schools located in the suburbs of megacities emphasize a greater shortage of teaching staff than the directors of schools in large cities. The mobility of teachers is relevant for the modern educational environment, and there appears more data on the factors that are associated with teachers' mobility. This article presents the results of a study that involved 118 teachers from schools of the Odintsovo city district of outer Moscow, aimed at identifying the factors that impact the mobility of teachers in these schools. As a result of the study, high-quality semi-structured interviews were conducted with six teachers of different ages and teaching experience, as well as teaching different subjects. The interview guide was based on the questions of the interview with M. Toksanbayeva, that was used to conduct the 2017–2018 study of the motives for mobility and retainment of workers in various economic fields in 14 regions of Russia. The study reveals the factors that decrease the mobility of teachers in the schools of the study sample, despite the proximity of these schools to Moscow.

Keywords: teacher mobility, teaching staff mobility, factors of teacher mobility, teacher attrition

Acknowledgements: this study is part of the final qualifying work for a Master's degree in Education Management at HSE University.

Для цитирования: Шипалова, Е. М. (2023). Факторы мобильности педагогов в школах Подмоскovie (на примере Одинцовского городского округа). *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 63–78. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.04>

For citation: Shipalova, E. M. (2023). Factors of teacher mobility in the schools of outer Moscow (case studies of the Odintsovo city district). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 63–78. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.04>

Введение

Дефицит учителей в школах Российской Федерации увеличивается из года в год. Так, например, за последние два года число вакансий педагогов в общеобразовательных организациях увеличилось в два раза (Заир-Бек и др., 2021, данные ФСН № ОО-1). Но это официальная отчетность. По другим данным, в 2020 году нехватка учителей составила около 150 000 человек (Колесникова, 2020). А в 2021 году, по данным РАНХиГС, дефицит педагогических кадров в школах Российской Федерации был уже почти 250 000 человек. При этом всего 10–20 % выпускников педагогических вузов остаются в педагогике, других пугают сложности, связанные с данной профессией (Костенко, 2021).

По результатам мониторингов системы образования Московской области, в 2012 году количество вакансий учителей составляло 3296, а учителей-совместителей — 7062; к 2019 году эти показатели не изменились. При этом количество обучающихся увеличилось на 50 %, а учителей — всего на 22 %. Соответственно, возросло соотношение «учитель – ученик» с 1 : 15,23 до 1 : 19,8. В среднем по области нагрузка педагогов составляет 1,53 ставки. Доля учителей с нагрузкой больше 27 часов (1,5 ставки) возросла с 13,29 % в 2019 году до 18,94 % в 2022 году. Соответственно, нехватка учителей в Московской области — основная проблема системы образования Подмосковья (Милькевич, и Перлова, 2021), в то время как Москва решила эту проблему, подняв заработные платы педагогическим кадрам (Горохов, и Луцкая, 2021). В связи с близостью сильного соседа, у которого более привлекательные условия труда, как в экономическом, так и в инфраструктурном плане, в Московской области все еще сохраняется проблема удержания высококвалифицированных кадров.

В статье рассмотрено понятие текучести кадров, которое чаще всего подразделяют на выбытие и мобильность. В образовании под мобильностью обычно понимают переход на другие преподавательские должности, тогда как выбытие означает полный уход из профессии. Важно различать эти две категории текучести кадров, поскольку исследования часто показывают, что факторы, определяющие переход учителей на новую преподавательскую работу, не совпадают с факторами, которые предсказывают уход из учительской профессии (Elfers et al., 2006; Kukla-Acevedo, 2009).

Мы будем рассматривать именно мобильность учителей, т. е. переход педагогов в другие школы, так как территориальное расположение школ Одинцовского городского округа накладывает определенные ограничения: доступность московских школ, где заработная плата педагогов существенно выше. Так, за 2022/2023 учебный год средняя заработная плата учителя Москвы составила 125 000 рублей (С. С. Собянин), тогда как в Московской области, по статистике сайта «ГородРабот.ру» — 40 070 рублей. Под мобильностью кадров мы будем понимать перемещение специалиста в профессиональной структуре, когда он выбирает более выгодный вариант трудоустройства, которая

в первую очередь зависит от качеств личности человека, его развитости, а также от его социальных качеств, а во вторую очередь — от его квалификации и профессиональных качеств.

Аналитический обзор литературы

На сегодняшний день имеется достаточно много исследований мобильности педагогов. После изучения имеющейся литературы все факторы, связанные с мобильностью учителей, были разделены на три группы: личные характеристики педагогов, характеристики обучающихся, условия труда / организационные условия.

1. Факторы, связанные с характеристиками учителей.

Например, возраст и опыт закрепились в литературе как сильно коррелирующие с показателями мобильности учителей, которые самые высокие у наиболее молодых и наименее опытных учителей (Goldhaber et al., 2016; Marinell, & Cosa, 2013) и у самых возрастных и опытных учителей (Borman, & Dowling, 2008), что создает U-образную взаимосвязь.

Предполагается, что учителя с более ценной квалификацией имеют больше возможностей на рынке труда, не связанного с преподаванием. По этой причине у учителей, преподающих математику или естественно-научные предметы (Carver-Thomas, & Darling-Hammond, 2017; Owens, 2010; Ingersoll, & Perda, 2010), а также имеющих ученые степени, более высокий уровень мобильности.

Таким образом, изученная литература указывает на то, что учителя, которые остаются, — это люди преимущественно среднего возраста с более низкой квалификацией, не имеющие ученых степеней.

2. Факторы, связанные с характеристиками обучающихся.

Согласно многим исследованиям, учителя с большей вероятностью покидают образовательные организации с большим количеством учеников из неблагополучных семей и семей с низким социально-экономическим статусом (Ingersoll, & May, 2012; Whipp, & Geronime, 2017). А некоторые из них говорят, что более высокая мобильность учителей связана с тем, что обучающиеся получают более низкие отметки в школе и демонстрируют девиантное поведение (Carver-Thomas, & Darling-Hammond, 2017; Owens, 2010; Feng, & Sass, 2017). В то же время школы, делающие упор на академический успех обучающихся, в которых учатся дети с более высоким уровнем мотивации, отличаются меньшими показателями мобильности педагогов (Swars et al., 2009). Таким образом, действия обучающихся, их дисциплина, мотивация и достижения вносят свой вклад в школьную среду, тем самым либо удерживая учителей, либо увеличивая их мобильность.

3. Условия труда / организационные условия.

Исследования показывают, что учителя с большей вероятностью покидают те школы, которые находятся в плохом физическом состоянии, не имеют

достаточных основных ресурсов (например, учебников) или в которых имеются проблемы с элементарными удобствами (отсутствие чистоты или хорошего содержания) (Johnson et al., 2012). К этой же группе относятся такие факторы, как слишком высокая продолжительность рабочего дня (Clandinin et al., 2015; Palma-Vasquez et al., 2021). Кроме того, отсутствие системы поддержки учителей, наставничества или введения в должность, программ профессионального развития были связаны с большей мобильностью учителей (Burleigh, 2016; LoCascio et al., 2016). Хотя большая часть исследований посвящена не денежным аспектам мобильности учителей, они также учитывают уровень заработной платы при принятии решения о дальнейшей карьере. Многие исследования показали, что педагоги уходят на более низкие должности, когда им платят больше. Более низкая заработная плата связана с более высокими показателями мобильности учителей (Clotfelter et al., 2011). Также одним из наиболее очевидных условий, связанных с мобильностью учителей, является чрезмерная нагрузка (Torres, 2016; Van Droogenbroeck, & Spruyt, 2015). Ряд исследований выявляют взаимосвязь между рабочей нагрузкой и мобильностью учителей как следствие стресса (Dupriez et al., 2016). Все исследователи сходятся во мнении, что отсутствие поддержки как от руководства и администрации, так и от коллег положительно связано с мобильностью учителей. (Player et al., 2017; Glennie et al., 2016).

Мы видим, что материальные и нематериальные факторы выбора места работы одинаково важны. Анализ исследований показал, что психологическая поддержка, рефлексивная обратная связь от коллег, создание условий для профессионального и личностного развития, а также возможность участия в принятии решений в организации является весомыми факторами для того, чтобы сотрудник не рассматривал другие вакансии.

Методы и результаты исследования

В данном исследовании будет рассмотрено влияние организационных условий на мобильность учителей, так как на эту группу факторов руководитель образовательной организации повлиять в силах и может их так корректировать, чтобы снижалась мобильность педагогов.

По данным органов управления образования Одинцовского округа текучесть в большинстве школ больше 5 %, то есть выше нормального уровня. Но также есть и те школы, где показатель текучести находится в пределах нормы (3–5 %). Именно на это мы обратили внимание в своем исследовании: какие факторы способствуют снижению показателей мобильности в этих учреждениях, какими аргументами педагоги руководствуются и не покидают эти школы, несмотря на близкое расположение столичных школ с более высокой оплатой труда. Таким образом, были отобраны три школы с нормальным уровнем текучести (3–5 %) и приблизительно одинаковыми контекстуальными данными (см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Характеристики исследуемых школ
Characteristics of the school sample

Контекстные данные	1-я школа	2-я школа	3-я школа
Расположение от МКАД, км	31	16	28
Численность обучающихся	844	1274	821
Численность учителей	43	58	37
Средний возраст учителей	42	46	45
Квалификация учителей, %: без кат., 1 кат., высшая кат.	21, 37, 42	30, 24, 46	27, 29, 44
Характеристики директора: возраст, стаж (директорский)	36, 2	36, 5	51, 14

В исследовании принимали участие 118 из 138 учителей этих школ. Нашу выборку мы сравнили с делением на когорты (по возрасту) в международном исследовании учительского корпуса TALIS-2018 (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Сравнение исследуемой выборки учителей
с выборкой учительского корпуса TALIS-2018
Comparison of the studied sample of teachers
with the sample of the TALIS-2018 teaching staff

	До 30 лет	30–49 лет	50 лет и старше
Россия	11 %	47 %	42 %
Наша выборка	16 %	49 %	35 %

Такое деление на когорты по возрасту соответствует и основным этапам трудовой карьеры педагога, каждый из которых отличается своими особенностями. Педагогический состав нашей выборки несколько моложе, чем в среднем по России: на 5 % больше учителей в возрасте до 30 лет и на 7 % меньше педагогов старше 50 лет.

Педагоги исследуемых образовательных организаций ответили на вопросы анкеты, разработанной социологами Т. Н. Балиной и Л. Ю. Тепляковой (Балина, и Теплякова, 2020). Эта анкета состоит из восьми вопросов, отражающих удовлетворенность различными аспектами трудовой деятельности. Результаты ответов респондентов на вопросы анкеты представлены в виде диаграммы на рисунке 1. При ответе на вопросы необходимо было выбрать один из трех вариантов ответов: не удовлетворен, частично удовлетворен и удовлетворен.

Для удобства анализа ответы «частично удовлетворен» и «удовлетворен» были объединены в одну группу. Далее рассматривали группы ответов «не удовлетворен» по каждому вопросу в процентном соотношении давших такой ответ к общему числу респондентов.

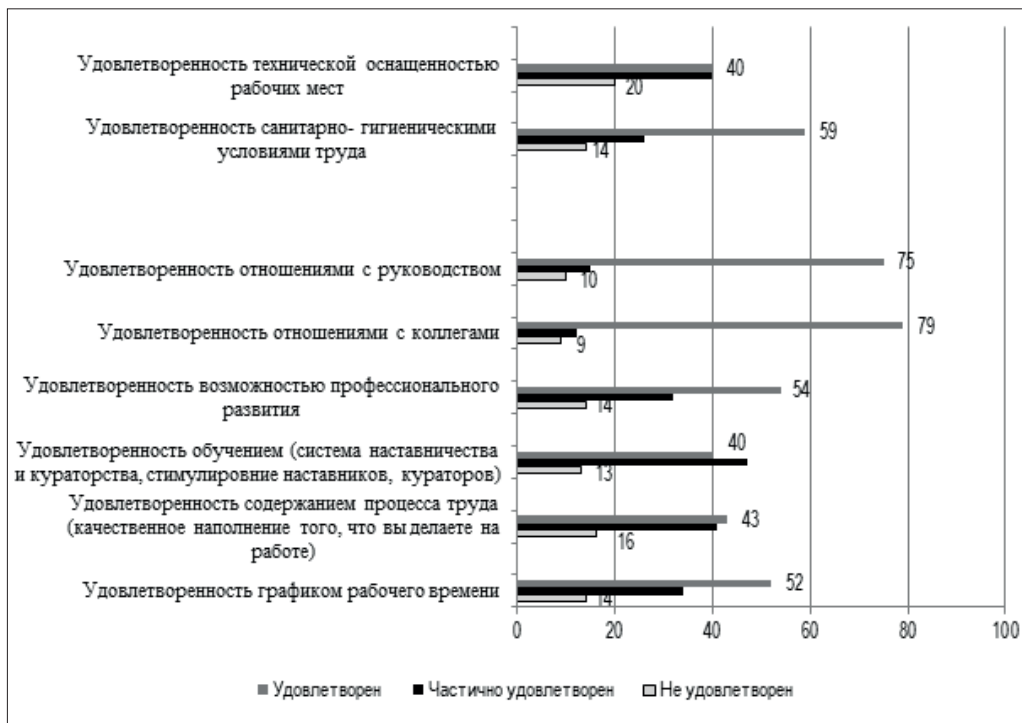


Рис. 1. Результаты ответов респондентов на вопросы анкеты Т. Н. Балиной и Л. Ю. Тепляковой
Fig. 1. The answers to the questions of the questionnaire by T. N. Balina and L. Y. Teplyakova

Из диаграммы на рисунке 1 видно, что наименьшая неудовлетворенность сотрудников по пунктам, связанным с отношениями с коллегами и с руководством, неудовлетворенных по этим пунктам менее 10 %. Также видно, что наибольший процент сотрудников не удовлетворен технической оснащённостью рабочих мест (20 %).

Это позволяет сделать вывод, что данный фактор в этих школах, скорее всего, не влияет на увеличение мобильности педагогов. Анализ частоты ответа «не удовлетворен» показал следующее:

– всего 7 из 118 (5,9 %) педагогов дали ответ «не удовлетворен» по всем пунктам анкеты. Среди них четверо в возрасте от 49 лет и с педагогическим стажем более 27 лет, что может являться показателем профессионального выгорания этих сотрудников. Остальные три учителя этой группы в возрасте от 34 до 44 лет имеют педагогический стаж от 3 до 8 лет. Это говорит о том, что данные сотрудники начали свою педагогическую деятельность не сразу после института, а, скорее всего, до школы имели опыт работы в другой сфере, им есть с чем сравнивать;

– 8 из 118 (6,8 %) учителей выбрали ответ «не удовлетворен» по 3–4 пунктам: четверо из них в возрасте 50 лет и старше, двое — 25 и 28 лет и двое — 34 и 36 лет. При этом шестеро из них не удовлетворены содержанием труда, закономерности по другим пунктам не выявлено;

– остальные респонденты выбирали ответ «не удовлетворен» лишь в единичных случаях.

Анализ удовлетворенности условиями труда в соответствии с делением на когорты по возрасту, представленный в виде диаграммы на рисунке 2, показал следующее: уровень удовлетворенности педагогов до 30 лет в целом выше, чем более старших коллег по всем пунктам, кроме пунктов, связанных с санитарно-гигиеническими условиями и технической оснащённостью рабочего места. Возможно, это связано с тем, что они уже изначально привыкли к хорошим условиям, тогда как более возрастные коллеги помнят, что раньше во многих школах санитарно-гигиенические условия, а также техническое оснащение рабочих мест было гораздо хуже, чем на сегодняшний день. Также молодые учителя полностью удовлетворены отношениями с коллегами и руководством. Возможно, что большая удовлетворенность трудом более молодых учителей связана с тем, что сейчас увеличилось количество информационных потоков и именно молодые люди более стрессоустойчивы к этому.

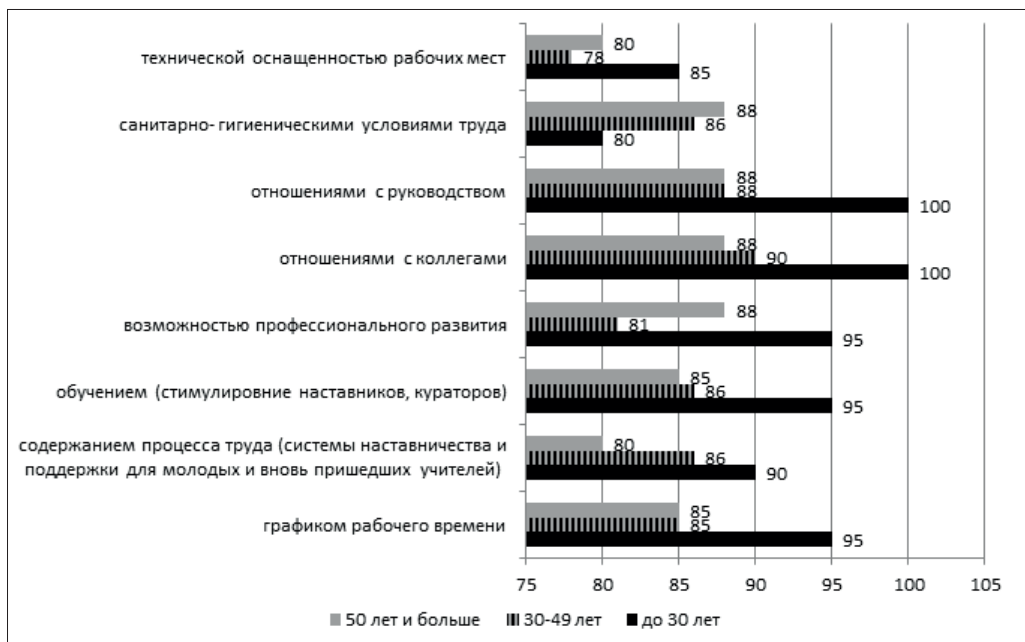


Рис. 2. Удовлетворенность сотрудников условиями труда в соответствии с делением на когорты по возрасту (% от количества педагогов в данной возрастной группе)

Fig. 2. Job satisfaction rates of employees by age (% of the number of teachers in the age group)

Что касается когорты учителей от 30–49 и 50 лет и более, то уровень удовлетворенности условиями труда этих двух групп почти по всем пунктам примерно одинаковый. Учителя старше 50 лет больше всего не удовлетворены содержанием процесса труда; возможно, это происходит из-за того, что многие учителя с большим педагогическим стажем постоянно сравнивают то, что они делают в современной школе, и как все было раньше. Также, возможно, это накопленный трудовой социальный опыт, которого пока нет у более молодых коллег. А вот если сравнивать удовлетворенность этих двух групп с возможностью профессионального развития, то видно, что учителя в возрасте от 30 до 49 лет больше не удовлетворены данным аспектом, чем педагоги старше 50 лет. Вероятно, это происходит потому, что возраст от 30 до 40 отличается активностью и стремлением к развитию, тогда как педагоги старше 50 уже не такие активные в силу накопившейся усталости.

Вторым этапом исследования стало качественное полуструктурированное интервью, составленное на основе интервью М. Токсанбаевой, которое состоит из ряда открытых вопросов, направленных на выявление мотивов мобильности и стабильности работников различных сфер (Токсанбаева, 2019). Также для своего интервью мы взяли вопросы, связанные с нагрузкой педагогов. Основными вопросами интервью были:

1. Если люди у вас уходят, увольняются, то куда они уходят?
2. Какие категории учителей уходят?
3. Если люди не уходят, что их так удерживает? (что все-таки удерживает людей, почему не уходят и держатся)
4. Приходят ли в школу молодые педагоги?
5. Какие требования сейчас предъявляются к учителям? Какая нагрузка?

Чтобы результаты исследования были наиболее объективными, ответить на вопросы было предложено двум представителям из каждой возрастной группы в соответствии с делением на возрастные когорты по TALIS (всего 6 человек). Интервью дали учителя русского языка, физической культуры, обществознания, начальных классов, химии и ОБЖ. Время, затраченное на проведение интервью с каждым респондентом, составило от 40 до 60 минут.

На вопрос: «Если люди увольняются из вашей школы, то куда они уходят?» — респонденты отвечали:

- «туда, где платят больше денег, в Москву» (учитель физической культуры, возраст — 26 лет, педагогический стаж — 3 года);
- «туда, где больше зарплата, где лучше условия труда, в московские школы» (учитель химии, возраст — 29 лет, педагогический стаж — 5 лет);
- «идут либо в частную школу, либо в Москву, потому что выше зарплата» (учитель начальных классов, возраст — 32 года, педагогический стаж — 6 лет);
- «в основном учителя-женщины, они уходят на обеспечение мужа или переходят в другие школы, где выше заработная плата» (учитель русского языка, возраст — 35 лет, педагогический стаж — 9 лет);

– «в более высокооплачиваемые места, в основном, в Москву» (учитель ОБЖ, возраст — 55 лет, педагогический стаж — 35 лет);

– «в основном в Москву, потому что там более высокая зарплата, либо в частные школы» (учитель истории, возраст — 63 года, педагогический стаж — 38 лет).

Кроме этого, учитель химии отметил, что «уходят в бизнес»; учитель русского языка — что «меняют сферу деятельности», а учитель ОБЖ сказал, что «по семейным обстоятельствам, например переезд, или уходят на пенсию». Это подтверждает то, что наиболее значимым фактором, увеличивающим мобильность учителей подмосковных школ, является достаточно близкое расположение московских школ, где заработные платы в разы выше.

О том, какие категории учителей уходят, четверо из шести респондентов ответили, что «уходят в основном молодые, потому что они идут больше за деньгами, их не устраивает эта заработная плата» (учитель физической культуры). При этом трое опрошиваемых конкретизировали возраст уходящих педагогов, уточняя, что в основном уходят 30–40-летние сотрудники, так как «самые молодые еще не наработали опыта, а возрастные уже привыкли и не хотят ничего менять» (учитель истории). Так или иначе каждый респондент говорил, что уходят из школы либо молодежь, либо педагоги в возрасте 30–40 лет. Итак, можно сделать вывод, что учителя считают наиболее активными коллег в возрасте от 30 до 40 лет — тот возраст, когда уже есть определенный опыт в преподавании, но еще достаточно активности и амбициозности, в том числе и в вопросе улучшения своего материального положения.

Отвечая на вопрос, что удерживает учителей в этой школе, респонденты отвечали:

– «Человеческие отношения. Хорошо работать там, где уютно и комфортно, не ходишь зажатым и не боишься встретиться с директором, чувствуешь удовлетворенность, где на тебя не все равно. Коллеги помогают, когда нужно» (учитель физической культуры);

– «Коллектив, обстановка, уют, то тепло, которого нет в других школах. Всегда поддержат и помогут, утешат, если надо» (учитель химии);

– «В школе нет сильной бюрократии. Поддержка и взаимопомощь» (учитель начальных классов);

– «Любовь к этой школе, к коллективу. Комфорт и атмосфера в школе. Поддержка и помощь от администрации и коллег» (учитель русского языка);

– «Сплоченность коллектива, комфортно друг с другом работать. Человеческие взаимоотношения. Поддержка и взаимопомощь» (учитель ОБЖ);

– «Коллектив доброжелательный, понимание со стороны администрации, поддержка» (учитель истории).

Также трое из шести опрошенных отметили, что «администрация создает все условия для профессионального развития», «поддерживает инициативы

педагогов», «способствует участию учителей в различных профессиональных конкурсах». Респонденты говорили, что в школе имеются и поддерживаются традиции, которые способствуют сплочению коллектива и укреплению взаимоотношений между педагогами (неформальные мероприятия, корпоративы). Учитель русского языка (возраст — 35 лет, педагогический стаж — 9 лет) и учитель обществознания (возраст — 63 года, педагогический стаж — 38 лет) на этот же вопрос отвечали, что их удерживает от перехода в другую школу «налаженный быт», «страх перемен», «нежелание ничего менять» и «просто лень».

Учитель химии (возраст — 29 лет, педагогический стаж — 5 лет), работающий по совместительству один день в неделю в московской школе, отмечает, что там за один день он получает заработную плату почти такую же, как в подмосковной за 4 дня, но переходить туда на постоянную работу не будет, потому что «фактор человек – человек играет решающую роль: это и педагоги, и администрация. Если администрация не будет помогать, держаться не за кого. Важно, чтобы был надежный тыл, который вытащит из любой ситуации. В московской школе каждый сам за себя (пришел, отвел уроки, ушел — общения нет), такого там нет». Подобное отмечали и двое других респондента, у которых был опыт работы в Москве. Так, еще один педагог в возрасте 63 лет, имеющий опыт работы в московской школе, сказал, что «московские школы отличаются от регионов и детьми, и отношением, учителя там не выдерживают нагрузки, отношения. В нашей же школе сплоченный и доброжелательный коллектив. Со стороны администрации есть понимание: можно договориться об удобном графике работы». О том, что «администрация идет навстречу, когда нужно, дает отгулы», сказал и учитель начальных классов (возраст — 32 года, педагогический стаж — 6 лет).

Касаемо нагрузки в этих школах, опрашиваемые отвечали, что «она средняя», «все в рамках разумного», «чрезмерной нагрузки нет ни у кого». Учитывая изученные исследования можно предположить, что данный фактор также способствует снижению мобильности педагогов в исследуемых школах.

Заключение

Итак, тема мобильности учителей актуальна во многих странах и школах. Факторы, оказывающие влияние на мобильность педагогов, зависят от конкретной образовательной организации и от тех условий, в которых она находится. Данное исследование подтвердило тот факт, что основным фактором, увеличивающим мобильность учителей в школах Подмоскovie, является близкое расположение к московским школам, где уровень заработных плат гораздо выше. Наиболее мобильными учителя считают своих коллег в возрасте от 30 до 40 лет, у которых уже есть определенный опыт, квалификация и это еще достаточно активные люди, не боящиеся изменений.

Факторами, снижающими мобильность сотрудников в исследуемых школах, учителя считают отношения с руководством и коллегами. Говоря об этом, педагоги отмечают взаимопомощь и взаимоподдержку внутри коллектива, а также со стороны администрации и руководства школы, комфортную и доброжелательную атмосферу в школе, а также создание условий для профессионального и личного развития. Также обращают внимание на отсутствие дистанцирования власти, наличие возможности напрямую обращаться и к администрации, и к директору школы и получать от них поддержку и помощь, если это необходимо. Учителя, имеющие опыт преподавания в школах Москвы, отмечают такие взаимоотношения в школе как отличительную особенность подмосковных школ и называют это удерживающим фактором.

Данное исследование будет интересно управленцам школ Московской области, а также директорам образовательных организаций, расположенных в пригородах других мегаполисов, так как они фактически не могут повлиять на уровень заработных плат своих сотрудников, но могут так выстроить внутренние взаимоотношения в коллективе, что это будет способствовать удержанию педагогов.

Список источников

1. Заир-Бек, С. И., Мерцалова, Т. А., и Анчиков, К. М. (2021). *Актуальные характеристики школьной образовательной экосистемы*. Информационный бюллетень. Москва: НИУ ВШЭ. 44 с. (Мониторинг экономики образования, № 7). https://www.hse.ru/data/2021/11/11/1458419974/ib_7_2021.pdf
2. Колесникова, К. (2020, 20 января). С министром за парту. *Российская газета*. Федеральный выпуск № 3 (8057). <https://rg.ru/2020/01/12/olga-vasileva-v-shkolnyh-attestatih-poiavitsianovaia-ocenka.html>
3. Костенко Я. (2021, 15 июля). В российских школах не хватает учителей: как восполнить дефицит. *Газета.ru*. <https://www.gazeta.ru/social/2021/07/14/13733882.shtml>
4. Милькевич, О. А., и Перлова, Ю. В. (2021). Педагогический вуз как субъект сетевой модели наставничества в Московской области. *Гуманитарные науки*, 3(55), 33–40.
5. Горохов, С. А., & Луцкая, Е. Е. (2021). Особенности системы общего образования Центрального федерального округа. *Наука и школа*, 5, 138–152.
6. Elfers, A. M., Plecki, M. L., & Knapp, M. S. (2006). Teacher mobility: Looking more closely at "the movers" within a state system. *Peabody Journal of Education*, 81(3), 94–127.
7. Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of educational research*, 102(6), 443–452.
8. Goldhaber, D., Lavery, L., & Theobald, R. (2016). Inconvenient truth. Do collective bargaining Help Explain the Mobility of Teachers within School Districts? *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(4), 848–880. <https://doi.org/10.1002/pam.21914>
9. Marinell, W. H., & Coca, V. M. (2013, March). "Who Stays and Who Leaves?" *Findings from a Three-Part Study of Teacher Turnover in NYC Middle Schools*. New York: New York University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540818.pdf>

10. Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017, August). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606805.pdf>
11. Owens, A. (2010). *The Massachusetts teacher workforce: Status and challenges*. Cambridge, UK: John F. Kennedy School of Government. https://www.hks.harvard.edu/sites/default/files/centers/rappaport/files/owens_teachers.pdf
12. Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2010). Is the supply of mathematics and science teachers sufficient? *American Educational Research Journal*, 47(3), 563–594. <https://doi.org/10.3102/0002831210370711>
13. Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435–464. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519789.pdf>
14. Whipp, J. L., & Geronime, L. (2017). Experiences that predict early career teacher commitment to and retention in high-poverty urban schools. *Urban Education*, 52(7), 799–828.
15. Feng, L., & Sass, T. R. (2017). Teacher quality and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 12(3), 396–418. https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1212&context=uwrg_workingpapers
16. Swars, S. L., Meyers, B., Mays, L. C., & Lack, B. (2009). A two-dimensional model of teacher retention and mobility: Classroom teachers and their university partners take a closer look at a vexing problem. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168–183. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ffddc0d1af78762111f834781872ff3616a13f5a>
17. Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers college record*, 114(10), 1–39. <https://goo.su/LD0Ypb>
18. Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., ... & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching education*, 26(1), 1–16. <https://goo.su/NjuF>
19. Palma-Vasquez, C., Carrasco, D., & Hernando-Rodriguez, J. C. (2021). P-230 The Mental Health of Chilean teachers in times of Forced Telework: how many, who and why are they in worse health? *Occupational and Environmental Medicine*, 78(Suppl 1), A90–A90.
20. Burleigh, D. (2016). Teacher attrition in a northern Ontario remote First Nation: A narrative re-storying. <https://opus.uleth.ca/server/api/core/bitstreams/6a7d0c73-f4ab-479b-bc2c-05eebcab624b/content>
21. LoCascio, S. J., Smeaton, P. S., & Waters, F. H. (2016). How induction programs affect the decision of alternate route urban teachers to remain teaching. *Education and Urban Society*, 48(2), 103–125.
22. Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2011). Teacher mobility, school segregation, and pay-based policies to level the playing field. *Education Finance and Policy*, 6(3), 399–438.
23. Torres, A. C. (2016). Is this work sustainable? Teacher turnover and perceptions of workload in charter management organizations. *Urban Education*, 51(8), 891–914.
24. Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88–100.

25. Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave?. *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39. <https://goo.su/hqSh>
26. Player, D., Youngs, P., Perrone, F., & Grogan, E. (2017). How principal leadership and person-job fit are associated with teacher mobility and attrition. *Teaching and Teacher Education*, 67, 330–339.
27. Glennie, E. J., Mason, M., & Edmunds, J. A. (2016). Retention and Satisfaction of Novice Teachers: Lessons from a School Reform Model. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 244–258. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095143.pdf>
28. Балина, Т. Н., и Теплякова, Л. Ю. (2020). Формирование удовлетворенности трудом у работников производственного департамента в организации промышленного типа. *Вестник Таганрогского института управления и экономики*, 2(32), 84–90. <https://goo.su/qFcSBF>
29. Балина, Т. Н., и Гализина, С. О. (2021). Анализ причин текучести кадров в их взаимосвязи с удовлетворенностью трудом. *Труды Института бизнес-коммуникаций*, 9, 6–10. http://publish.sutd.ru/docs/content/trudyibk9_2021.pdf#page=7
30. Токсанбаева, М. С. (2019). Масштабы, факторы и мотивы мобильности и стабильности на рынке труда. *Уровень жизни населения регионов России*, 2, 35–42. <https://goo.su/LaiNm>

References

1. Zair-Bek, S. I., Mertsalova, T. A., & Anchikov, K. M. (2021). Current characteristics of the school educational ecosystem. The newsletter. Moscow: Higher School of Economics. 44 p. (Monitoring the Economics of Education, No. 7). (In Russ.). https://www.hse.ru/data/2021/11/11/1458419974/ib_7_2021.pdf
2. Kolesnikova, K. (2020, January 20). With the minister at the desk. *Russian Newspaper*. Federal Issue No 3 (8057). (In Russ.). <https://rg.ru/2020/01/12/olga-vasileva-v-shkolnyh-attestatah-poiavitsianovaia-ocenka.html>
3. Kostenko Ya. (2021, July 15). There are not enough teachers in Russian schools: how to fill the deficit. *Gazeta.ru*. (In Russ.). <https://www.gazeta.ru/social/2021/07/14/13733882.shtml>
4. Milkevich, O. A., & Perlova, Yu. V. (2021). Pedagogical university as a subject of the network model of mentoring in the Moscow region. *Humanities*, 3(55), 33–40. (In Russ.).
5. Gorokhov, S. A., & Lutsкая, E. E. (2021). Features of the general education system of the Central Federal District. *Science and School*, 5, 138–152. (In Russ.).
6. Elfers A. M., Plecki M. L., & Knapp M. S. (2006). Teacher mobility: Looking more closely at “the movers” within a state system. *Peabody Journal of Education*, 81(3), 94–127.
7. Kukla-Acevedo S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of educational research*, 102(6), 443–452.
8. Goldhaber, D., Lavery, L., & Theobald, R. (2016). Inconvenient truth. Do collective bargaining Help Explain the Mobility of Teachers within School Districts? *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(4), 848–880. <https://doi.org/10.1002/pam.21914>
9. Marinell, W. H., & Coca, V. M. (2013, March). “Who Stays and Who Leaves?” *Findings from a Three-Part Study of Teacher Turnover in NYC Middle Schools*. New York: New York University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540818.pdf>

10. Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017, August). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606805.pdf>
11. Owens, A. (2010). *The Massachusetts teacher workforce: Status and challenges*. Cambridge, UK: John F. Kennedy School of Government. https://www.hks.harvard.edu/sites/default/files/centers/rappaport/files/owens_teachers.pdf
12. Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2010). Is the supply of mathematics and science teachers sufficient? *American Educational Research Journal*, 47(3), 563–594. <https://doi.org/10.3102/0002831210370711>
13. Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435–464. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519789.pdf>
14. Whipp, J. L., & Geronime, L. (2017). Experiences that predict early career teacher commitment to and retention in high-poverty urban schools. *Urban Education*, 52(7), 799–828.
15. Feng, L., & Sass, T. R. (2017). Teacher quality and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 12(3), 396–418. https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1212&context=uwrg_workingpapers
16. Swars, S. L., Meyers, B., Mays, L. C., & Lack, B. (2009). A two-dimensional model of teacher retention and mobility: Classroom teachers and their university partners take a closer look at a vexing problem. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168–183. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ffddc0d1af78762111f834781872ff3616a13f5a>
17. Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers college record*, 114(10), 1–39. <https://goo.su/LD0Ypb>
18. Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., ... & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching education*, 26(1), 1–16. <https://goo.su/NjuF>
19. Palma-Vasquez, C., Carrasco, D., & Hernando-Rodriguez, J. C. (2021). P-230 The Mental Health of Chilean teachers in times of Forced Telework: how many, who and why are they in worse health? *Occupational and Environmental Medicine*, 78(Suppl 1), A90–A90.
20. Burleigh, D. (2016). Teacher attrition in a northern Ontario remote First Nation: A narrative re-storying. <https://opus.uleth.ca/server/api/core/bitstreams/6a7d0c73-f4ab-479b-bc2c-05eebcab624b/content>
21. LoCascio, S. J., Smeaton, P. S., & Waters, F. H. (2016). How induction programs affect the decision of alternate route urban teachers to remain teaching. *Education and Urban Society*, 48(2), 103–125.
22. Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2011). Teacher mobility, school segregation, and pay-based policies to level the playing field. *Education Finance and Policy*, 6(3), 399–438.
23. Torres, A. C. (2016). Is this work sustainable? Teacher turnover and perceptions of workload in charter management organizations. *Urban Education*, 51(8), 891–914.
24. Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88–100.

25. Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave?. *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39. <https://goo.su/hqSh>
26. Player, D., Youngs, P., Perrone, F., & Grogan, E. (2017). How principal leadership and person-job fit are associated with teacher mobility and attrition. *Teaching and Teacher Education*, 67, 330–339.
27. Glennie, E. J., Mason, M., & Edmunds, J. A. (2016). Retention and Satisfaction of Novice Teachers: Lessons from a School Reform Model. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 244–258. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095143.pdf>
28. Balina, T. N., & Teplyakova, L. Yu. (2020). Formation of job satisfaction among employees of the production department in an industrial-type organization. *Bulletin of the Taganrog Institute of Management and Economics*, 2(32), 84–90. (In Russ.). <https://goo.su/qFcSBF>
29. Balina, T. N., & Galizina, S. O. (2021). Analysis of the causes of staff turnover in their relationship with job satisfaction. *Proceedings of the Institute of Business Communications*, 9, 6–10. (In Russ.). http://publish.sutd.ru/docs/content/trudyibk9_2021.pdf#page=7
30. Toksanbayeva, M. S. (2019). The scale, factors and motives of mobility and stability in the labor market. *The standard of living of the population of the regions of Russia*, 2, 35–42. (In Russ.). <https://goo.su/LaiNm>

Статья поступила в редакцию: 22.06.2023;

одобрена после рецензирования: 21.08.2023;

принята к публикации: 14.09.2023.

The article was submitted: 22.06.2023;

approved after reviewing: 21.08.2023;

accepted for publication: 14.09.2023.

Информация об авторе:

Елена Михайловна Шипалова — заместитель директора по учебно-воспитательной работе средней общеобразовательной школы № 328 с углубленным изучением английского языка, Санкт-Петербург, Россия,
emshipalova@edu.hse.ru, <https://orcid.org/0009-0004-4582-9573>

Information about the author:

Elena M. Shipalova — Deputy Director for educational work at the Secondary School No 328 with advanced study of English, Saint-Petersburg, Russia,
emshipalova@edu.hse.ru, <https://orcid.org/0009-0004-4582-9573>



Научно-исследовательская статья
УДК 37.032
DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.05

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ АМБИЦИОЗНОСТИ И ПОИСК СПОСОБОВ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

*Павел Сергеевич Ивлев¹, Сергей Денисович Фомин²,
Игорь Александрович Белоус³*

^{1, 2, 3} Владивостокский государственный университет,
Владивосток, Россия

¹ *bdktd@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0835-9969>

² *sergeifomin27@gmail.com*, <https://orcid.org/0009-0003-1600-3636>

³ *Igor.Belous@vvsu.ru*, <https://orcid.org/000-0001-8519-4390>

Аннотация. В настоящее время стал популярен анализ понятийного поля «амбиции». Все чаще в научной литературе, на конференциях поднимается вопрос присутствия в понятийном поле термина «амбиции» в негативном и позитивном ключе. Амбиции могут быть различными в зависимости от того, какие цели ставит перед собой человек. Они встречаются во всех сферах жизни человека и присущи каждому. Авторы имеют свое видение данной предметной области. В статье представлены результаты проведенных исследований, связанных с изучением роли амбиций у обучающихся в формировании профессиональных компетенций. Исследование состояло из двух частей. Целью первой части являлся анализ понятийного смысла слова «амбиции» у студентов 2–4-х курсов инженерного направления «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» для выявления того, что они думают по поводу амбиций и присущи ли они им. Вторая часть исследования была связана с изучением корреляции между амбициозностью и академической успеваемостью студентов второго курса по направлению подготовки «Инфокоммуникационные технологии и системы связи», в котором приняли участие 24 человека. Опрос проводился с использованием

сервисов Google Forms и Yandex Forms. В результате проведенного опроса были получены следующие данные о степени амбициозности и академической успеваемости: высокоамбициозные люди имеют среднюю позицию в рейтинге академической успеваемости, это говорит о том, что они ставят трудные, но все-таки достижимые цели; наименьший средний балл имеют люди со средними амбициями, которые не могут определиться с действительно важными траекториями для текущего этапа, тем самым либо не приходя к конечной цели, либо приходя, но со слабыми результатами. Проведенный анализ показал, что наличие здоровых амбиций у студентов технических направлений является преобладающим, если рассматривать полученные ответы в сумме, но если рассматривать ответы каждого респондента по отдельности, то картина становится такой, что им присущи как здоровые, так и нездоровые амбиции. Материал статьи, а именно способы формирования амбиций, виды амбиций и их характеристики, позволяет больше узнать о необходимости и способах развития амбиций, что дает направление для самопознания и самосовершенствования среди студентов технических направлений подготовки высшего образования и позволяет провести саморефлексию путем наложения на себя перечисленных качеств.

Ключевые слова: амбиции, виды амбиций, амбициозность, формирование амбиций, стратегическое планирование, мотивация, технические направления подготовки, опрос студентов

Research article

UDC 37.032

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.05

THE ANALYSIS OF AMBITION AND THE WAYS OF ITS DEVELOPMENT AMONG STUDENTS OF ENGINEERING PROGRAMMES

Pavel S. Ivlev¹, Sergey D. Fomin², Igor A. Belous³

^{1, 2, 3} *Vladivostok State University,
Vladivostok, Russia*

¹ *bdktd@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0835-9969>*

² *sergeifomin27@gmail.com, <https://orcid.org>*

³ *Igor.Belous@vvsu.ru, <https://orcid.org/000-0001-8519-4390>*

Abstract. Currently the analysis of the concept ‘ambition’ and its semantic field has become relevant. Researchers actively discuss ambition in scientific papers and conferences in both negative and positive contexts. Ambition can be different depending on the objectives of a person. Ambition exists in all spheres of human life and is inherent to humans. In this paper, the authors present their vision of this subject. The paper presents the results of the study of the role of ambition in development of professional competencies of students. The study consists of two parts. The aim of the first part of the study was to analyse how the students of 2–4 years enrolled in the programme ‘Information and Communication Technologies and Systems’ of the Engineering study field understand the concept of ambition, their attitudes towards ambition, and the level of their ambitiousness. The second part was dedicated to identifying correlations between the level of ambitiousness

and the learning outcomes of students of the 2nd year enrolled in the programme 'Information and Communication Technologies and Systems'. In total, 24 students were involved at this stage. The survey was conducted on the Google Forms and Yandex Forms platforms. The survey was conducted and the data was collected related to the level of ambitiousness and the learning outcomes of students. The students with higher ambitions have average results in the academic ranking. This is due to the fact that they choose hardly achievable but achievable goals. Lowest mean academic score have students with average ambition. They cannot choose priorities for themselves at each stage and do not achieve their goals or achieve them but with low results. The study revealed that healthy ambitions are prevailing for students of engineering programmes when analysed in total. However, the analysis of each individual case revealed that students have both healthy and unhealthy ambitions. The results of the study including the ways of developing ambition, the types of ambition and their characteristics contribute to the understanding of importance of ambition and the ways of its development, offer opportunities for self-study and self-development among students of university-level engineering programmes, as well as for self-reflection by applying the described qualities upon oneself.

Keywords: Ambition, types of ambition, ambitiousness, development of ambition, strategic planning, motivation, engineering programmes, student survey

Для цитирования: Ивлев, П. С., Фомин, С. Д., и Белоус, И. А. (2023). Анализ проблемы амбициозности и поиск способов ее формирования среди студентов технических направлений подготовки. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 79–97. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.05>

For citation: Ivlev, P. S., Fomin, S. D., & Belous, I. A. (2023). The analysis of ambition and the ways of its development among students of engineering programmes. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 79–97. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.05>

Введение

С самого детства в несформированные умы детей вкладываются ценности и правила, наставляющие их на взрослую жизнь, развивая их личностные особенности. С возрастом приходит собственное осознание необходимости определения пути в жизни, следования социальным нормам, формирования профессиональных навыков для нахождения работы мечты. Большинство студентов стремятся получить хорошее образование и быть востребованными специалистами и получить работу, которая не стала бы скучной рутинной. Но где они находят мотивацию и как используют ее для достижения результата? С какими трудностями им придется столкнуться? В настоящее время стал популярен анализ понятийного поля «амбиции». Все чаще в научной литературе, на конференциях поднимается вопрос присутствия в понятийном поле термина «амбиций» в негативном и позитивном ключе. Если углубиться немного в историю для изучения хронологии слова «амбиции» можно выяснить, что оно пришло в русский язык из польского, где *ambicja* означало «гордость» (Волкова и др., 2022). В свою очередь,

в польском языке термин появился из латинского: *ambitio* — честолюбие, тщеславие. Если рассматривать изначальный смысл, то, несомненно, он отражает отрицательные качества человека XXI века, и, казалось бы, в наше время необходимо скрывать свои амбиции. Но современное общество начало трактовать этот термин с другой стороны, положительной, тем самым убрав негативное значение слова, и теперь большинство людей, наоборот, пытается проявлять амбиции (Mulang, 2021).

Так что же означает этот термин с нынешней точки зрения? Амбиции — это стремление к успеху, статусу и достижениям, уверенность в своих силах. Если рассматривать термин с данной стороны, то, действительно, наличие амбиций — это хорошо. Как уже было ранее сказано, данный термин встречается во многих заголовках новостей и статей, описывая достижения не только человека, но и успешных компаний, а также целых стран. Но всегда ли можно сказать, что наличие амбиций — это только положительно? На самом деле даже сейчас, если обращаться к толковым словарям различных авторов, то картина получается нечеткой и смешанной. А если задуматься над тем, какого человека можно назвать амбициозным? Как эти самые амбиции способны помогать или мешать в профессиональной деятельности? Как сформировать необходимые амбиции? Наше исследование направлено на изучение ответов на эти вопросы.

Как уже было сказано, амбиции — это стремление к достижению высоких целей, успеху и превосходству. У человека с амбициями есть сильное желание добиться чего-то большего, чем он уже имеет. Амбиции могут быть связаны с карьерой, личной жизнью, образованием, спортом или любым другим аспектом жизни.

Амбиции могут быть различными в зависимости от того, какие цели ставит перед собой человек. Они встречаются во всех сферах жизни человека и присущи каждому. Ниже описаны основные виды амбиций.

Карьерные амбиции — это стремление к успеху в работе и карьерном росте. Люди с такими амбициями могут работать много часов, учиться новым навыкам и стараться продвигаться в карьере.

Финансовые амбиции — это желание зарабатывать больше денег и достигать финансовой стабильности. Такие люди могут стремиться к созданию своего бизнеса, инвестировать в акции или недвижимость.

Личностные амбиции — это стремление к развитию личности и самосовершенствованию. Люди с такими амбициями могут заниматься спортом, учиться новым навыкам, развивать свои творческие способности и т. д. (Hirschi, & Spurk, 2021).

Образовательные амбиции — это стремление к получению высшего образования, к постоянному обучению и улучшению своих знаний и навыков.

Социальные амбиции — это желание иметь влияние на общество и помочь другим людям. Люди с такими амбициями могут заниматься благотворительностью, общественной деятельностью или работать в сфере политики.

Семейные амбиции — это желание создать крепкую семью, иметь здоровых и успешных детей и обеспечить их будущее (Boström, & Bostedt, 2020).

Важно понимать, что виды амбиций могут сочетаться и не обязательно ограничиваться перечисленными выше типами. Каждый человек может иметь свои уникальные амбиции, которые помогают ему реализовать потенциал и достичь желаемых результатов в жизни (Большов, 2021).

Однако наличие амбиций может приводить к определенным последствиям в жизни, как к позитивным, так и к негативным, и каждый человек по-своему устанавливает для себя значение этого понятия. С одной стороны, амбиции могут мотивировать человека на достижение важных целей и помогать ему реализовать свой потенциал, с другой стороны, слишком сильные амбиции могут привести к стрессу, конфликтам и даже к потере баланса в жизни (Рубан, 2021). Поэтому важно научиться управлять своими амбициями и находить баланс между стремлением к успеху и заботой о своем психологическом здоровье и благополучии.

В сериалах или фильмах события преподносятся так, что все придет и произойдет само собой, все задачи решатся сами и не нужно прилагать много усилий. Достижение целей происходит путем силы извне или сложной последовательности событий. Но это только выдуманные художественные сюжеты со скрытым смыслом, не всегда изначально ясным простому обывателю. В реальной же жизни необходимо не просто хотеть достижения результата, а усердно работать и развиваться, тем самым поэтапно стараясь прийти к нему, а выдуманные сюжеты, где все происходит без усилий, приводят лишь к инфантильности и формируют неправильное представление о жизни и ее законах, зарождая нездоровые амбиции.

Нездоровые амбиции приводят к отрицательным последствиям для самого человека или окружающих его людей (Выучейский, и Поздеева, 2021). Рассмотрим это на следующих примерах:

- жадность: человек становится ненасытным, он стремится к накоплению богатства и к власти без оглядки на других людей;
- конкуренция до победного конца: человек стремится достичь успеха любой ценой, включая использование недобросовестных методов, чтобы обойти конкурентов (Бардакова и др., 2020);
- стремление к контролю: человек испытывает постоянное желание контролировать других людей, чтобы они выполняли его указы;
- стремление к славе: человек желает быть знаменитым и признанным другими людьми без учета личной счастливой жизни и внутреннего покоя (Байлук, 2019);
- использование других людей: желания человека становятся важнее его взаимоотношений, и он может использовать других людей для достижения своих целей, не обращая внимания на их потребности и интересы.

После анализа предметной области амбиций может возникнуть другой вопрос: «А что такое амбициозность?». Амбициозность — это потребность

в успешности, достижении большего, основанная на повышенных притязаниях к жизни. Амбициозным можно назвать человека, который имеет четкие и высокие цели, стремится к достижению успеха и превосходству в определенной сфере жизни и готов приложить для этого необходимые усилия (Danaa et al., 2022).

Некоторые признаки амбициозного человека могут включать в себя:

- целеустремленность: четкие цели и планы, которых человек стремится достичь в жизни, направляя все свои усилия на их достижение (Obednikova, 2021);
- мотивация: человек стремится к достижению своих целей, а не просто к внешнему признанию или материальному благу (Дуреева, 2019а);
- ответственность: успех зависит от собственных усилий человека, который несет ответственность за свои действия и результаты (Дуреева, 2019б);
- решительность: человек не должен отступать при первой же трудности, а должен находить пути преодоления препятствий и продолжать двигаться к своей цели (Дуреева, 2019б);
- саморазвитие: человек стремится к развитию и улучшению своих знаний, навыков и способностей, чтобы быть более эффективным в своих усилиях (Obednikova, 2021);
- готовность к риску: человек готов принять вызов, который может помочь ему достичь своих целей (Ustilaitè et al., 2023);
- самоактуализация: человек не останавливается, пока не достигнет своих целей (Obednikova, 2021).

В целом амбициозный человек — это человек, который имеет четкое представление о том, чего он хочет достичь в жизни, и готов приложить все усилия для достижения своих целей.

Конкретизировав основные особенности амбиций у студентов инженерных направлений, необходимо рассмотреть способы их формирования.

Для того чтобы стать экспертом в области, необходимо постоянно обновлять свои знания и умения (Балыкина, 2021), изучать новые технологии, методы и инструменты, которые могут быть полезны в будущей карьере. Участие в проектах поможет применить знания на практике и приобрести опыт работы в команде, продемонстрировать навыки и получать обратную связь от профессионалов (Gerben, & Côté, 2022). Определение четкой цели способствует быстрому достижению результата. Грамотно расписанный план выстроит пути решения и подскажет правильные шаги (Denessen, & Keller, 2020). Общение с профессионалами поможет узнать о последних тенденциях и требованиях рынка труда. Для подобных коммуникаций следует посещать конференции и мероприятия, участвовать в обсуждениях на форумах и социальных сетях. Успех в карьере зависит не только от знаний и навыков, но и от личных качеств, таких как: лидерство, коммуникативные навыки, творческий подход к решению проблем и т. д. (Markovits, & Béghin, 2023). Развитие личных качеств поможет стать более востребованным инженером. Существуют сообщества инженеров,

где можно обмениваться опытом и находить единомышленников. Организации или клубы по интересам позволяют участвовать в мероприятиях, общаться с другими инженерами и находить новые возможности для профессионального развития (Hirschi, & Spurk, 2021). Менторство может помочь в профессиональном росте и развитии карьеры. Опытные инженеры могут стать менторами и помочь в профессиональном развитии (Jaradat et al., 2020). Работа над проектами вне учебы поможет получить больше практического опыта и показать профессиональные навыки потенциальным работодателям. Можно работать над своими проектами или, опять же, присоединиться к сообществу разработчиков и там работать над проектами вместе с другими людьми (Ghosh, 2023). Иногда для достижения своих целей необходимо рисковать и выходить из зоны комфорта, а именно развиваться в других областях, а также брать на себя ответственность. Это откроет новые возможности для успеха в карьере (Marion et al., 2020).

Важно помнить, что развитие амбиций — процесс, который требует времени, усилий и настойчивости. Постоянное улучшение навыков, работа над проектами и обучение у опытных профессионалов позволит достичь целей в карьере.

Методы исследования

Целью первой части нашего исследования являлся анализ понятийного смысла амбиций для выявления того, что студенты думают по поводу амбиций и присущи ли они им. В опросе, состоящем из 10 вопросов, разделенных на два блока, приняли участие 63 студента 2–4-х курсов инженерного направления «Инфокоммуникационные технологии и системы связи». Опрос был представлен в виде анкеты и проводился на платформе Yandex Forms.

В первом блоке вопросов выявлялось базовое понимание понятия «амбиции» студентами; второй блок подразумевал более осознанный ответ после прочтения отрывка текста, презентованного на III Национальной научно-практической конференции «Современные наука и образование: достижения и перспективы развития», в котором описывались основные аспекты амбиций.

Вторая часть исследования была связана с изучением корреляции между амбициозностью и академической успеваемостью студентов второго курса по направлению подготовки «Инфокоммуникационные технологии и системы связи». В результате проведенного опроса, в котором принимали участие 24 человека, были получены данные о степени амбициозности и академической успеваемости. Опрос проводился с использованием сервиса Google Forms, так как он имеет необходимый функционал для данного этапа.

Результаты исследования

В результате исследования было выявлено, что 42,9 % опрошиваемых (27 человек) считают себя амбициозными, в то время как оставшиеся 36 человек к таким себя не относят, но 58 % из них стремятся стать амбициозными. Данные опроса приведены на рисунке 1.



Рис. 1. Статистика ответов респондентов на вопросы: «Считаете ли Вы себя амбициозным человеком?», «Стремитесь ли Вы стать амбициозным?»

Fig. 1. The statistics of the respondents' answers to the questions: 'Do you consider yourself an ambitious person?', 'Do you strive to become ambitious?'

Важным является то, что после прочтения текста уже 47 опрошиваемых (74,6 %) посчитали, что им присущи амбиции. Это говорит о том, что до этого у них не имелось четкой картины о значении термина «амбиции».

Далее следует заметить, что 77,8 % опрошиваемых (49 человек) считают амбиции хорошим качеством и 69,8 % респондентов считают, что амбиции можно развить. Можно сказать, что, действительно, мнение о том, что амбиции — это плохо, является устаревшим, ведь со временем общество трансформируется и начинает смотреть на вещи по-другому (Wynter, 2021). По второму блоку вопросов было выявлено, что у 63,5 % опрошиваемых (40 человек) амбиции влияют на учебу, а у 66,7 % (42 человека) — на работу, что говорит о важности развития здоровых амбиций в жизни человека. Данные опроса приведены на рисунках 2 и 3.

Стоит заметить, что только 27 % опрошенных не считают амбиции важными для инженера, остальные же 73 % (46 человек) придерживаются противоположного мнения. Данные опроса приведены на рисунке 4.

Если рассматривать вопрос о том, какие амбиции присущи при работе или учебе (Day, 2020), то опрошиваемые в большинстве случаев выбрали здоровые амбиции. Прочитав отрывок текста, опрошиваемые получили необходимые знания и уточнения о перечисленных амбициях. Данные опроса приведены на рисунке 5.

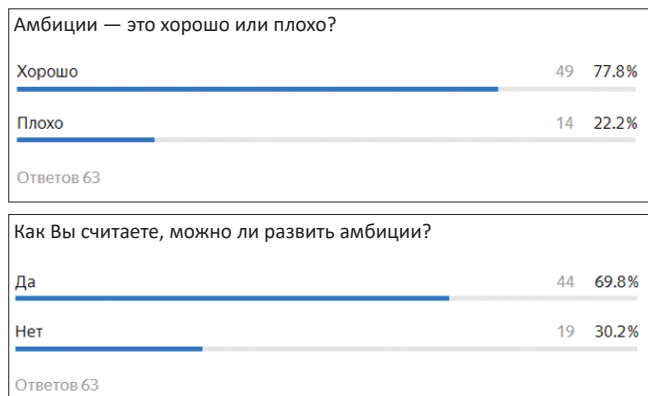


Рис. 2. Статистика ответов респондентов на вопросы: «Хорошим ли качеством являются амбиции?», «Можно ли их развить?»

Fig. 2. The statistics of the respondents' answers to the questions: 'Is ambitiousness a good quality', 'Can one develop it?'



Рис. 3. Статистика ответов респондентов на вопросы о влиянии амбиций на работу и учебу

Fig. 3. The statistics of the respondents' answers to the questions about the influence of ambitions on work and studies

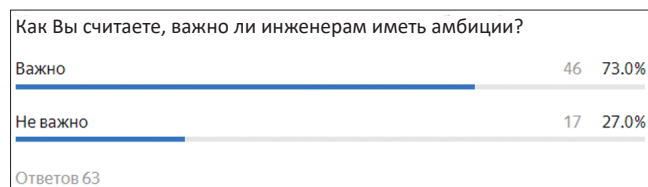


Рис. 4. Статистика ответов респондентов на вопросы о важности амбиций для инженеров

Fig. 4. The statistics of the respondents' answers to the questions about the importance of ambitions for engineers

Какие признаки присущи Вам при работе/учебе?		
Достижение целей	43	15.6%
Принимаете ответственность за свои действия	32	11.6%
Ставите чёткие цели и планы	31	11.3%
Стремитесь к развитию и улучшению своих знаний, навыков и способностей	28	10.2%
Готовы к рискам	25	9.1%
Не отступаете при первой же трудности	22	8.0%
Использование других людей в своих целях	22	8.0%
Конкуренция до победного	19	6.9%
Желание контролировать других	19	6.9%
Накопление богатства и власти	15	5.5%
Не останавливаетесь на достигнутом, пока не достигнете своих целей	11	4.0%
Стремление к славе и узнаванию, жертвуя внутренним покоем	8	2.9%
Ответов 275		

Рис. 5. Статистика ответов респондентов на вопросы об амбициях, присущих им при работе или учебе

Fig. 5. The statistics of the respondents' answers to the questions about the characteristics of ambitions that they have at work or learning

На заключительном этапе нужно было в форме развернутого ответа высказать свое мнение об амбициях. Были получены следующие высказывания:

– «Я не считаю амбиции чем-то плохим, но всегда нужно знать им меру, иначе при высоко поставленной планке амбиции могут испортить человека и нарушить его душевное спокойствие и благополучие»;

– «Никогда не сдавайтесь, идите к цели, даже если будет сложно»;

– «Амбиции — это хорошо, если достигаете цели без потерь»;

– «Как студент, я считаю, что амбиции очень важны для достижения успеха в жизни. Амбиции помогают мне поставить цель и работать на ее достижение. Они мотивируют меня учиться лучше, улучшать свои навыки и стремиться к лучшей версии себя»;

– «Я совсем не амбициозный человек. Я просто плыву по течению. Так мне проще, так мне лучше. Я не привык стремиться к чему-либо, поэтому для меня нехарактерны амбиции. По-моему, амбиции — это врожденное качество. Не каждому достается данное свойство личности»;

– «Амбиции все равно что гордыня. Создают мнимое чувство превосходства и напыщенности. Однако на деле никак не влияет на продуктивность

и достижение каких-либо целей. Мне все равно, есть они или нет, главное, я живу так, как считаю нужным!»;

– «Я считаю, что амбиции являются неотъемлемой частью человеческого успеха, ведь невозможно достигнуть какой-либо цели, высот без определенного стремления. Человек без цели все равно, что пирожок без начинки. Казалось бы, форма есть, а вот содержания нет. Амбиции заставляют человека из раза в раз вставать после падения, а без них никуда. Никто сразу не научился ходить, каждый падал, а затем вставал».

Ответы на эти вопросы еще раз доказывают, что развитие здоровых амбиций — важный и необходимый процесс в учебе и работе (Rätty et al., 2020).

Проводя анализ по полученным ответам, можно сказать, что большая часть опрошенных студентов инженерных направлений считают амбиции хорошим явлением, сами являются амбициозными или стремятся стать такими, в преобладающем количестве имеют здоровые амбиции.

Нельзя не отметить тот факт, что если рассматривать ответы каждого человека по отдельности, то в 10 % случаев опрошиваемые, которые указали, что не считают себя амбициозным, в другом вопросе отмечали наличие у себя нездоровых амбиций, что говорит об изначальном, до прочтения текста, непонимании термина «амбиции», суждению о нем с нездоровой точки зрения (Saputra, 2021).

И заключительным замечанием, касающимся опроса, является то, что в большинстве случаев отдельным людям больше присущи здоровые амбиции, чем нездоровые (Ali, & Anwar, 2021).

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы, касающиеся понятийного поля амбиций:

- большая часть опрошенных студентов не были осведомлены, что именно они вкладывают в понятие «амбиции»;
- большая часть из тех, кто считает себя амбициозными, на самом деле обладают качествами, присущими амбициозному человеку;
- опрошенные имеют как здоровые, так и нездоровые амбиции, но в большей степени преобладают положительные.

Во второй части исследования отмечается тот факт, что если рассматривать ответы в совокупности, то двое респондентов недооценивают свои возможности, но при этом считают свои амбиции реализуемыми; средне оценивают свои амбиции 16 студентов; у 6 респондентов на данном этапе идет переоценка своих амбиций. По полученным данным была составлена гистограмма, отображающая средний академический балл среди низкоамбициозных, среднеамбициозных и высокоамбициозных респондентов (см. рис. 6).

Как можно заметить из гистограммы, наивысший балл имеют низкоамбициозные люди. Можно предположить, что это связано с тем, что они здраво оценивают свои способности. Высокоамбициозные люди имеют среднюю позицию в рейтинге академической успеваемости. Это говорит о том, что они ставят трудные, но все-таки достижимые цели. Наименьший средний балл имеют

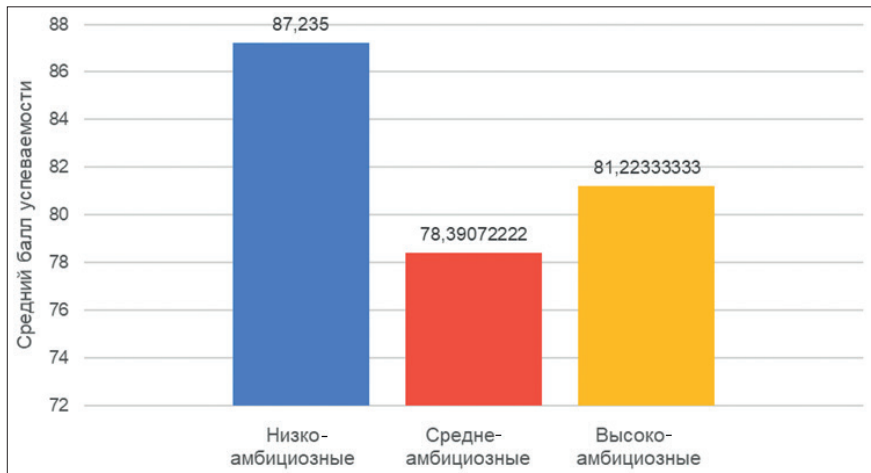


Рис. 6. Гистограмма, составленная по результатам опроса, показывающая средний академический балл среди низкоамбициозных, среднеамбициозных и высокоамбициозных респондентов

Fig. 6. A bar chart based on the results of the questionnaire showing the average academic results among the low-ambitious, middle-ambitious and highly ambitious respondents

люди со средними амбициями. Они не могут определиться с действительно важными траекториями для текущего этапа и тем самым либо не приходят к конечной цели, либо приходят, но со слабыми результатами. Данные опроса приведены на рисунке 6.

Дискуссионные вопросы

У студентов инженерных направлений, как и любой другой области, могут быть нездоровые амбиции, приводящие к негативным последствиям. Например, студенты могут стремиться к успеху, жертвуя личной жизнью или здоровьем, что может привести к выгоранию и физическим проблемам. Кроме того, некоторые студенты сильно фокусируются на своих личных целях и интересах, что может привести к негативному влиянию на командную работу и к снижению общей эффективности проекта.

Нездоровые амбиции часто возникают из-за недостаточной саморефлексии и осознания своих ценностей и приоритетов, поэтому важно развивать здоровые амбиции, которые сосредоточиваются на личном росте и развитии, а также на создании значимого вклада в общество.

В большинстве случаев работа инженеров происходит в командах или больших группах, в которых невозможно иметь несколько лидеров. В таких случаях профессионалы жертвуют своими амбициями во имя качественной работы. Это некое стратегическое мышление: «Уступить, чтобы выиграть».

Стратегическим мышлением люди часто называют предчувствие или дальновидность. Люди, обладающие им, способны прогнозировать события на несколько шагов вперед.

Основные составляющие стратегического мышления:

- предвидение итога развития ситуации;
- четкое понимание своего места в окружении, компании, команде;
- правильная расстановка приоритетов и понимание истинных ценностей в жизни.
- нахождение выхода из любой ситуации.

Здоровые амбиции у студентов помогает развить преподаватель, имеющий большой опыт и знающий, как действовать. Он направляет будущих профессионалов и на личном примере показывает им, каких результатов можно достичь, помогает решить сложные и емкие задачи, а также не сбиться с пути. Помимо этого, преподаватель способствует развитию у студентов не только профессиональных, но и морально-этических качеств, свойственных социуму. Давая студентам наставления о выборе достижимых целей, он помогает им развить здоровые амбиции.

Заключение

Амбициозность является важным качеством для студентов инженерных направлений, так как она позволяет им достигать высоких результатов в учебе и проектной деятельности. Однако амбиции должны быть здоровыми и направленными на личный рост и развитие, а не на стремление к власти или материальным благам. Для развития амбиций студентам следует учиться у лидеров отрасли, участвовать в конкурсах и проектах, совершенствовать свои навыки и расширять кругозор. Важно помнить, что амбиции должны быть сбалансированными и направленными на достижение конкретных целей, а не просто на желание быть лучше других. При проектной деятельности студентам важно стремиться к достижению общих целей, вдохновлять и мотивировать свою команду и получать ценный опыт для будущей карьеры в инженерии. Кроме того, студенты могут развивать амбиции, участвуя в дополнительных мероприятиях, таких как семинары, тренинги и конференции, где они могут общаться с профессионалами отрасли и получать новые знания и навыки. Важно помнить, что амбиции — это не просто стремление к успеху, но и готовность к труду и упорство в достижении поставленных целей. Студентам нужно изучать новые технологии, быть креативными и находчивыми в решении проблем, а также стремиться к постоянному самосовершенствованию. Наконец, амбиции должны быть направлены на достижение долгосрочных целей, таких как создание новых технологий и решение сложных проблем общества, а не на краткосрочные успехи. Из полученных данных проведенного опроса можно сделать вывод, что часть студентов не имела

достаточно знаний в области психологии на тему амбиций, а также четкого представления о значимости амбиций. После прочтения отрывка текста картина стала более понятна для опрашиваемых, что может оказать существенное влияние на их будущий карьерный рост и успехи в самосовершенствовании. Проведенный анализ показал, что наличие здоровых амбиций у студентов технических направлений является преобладающим, если рассматривать полученные ответы в сумме, но если рассматривать ответы каждого респондента по отдельности, то можно увидеть, что им присущи как здоровые, так и нездоровые амбиции.

Список источников

1. Волкова, М. С., Силивоненко, А. А., и Фиалкина, Л. В. (2022). Важность развития здоровых личных границ студентов для формирования устойчивого баланса между работой и личной жизнью. *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*, 3, 23–24. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49485029>
2. Mulang, H. (2021). The Effect of Competences, Work Motivation, Learning Environment on Human Resource Performance. *Golden Ratio of Human Resource Management*, 1(2), 84–93. <https://www.goldenratio.id/index.php/grhrm/article/view/52>
3. Hirschi, A., & Spurk, D. (2021). Striving for success: Towards a refined understanding and measurement of ambition. *Journal of Vocational Behavior*, 127. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000187912100049X>
4. Boström, L., & Bostedt, G. (2020). What about Study Motivation? Students' and Teachers' Perspectives on What Affects Study Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8). <http://ijlter.net/index.php/ijlter/article/view/261>
5. Большов, В. Б. (2021). Вузовская среда как пространство самореализации студенческой молодежи. *Социальная компетентность*, 1, 93–112. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44907203>
6. Рубан, Д. А. (2021). Научный капитал глобального лидерства в российских вузах. *Вестник Таганрогского института управления и экономики*, 1, 32–36. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46124920>
7. Выучейский, К. А., и Поздеева, О. Ю. (2021). Психологические характеристики студента. *Фундаментальные и прикладные научные исследования*, 133–144. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46159458>
8. Бардакова, А. Ю., Тихонов, К. К., Дадей, В. А., и Суркова, А. Д. (2020). Изучение влияния особенностей рождения на формирование ведущих личностных качеств и уровня тревожности студентов. *Аллея науки*, 7, 203–207. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44003410>
9. Байлук, В. В. (2019). Роль самопознания в саморазвитии студентов. *Философия образования*, 20–35. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-samopoznaniya-v-samorazvitiistudentov/viewer>
10. Danaa, H. M., Almazary, M. M., Halasa, W. N., Obeidat, L. M., Rababah, M. A., & Al-Alawneh, M. K. (2022). University students' ambition levels and vocational tendencies associated with common culture. *Education and science journal*, 6, 153–176. <https://elibrary.ru/item.asp?id=48642947>

11. Obednikova, E. A. (2021). Formation of aesthetic personal and professional qualities of a technical university student. *Исследования и достижения молодых ученых в области науки*, 195–199. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47129566>
12. Дуреева, Т. В. (2019a). Амбициозность личности в профессии педагога. Часть 1. Об амбициях как таковых. *Молодой ученый*, 3(4), 255–257. <https://moluch.ru/archive/241/55793/>
13. Дуреева, Т. В. (2019b). Амбициозность личности в профессии педагога. Часть 2. Об амбициях в профессии педагога. *Молодой ученый*, 4(5), 288–391. <https://moluch.ru/archive/241/55793/>
14. Ustilaitė, S., Poteliūnienė, S., Juškevičienė, A., & Sabaliauskas, S. (2023). How do Primary School Teachers Create Meaningful Learning Environment to Motivate Students? *Pedagogika*, 149(1), 52–81. <https://ejournals.vdu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/3434/2713>
15. Балыкина, А. (2021). Проблема взаимодействия между преподавателями и учащимися в цифровой образовательной среде. *Американский Научный Журнал*, 55(2), 24–28. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47360078>
16. Gerben, A., & Côté, S. (2022). The Social Effects of Emotions. *Annual Review of Psychology*, 73, 629–658. <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev-psych-020821-010855>
17. Denessen, E., & Keller, A. (2020). Do Teachers Treat Their Students Differently? An Observational Study on Teacher-Student Interactions as a Function of Teacher Expectations and Student Achievement. *Education Research International*, 2020. <https://www.hindawi.com/journals/edri/2020/2471956/>
18. Markovits, H., & Béghin, G. (2023). The paradoxical effects of time pressure on base rate neglect. *Cognition*, 237. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010027723000859>
19. Hirschi, A., & Spurk, D. (2021). Ambitious employees: Why and when ambition relates to performance and organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 127. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879121000488>
20. Jaradat, M., Jibreel, M., & Skaik, H. (2020). Individuals' perceptions of technology and its relationship with ambition, unemployment, loneliness and insomnia in the Gulf. *Technology in Society*, 60. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160791X19302301>
21. Ghosh, K. (2023). Employee-perceived 'motivation-enhancing HRM practices' and career ambition: Social subjective norms explain workplace deviant behavior. *Human Resource Management Journal*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1748-8583.12503>
22. Marion, van Lunenburg, Geuijen, K., & Meijer, A. (2020). How and Why Do Social and Sustainable Initiatives Scale? A Systematic Review of the Literature on Social Entrepreneurship and Grassroots Innovation. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 31, 1013–1024. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11266-020-00208-7>
23. Wynter, R. (2021). Ambition, 'failure' and the laboratory: Birmingham as a centre of twentieth-century British scientific psychiatry. *The British Journal for the History of Science*, 54(1), 19–40. <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-for-the-history-of-science/article/abs/ambition-failure-and-the-laboratory-birmingham-as-a-centre-of-twentiethcentury-british-scientific-psychiatry/4263E8AE6733A2CAEAB6B-72D73A2713B>

24. Day, C. (2020). How teachers' individual autonomy may hinder students' academic progress and attainment: Professionalism in practice. *BERJ*, 46(1), 247–264. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3577>
25. Rätty, H., Hytti, U., Kasanen, K., Komulainen, K., Siivonen, P., & Kozlinska, I. (2020). Perceived employability and ability self among Finnish university students. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 957–993. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-019-00451-7>
26. Saputra, F. (2021). Leadership, Communication, and Work Motivation in Determining the Success of Professional Organizations. *JLPH*, 1(2), 59–70. <https://dinastires.org/JLPH/article/view/54>
27. Ali, B. J., & Anwar, G. (2021). An Empirical Study of Employees' Motivation and Its Influence Job Satisfaction. *International Journal of Engineering, Business and Management*, 5(2), 21–30. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3822723

References

1. Volkova, M. S., Silivonenko, A. A., & Fialkina, L. V. (2022). The importance of developing healthy personal boundaries of students to form a sustainable work-life balance. *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 3, 23–24. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49485029>
2. Mulang, H. (2021). The Effect of Competences, Work Motivation, Learning Environment on Human Resource Performance. *Golden Ratio of Human Resource Management*, 1(2), 84–93. <https://www.goldenratio.id/index.php/grhrm/article/view/52>
3. Hirschi, A., & Spurk, D. (2021). Striving for success: Towards a refined understanding and measurement of ambition. *Journal of Vocational Behavior*, 127. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000187912100049X>
4. Boström, L., & Bostedt, G. (2020). What about Study Motivation? Students' and Teachers' Perspectives on What Affects Study Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8). <http://ijlter.net/index.php/ijlter/article/view/261>
5. Bolshov, V. B. (2021). The university environment as a space for self-realization of students. *Social competence*, 1, 93–112. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44907203>
6. Ruban, D. A. (2021). Scientific capital of global leadership in Russian universities. *Bulletin of the Taganrog Institute of Management and Economics*, 1, 32–36. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=46124920>
7. Vyucheisky, K. A., & Pozdeyeva, O. Yu. (2021). Psychological characteristics of the student. *Fundamental and applied scientific research*, 133–144. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=46159458>
8. Bardakova, A. Yu., Tikhonov, K. K., Dadey, V. A., & Surkova, A. D. (2020). Study of the influence of birth characteristics on the formation of leading personal qualities and the level of anxiety of students. *Alley of Science*, 7, 203–207. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44003410>
9. Bayluk, V. V. (2019). The role of self-knowledge in students' self-development. *Philosophy of education*, 20–35. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-samopoznaniya-v-samorazvitiit-studentov/viewer>
10. Danaa, H. M., Almzary, M. M., Halasa, W. N., Obeidat, L. M., Rababah, M. A., & Al-Alawneh, M. K. (2022). University students' ambition levels and vocational tendencies associated with common culture. *Education and science journal*, 6, 153–176. <https://elibrary.ru/item.asp?id=48642947>

11. Obednikova, E. A. (2021). Formation of aesthetic personal and professional qualities of a technical university student. *Research and achievements of young scientists in the field of science*, 195–199. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=47129566>
12. Dureeva, T. V. (2019). The ambitiousness of the individual in the profession of a teacher. Part 1. About ambitions as such. *Young scientist*, 3(4), 255–257. (In Russ.). <https://moluch.ru/archive/241/55793/>
13. Dureeva, T. V. (2019). The ambitiousness of the individual in the profession of a teacher. Part 2. About ambitions in the teaching profession. *Young scientist*, 4(5), 288–391. (In Russ.). <https://moluch.ru/archive/241/55793/>
14. Ustilaitė, S., Poteliūnienė, S., Juškevičienė, A., & Sabaliauskas, S. (2023). How do Primary School Teachers Create Meaningful Learning Environment to Motivate Students? *Pedagogika*, 149(1), 52–81. <https://ejournals.vdu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/3434/2713>
15. Balykina, A. (2021). The problem of interaction between teachers and students in the digital educational environment. *American Scientific Journal*, 55(2), 24–28. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47360078>
16. Gerben, A., & Côté, S. (2022). The Social Effects of Emotions. *Annual Review of Psychology*, 73, 629–658. <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev-psych-020821-010855>
17. Denessen, E., & Keller, A. (2020). Do Teachers Treat Their Students Differently? An Observational Study on Teacher-Student Interactions as a Function of Teacher Expectations and Student Achievement. *Education Research International*, 2020. <https://www.hindawi.com/journals/edri/2020/2471956/>
18. Markovits, H., & Béghin, G. (2023). The paradoxical effects of time pressure on base rate neglect. *Cognition*, 237. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010027723000859>
19. Hirschi, A., & Spurk, D. (2021). Ambitious employees: Why and when ambition relates to performance and organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 127. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879121000488>
20. Jaradat, M., Jibreel, M., & Skaik, H. (2020). Individuals' perceptions of technology and its relationship with ambition, unemployment, loneliness and insomnia in the Gulf. *Technology in Society*, 60. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160791X19302301>
21. Ghosh, K. (2023). Employee-perceived 'motivation-enhancing HRM practices' and career ambition: Social subjective norms explain workplace deviant behavior. *Human Resource Management Journal*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1748-8583.12503>
22. Marion, van Lunenburg, Geuijen, K., & Meijer, A. (2020). How and Why Do Social and Sustainable Initiatives Scale? A Systematic Review of the Literature on Social Entrepreneurship and Grassroots Innovation. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 31, 1013–1024. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11266-020-00208-7>
23. Wynter, R. (2021). Ambition, 'failure' and the laboratory: Birmingham as a centre of twentieth-century British scientific psychiatry. *The British Journal for the History of Science*, 54(1), 19–40. <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-for-the-history-of-science/article/abs/ambition-failure-and-the-laboratory-birmingham-as-a-centre-of-twentieth-century-british-scientific-psychiatry/4263E8AE6733A2CAEAB6B72D73A2713B>

24. Day, C. (2020). How teachers' individual autonomy may hinder students' academic progress and attainment: Professionalism in practice. *BERJ*, 46(1), 247–264. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3577>

25. Rätty, H., Hytti, U., Kasanen, K., Komulainen, K., Siivonen, P., & Kozlinska, I. (2020). Perceived employability and ability self among Finnish university students. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 957–993. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-019-00451-7>

26. Saputra, F. (2021). Leadership, Communication, and Work Motivation in Determining the Success of Professional Organizations. *JLPH*, 1(2), 59–70. <https://dinastires.org/JLPH/article/view/54>

27. Ali, B. J., & Anwar, G. (2021). An Empirical Study of Employees' Motivation and Its Influence Job Satisfaction. *International Journal of Engineering, Business and Management*, 5(2), 21–30. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3822723

Статья поступила в редакцию: 01.02.2023;
одобрена после рецензирования: 29.08.2023;
принята к публикации: 15.09.2023.

The article was submitted: 01.02.2023;
approved after reviewing: 29.08.2023;
accepted for publication: 15.09.2023.

Информация об авторах:

Павел Сергеевич Ивлев — студент 4-го курса по направлению «Инфокоммуникационные технологии и системы связи», Владивостокский государственный университет, Владивосток, Россия,
bdktd@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0835-9969>

Сергей Денисович Фомин — студент 4-го курса по направлению «Инфокоммуникационные технологии и системы связи», Владивостокский государственный университет, Владивосток, Россия,
sergeifomin27@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-1600-3636>

Игорь Александрович Белоус — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информационных технологий и систем, Владивостокский государственный университет, Владивосток, Россия,
igor.belous@vvsu.ru, <https://orcid.org/000-0001-8519-4390>

Information about the authors:

Pavel S. Ivlev — 4th year student at the programme 'Information and Communication Technologies and Systems', Vladivostok State University, Vladivostok, Russia,
bdktd@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0835-9969>

Sergey D. Fomin — 4th year student at the programme 'Information and Communication Technologies and Systems', Vladivostok State University, Vladivostok, Russia,
sergeifomin27@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-1600-3636>

Igor A. Belous — Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Information Technologies and Systems, Vladivostok State University, Vladivostok, Russia,
igor.belous@vvsu.ru, <https://orcid.org/000-0001-8519-4390>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Научно-исследовательская статья

УДК 378.14+376.3

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.06

ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ О СПЕЦИАЛЬНЫХ БИБЛИОТЕКАХ КАК ЗНАЧИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Наталья Юрьевна Киселева¹, Екатерина Владимировна Хорошавина²

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

² *Государственная публичная научно-техническая библиотека России,
Москва, Россия*

¹ *kiselevanju@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2116-0399>*

² *khoroshavinaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2224-6466>*

Аннотация. Усиление социальной миссии специальных библиотек для лиц с нарушениями зрения актуализирует проблематику повышения осведомленности об их деятельности для студентов педагогических вузов. Информированность будущих специальных педагогов о широте контентного наполнения фондов библиотек и спектре используемых ими технических средств для помощи людям с трудностями чтения плоскочечатных текстов способствует обогащению профессиональных компетенций обучающихся. Цель статьи — показать способы и результаты повышения осведомленности о деятельности специальных библиотек у студентов, получающих специальное (дефектологическое) среднее профессиональное и высшее образование в МГПУ. Методами изучения были два анкетных онлайн-опроса и лекция-экскурсия в Российскую государственную библиотеку для слепых. Всего была обработана 151 анкета, из них 114 — до лекции-экскурсии и 37 — после нее. Анкетирование студентов проводилось в Yandex Forms и позволило выявить первичные представления студентов о специальной библиотеке, динамику осведомленности после лекции-экскурсии, получить обратную связь об интересе обучающихся к этому учреждению культуры. Сравнительный количественный анализ ответов респондентов показал значительное повышение информированности обучающихся после лекции-экскурсии по вопросам, касающимся деятельности общедоступных библиотек, а также библиотек для слепых и слабовидящих, форматах специализированных изданий для лиц с нарушениями зрения, предлагаемых услугах, вариантах сотрудничества библиотек для слепых и слабовидящих с образовательными организациями. Качественный анализ ответов респондентов, посетивших экскурсию, выявил несомненный интерес студентов к работе специальной библиотеки. Информация, полученная студентами во время лекции-экскурсии, и возможность выступить в роли пользователей специальных библиотек расширяет перспективы обучающихся для личностного роста и повышения читательской грамотности. Представленные в статье материалы позволяют определить пути развития взаимодействия педагогического вуза со специальными библиотеками для слепых и слабовидящих.

Ключевые слова: специфика работы специальной библиотеки, инклюзивное социокультурное пространство, ограниченные возможности здоровья, форматы книг для людей с особыми потребностями, компетенции студентов.

Scientific research article

UDC 378.14+376.3

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.06

**AWARENESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES
ABOUT SPECIAL NEEDS LIBRARIES AS A SIGNIFICANT ELEMENT
OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT***Natalia Yu. Kiseleva¹, Ekaterina V. Khoroshavina²*

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

² *Russian National Public Library for Science and Technology,
Moscow, Russia*

¹ *kiselevanju@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2116-0399>*

² *khoroshavinaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2224-6466>*

Abstract. Strengthening the social mission of special needs libraries for people with visual impairments actualizes the problem of raising awareness of library activities for students of pedagogical universities. The awareness of student teachers of special education about the diversity of the library content and the range of technical tools available for people who cannot read printed texts contributes to the enrichment of students' professional competencies. The purpose of this article is to show the ways and the results of raising awareness of the activities of special needs libraries among students receiving special (defectological) secondary vocational and higher education at Moscow City University. The methods of the study include two online surveys and a lecture in the format of a guided tour to the Russian State Library for the Blind. We processed a total of 151 questionnaires, 114 of them were conducted before the guided tour and 37 after the tour. The survey was conducted on the Yandex Forms platform which made it possible to identify students' primary ideas about a special needs library, to see the dynamics of awareness after the guided tour, and to receive feedback on students' interest towards special needs libraries. A comparative quantitative analysis of the respondents' answers showed a significant increase in students' awareness after the guided tour dedicated to the activities of public libraries and libraries for the blind and visually impaired, the formats of specialized publications for the visually impaired, the services offered, and the options for cooperation between the libraries for the blind and visually impaired and educational organizations. A qualitative analysis of the respondents' answers who participated in the guided tour revealed an obvious interest of students in the work of special needs libraries. The knowledge received during the guided tour and the opportunity to try out the services provided by the library expands the prospects of students for personal growth and improving reading literacy. The results of this study contribute to finding new ways of developing cooperation between teachers' training universities and special needs libraries for the blind and visually impaired.

Keywords: specifics of a special needs library, inclusive socio-cultural space, specific learning disabilities, book formats for people with special needs, student competencies.

Для цитирования: Киселева, Н. Ю., и Хорошавина, Е. В. (2023). Осведомленность студентов педагогических вузов о специальных библиотеках как значимый элемент профессионального развития. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 98–115. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.06>

For citation: Kiseleva, N. Yu., & Khoroshavina, E. V. (2023). Awareness of students of pedagogical universities about special needs libraries as a significant element of professional development. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 98–115. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.06>

Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт задает вектор формирования профессиональных компетенций, связанных с овладением студентами педагогических вузов умения проектировать коррекционно-развивающую образовательную среду (Богданова и др., 2019; Мануйлова, 2022; Kiseleva et al., 2021; Savenkov et al., 2021). Неотъемлемой частью профессиональных компетенций будущих педагогов является умение использовать специальные методики и современные технологии с учетом особенностей развития людей с особыми потребностями (Парамонова, 2021; Филатова, 2023; Grigorenko et al., 2020; Miciak, & Fletcher, 2020). При этом для студентов педагогических вузов важно видеть целостную картину образовательного процесса, в том числе аспекты взаимодействия образовательных организаций с социальными партнерами, для того чтобы качественнее погружаться в будущую практическую деятельность. Формирование умений организовать взаимодействие работников сфер образования, здравоохранения, социальной защиты и культуры реализуется в рамках социокультурной и педагогической практики, а также на мероприятиях внеучебной деятельности.

Социальное партнерство публичных библиотек и образовательных организаций дает возможность обогатить образовательный процесс детей со специфическими трудностями обучения (Chokron et al., 2021; Nazim et al., 2021). Библиотеки способствуют вовлечению подрастающего поколения в читательскую деятельность (Березина и др., 2022; Колосова и др., 2022), организуют комфортное инклюзивное социокультурное пространство не только в своих стенах, но и в цифровой среде (Хорошавина, 2022; ODonnell, & Anderson, 2022; Virkus & Garoufallou, 2020).

Неотъемлемой частью библиотечной сети являются специальные библиотеки для людей, которые испытывает читательские трудности. Эти библиотеки входят в секцию библиотечного обслуживания людей с особыми потребностями (LSN) — одной из старейших секций IFLA (Международная федерация библиотечных ассоциаций). Во всем мире актуальными остаются исследования о качестве оказания услуг в специальных библиотеках (Alex-Nmecha, & Onifade, 2023; Pàmies et al., 2021; Khan, & Parveen, 2020), а также об информированности людей о возможностях специальных библиотек (Kholmuminov, & Qolqanatov, 2021; Huzaiifa, 2022). Повышение осведомленности студентов педагогических вузов о специальных библиотеках являются значимым элементом для профильной специализации, повышения

профессиональной студенческой деятельности, увеличения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. В данной статье мы остановимся на описании организации и анализа результатов проведения практико-ориентированного инициативного мероприятия внеучебной деятельности, направленного на повышение информированности студентов МГПУ о специальных библиотеках.

Методы исследования

Для изучения представлений у студентов педагогического вуза о деятельности специальных библиотек и их возможностях для широкого круга читателей в апреле 2023 г. были проведены два анкетных онлайн-опроса и лекция-экскурсия в специальную федеральную библиотеку для лиц с нарушениями зрения — Российскую государственную библиотеку для слепых (РГБС, rgbs.ru).

В первичном анкетировании приняли участие 114 студентов, получающих специальное (дефектологическое) среднее профессиональное и высшее образование в МГПУ. Повторное анкетирование проводилось после лекции-экскурсии среди 37 студентов. Анкетирование студентов осуществлялось посредством сервиса по созданию форм и сбора информации Yandex Forms.

В качестве диагностического инструмента, как уже упоминалось выше, были разработаны онлайн-анкеты. Первичное анкетирование проводилось с целью изучения представлений студентов педагогического вуза о возможностях библиотек для широкого круга юных читателей. Форма анкеты включала 16 вопросов, разделенных по трем блокам: визитная карточка респондента, осведомленность о деятельности общедоступных библиотек, осведомленность о деятельности специальных библиотек для слепых и слабовидящих (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Первичное анкетирование

«Возможности библиотек для широкого круга юных читателей»

Primary survey “Opportunities offered by libraries for a wide range of young readers”

Блок	Вопросы
Блок 1. Визитная карточка респондента	<ol style="list-style-type: none"> 1. Укажите Ваш пол. 2. Укажите возраст. 3. Укажите уровень образования. 4. Вы были раньше в библиотеке для слепых и слабовидящих? 5. Пользуетесь ли Вы услугами библиотек?
Блок 2. Осведомленность о деятельности общедоступных библиотек	<ol style="list-style-type: none"> 1. Могут ли дети с ограниченными возможностями здоровья пользоваться услугами библиотек? 2. Проводят ли библиотеки мероприятия по приобщению к чтению детей с ОВЗ? 3. Для каких категорий лиц с ОВЗ в библиотеках и на прилегающих территориях может быть предусмотрено специальное оборудование?

Блок	Вопросы
	4. Как Вы думаете, какое специальное оборудование для лиц с ОВЗ может быть в библиотеке?
Блок 3. Осведомленность о деятельности специальных библиотек для слепых и слабовидящих	1. Как Вы думаете, может ли человек с нормальным зрением пользоваться услугами библиотеки для слепых и слабовидящих? 2. Что относится к специальным форматам изданий для слепых и слабовидящих людей? 3. Как Вы думаете, в фондах библиотек для слепых и слабовидящих есть издания только в специальных форматах? 4. Как Вы думаете, в специальных форматах есть только книги классических произведений мировой и отечественной литературы? 5. Какие услуги можно получить в библиотеке для слепых и слабовидящих бесплатно? 6. Как Вы думаете, работают ли в библиотеке тифлологи, тифлопедагоги, тифлопсихологи и другие педагоги-дефектологи? 7. Как Вы думаете, в чем заключается сотрудничество библиотеки для слепых и слабовидящих с образовательными организациями?

Большая часть вопросов первичного анкетирования была закрытого типа и позволяла респондентам выбирать между несколькими предварительно написанными ответами два вопроса были открытого типа и требовали развернутого ответа.

Повторное анкетирование проводилось после лекции-экскурсии, чтобы проверить, насколько повысилась осведомленность студентов о деятельности специальных библиотек для слепых и слабовидящих. Анкета включала 12 вопросов, которые были отнесены также к трем блокам: визитная карточка респондента, осведомленность о деятельности специальных библиотек для слепых и слабовидящих, лекция-экскурсия в библиотеку для слепых и слабовидящих как элемент профильной специализации (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Повторное анкетирование «Деятельность специальных библиотек
для слепых и слабовидящих»**

**Second-round survey “The activities of special libraries
for the blind and visually impaired”**

Блок	Вопросы
Блок 1. Визитная карточка респондента	1. Укажите Ваш пол. 2. Укажите возраст. 3. Укажите уровень образования
Блок 2. Осведомленность о деятельности специальных библиотек	1. Как Вы думаете, может ли человек с нормальным зрением пользоваться услугами библиотеки для слепых и слабовидящих? 2. Что относится к специальным форматам изданий для слепых и слабовидящих людей?

Блок	Вопросы
для слепых и слабовидящих	3. Как Вы думаете, в фондах библиотек для слепых и слабовидящих есть только издания в специальных форматах? 4. Как Вы думаете, в специальных форматах только книги классических произведений мировой и отечественной литературы? 5. Какие услуги можно получить в библиотеке для слепых и слабовидящих бесплатно? 6. Как вы думаете, работают ли в библиотеке тифлологи, тифлопедагоги, тифлопсихологи и другие педагоги-дефектологи? 7. Как Вы думаете, в чем заключается сотрудничество библиотеки для слепых и слабовидящих с образовательными организациями?
Блок 3. Лекция-экскурсия в библиотеку для слепых и слабовидящих как элемент профильной специализации	1. Что нового вы узнали на экскурсии? 2. Как Вам кажется, для кого будет полезна экскурсия в библиотеку для слепых и слабовидящих?

Блок «Осведомленность о деятельности общедоступных библиотек для слепых и слабовидящих» был исключен, так как не обсуждался во время экскурсионного мероприятия. Блок про осведомленность о деятельности специальных библиотек для слепых и слабовидящих повторялся с таким же блоком в первичной анкете, большая часть вопросов были закрытые, один — открытый. Блок «Лекция-экскурсия в библиотеку для слепых и слабовидящих как элемент профильной специализации» состоял из вопросов открытого типа.

Лекцию-экскурсию по Российской государственной библиотеке для слепых проводили сотрудники учреждения. Во время экскурсии студенты посетили разные залы библиотеки, познакомились с обширным фондом, а также с современными программными и техническими средствами компенсации зрительной недостаточности.

В процессе мероприятия были рассмотрены следующие вопросы:

- возможности библиотек в создании инклюзивной социокультурной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- современные программные и технические средства компенсации нарушений зрения, слуха, речи (в том числе дислексия);
- специализированные фонды для людей с нарушениями зрения, слуха, речи (в том числе с дислексией);
- принципы создания тактильных рукодельных книг;
- возможности специальных библиотек для личностного и профессионального развития студентов.

Результаты исследования

Описание выборки

В первичном анкетировании приняли участие 114 студентов, получающих специальное (дефектологическое) среднее профессиональное и высшее образование. Среди них наибольшую часть (79 %) составили учащиеся 2-х и 3-х курсов очного и очно-заочного отделений бакалавриата Института специального образования и психологии МГПУ, 17 % — учащиеся 2-го курса очно-заочного отделения магистратуры Института специального образования и психологии МГПУ, оставшиеся 4 % — учащиеся 1-го курса очного отделения Института среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского МГПУ.

От общего количества респондентов, участвовавших в опросе, 98 % были женского пола, что является репрезентативной выборкой для студенческих групп направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Что касается возрастных категорий, то на момент опроса 60 % респондентов были в возрасте до 20 лет, чуть больше четверти выборки (27 %) — до 25 лет и 13 % — старше 25 лет.

Повторное анкетирование проводилось после лекции-экскурсии среди 37 студентов. Доля учащихся 2-го и 3-го курса очного и очно-заочного отделений бакалавриата Института специального образования и психологии МГПУ составила 86,5 % опрошенных, оставшиеся 13,5 % были учащимися 1-го курса очного отделения Института среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского МГПУ. Все респонденты на момент опроса были в возрасте до 20 лет; 2 % опрошенных из общей выборки были мужского пола.

Следует отметить, что лишь 10,5 % студентов, участвовавших в опросе, были раньше в библиотеках для слепых и слабовидящих. Большая доля участников выборки (89,5 %) подтвердили, что в специальных библиотеках такого типа не были и имели лишь опосредованные знания об их деятельности. В целом услугами библиотек пользуются только 60 % респондентов (40 % — услугами университетской библиотеки, 20 % — услугами общедоступных библиотек в городе).

Описание результатов

В блоке про осведомленность о деятельности общедоступных библиотек необходимо было узнать в целом представления студентов о возможностях библиотек в создании инклюзивной социокультурной среды для детей с ОВЗ. Как выяснилось, подавляющее число студентов (68 %) считают, что дети с ОВЗ (всех категорий) могут пользоваться услугами общедоступных библиотек; 26 % предположили, что дети с ОВЗ могут пользоваться только услугами специальных библиотек, а общедоступные библиотеки для них недоступны; 6 % от общей выборки вовсе затруднились ответить на этот вопрос.

Основная миссия библиотек заключается в приобщении к чтению, ценностям мировой и отечественной культуры каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными, возрастными и иными особенностями, а значит, и для детей с ОВЗ (IFLA, ifla.org). Однако только около половины (56 %) участников анкетирования считают, что в библиотеках проводятся мероприятия по приобщению к чтению детей с ОВЗ; 3 % студентов думают, что такие мероприятия не проводятся, а 41 % затрудняются с выбором ответа.

Далее мы попросили участников анкеты выбрать категории лиц с ОВЗ, для которых в библиотеках и на прилегающих к ним территориях может быть предусмотрено специальное оборудование. Ответы показали, что на первом месте оказались лица, чьи физические особенности первоочередно предполагают создание доступной среды для беспрепятственного доступа к различным объектам социальной инфраструктуры (с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями зрения, с нарушениями слуха). Не ответили на этот вопрос, точнее затруднились с его выбором, 10 студентов, что составляет 3 % от общей выборки (рис. 1).

Для каких категорий лиц с ОВЗ в библиотеках и на прилегающих территориях может быть предусмотрено специальное оборудование?		
Для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата	92	28.0%
Для лиц с нарушением зрения	90	27.4%
Для лиц с нарушением слуха	71	21.6%
Для лиц с нарушениями речи	33	10.0%
Для лиц с интеллектуальной недостаточностью	33	10.0%
Затрудняюсь ответить	10	3.0%

Рис. 1. Ранжированный ряд различных категорий лиц с ОВЗ, для которых, по мнению опрошенных, в библиотеках и на прилегающих к ним территориях может быть предусмотрено специальное оборудование

Fig. 1. Ranked number of different categories of persons with disabilities for whom special equipment may be provided in libraries and in the territories adjacent to them, according to the respondents

Далее респондентам предлагалось привести примеры специального оборудования для лиц с ОВЗ, которое может быть в библиотеке. Превалирующее большинство участников (78 %) указали на необходимость использования в библиотеках пандусов и лифтов, позволяющих посещать эти учреждения маломобильным людям. На втором месте (19 %) оказались специальные технические средства для чтения людей с нарушениями зрения. Так, большинство студентов указали лупы, брайлевские дисплеи и клавиатуры. Также 14 % участников

опроса отметили необходимость наличия информационных тактильных указателей и индикаторов. Следует отметить, что 14 % респондентов написали, что затрудняются ответить на этот вопрос.

В следующем блоке все вопросы были акцентированы на деятельности специальных библиотек для слепых и слабовидящих. Этот блок вопросов использовался в первичной и вторичной анкетах. Рассмотрим ответы респондентов в сравнении.

В первую очередь мы уточнили у студентов информацию о пользователях библиотек. Среди опрошенных 68 % считают, что человек с нормальным зрением может пользоваться услугами специальных библиотек для слепых и слабовидящих, 7 % респондентов имеют противоположное мнение (что не может пользоваться). Не знают ответ на этот вопрос четверть опрошенных (25 %). После проведенной лекции-экскурсии все респонденты (100 %) ответили, что и человек с нормальным зрением может пользоваться услугами специальных библиотек для слепых и слабовидящих.

Учитывая, что фонд таких библиотек в первую очередь снабжается специальными изданиями для слепых и слабовидящих, мы уточнили у студентов, что относится к специальным форматам изданий. Их мнения разделились: чуть меньше половины (46,2 %) выбрали все предложенные варианты (рельефно-точечные и рельефно-графические издания, «говорящие» книги на кассетах, флеш-картах и инсталированном полнотекстовом ресурсе, литература укрупненного шрифта), другие участники сделали выбор в пользу каких-то конкретных форматов изданий, 6 % вовсе затруднились ответить на этот вопрос (рис. 2). После лекции-экскурсии все участники анкетирования выбрали предложенные специальные форматы изданий для слепых и слабовидящих людей.



Рис. 2. Ранжированный ряд специальных форматов изданий для слепых и слабовидящих людей, по мнению опрошенных

Fig. 2. The ranked range of special formats of reading for the blind and visually impaired

Далее мы задали вопрос респондентам: «В фондах библиотек для слепых и слабовидящих имеются издания только в специальных форматах»? Большинство участников (80 %) ответили, что есть еще книги в традиционных форматах, методическая, научная и учебная литература. Утвердительный ответ дали 16 %, оставшиеся 4 % затруднились ответить. Во вторичной анкете все участники сказали, что в фондах библиотек для слепых и слабовидящих есть еще книги в традиционных форматах, методическая, научная и учебная литература по всем областям коррекционной педагогики и психологии.

Завершая вопросы о фондах, мы спросили у студентов: «Как Вы думаете, в специальных форматах только книги классических произведений мировой и отечественной литературы?». На этот вопрос дали утвердительный ответ 10 % участников анкетирования, 31 % затруднились ответить, 59 % сказали, что есть еще и книги-новинки текущего года. После лекции-экскурсии 23 % все еще считали, что в специальных форматах только классические произведения, 77 % участников подтвердили, что есть еще и книжные новинки.

Один из вопросов этого блока был посвящен услугам библиотек для слепых и слабовидящих. Респондентам необходимо было выбрать из предложенного списка, какие услуги можно получить в библиотеке бесплатно. Ранжирование услуг, выбранных респондентами до и после лекции-экскурсии, представлено в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Ранжированный ряд услуг, которые, по мнению опрошенных, можно получить в библиотеке бесплатно

The ranked range of services that can be obtained from the library free of charge

Распределение по местам	Ответы до лекции-экскурсии	Ответы после лекции-экскурсии
1-е место	Оказание консультативной помощи по использованию звуковоспроизводящей аппаратуры, электронного оборудования, вспомогательных тифлотехнических средств, имеющихся в библиотеке	Выдача печатных и других документов из фонда библиотеки
2-е место	Выдача печатных и других документов из фонда библиотеки	Оказание консультативной помощи в библиографическом оформлении контрольных, курсовых, дипломных работ и диссертаций
3-е место	Индивидуальные и групповые чтения с чтением	Оказание консультативной помощи по использованию звуковоспроизводящей аппаратуры, электронного оборудования, вспомогательных тифлотехнических средств, имеющихся в библиотеке

Распределение по местам	Ответы до лекции-экскурсии	Ответы после лекции-экскурсии
4-е место	Оказание консультативной помощи в библиографическом оформлении контрольных, курсовых, дипломных работ и диссертаций	Выполнение заказов на издание рельефно-точечным шрифтом небольших по объему материалов, необходимых пользователю
5-е место	Выполнение заказов на издание рельефно-точечным шрифтом небольших по объему материалов, необходимых пользователю	Доставка предварительно заказанных по телефону книг на дом
6-е место	Доставка предварительно заказанных по телефону книг на дом	Индивидуальные и групповые чтения с чтением

Необходимо отметить, что все заявленные услуги в библиотеке осуществляются бесплатно. Однако полный перечень предложенных для выбора услуг до и после экскурсии выбрали только четверть респондентов. Учитывая их ответы, можно предположить, что выбор был сделан исходя из содержания экскурсионного мероприятия. Услуги, о которых не рассказывали во время экскурсии, большинство участников не отметили. Вместе с тем до лекции-экскурсии 22 % участников не знали ответ на этот вопрос, а после нее уже все респонденты сделали свой выбор.

Следующий вопрос касался кадров. Мы спросили: «Как Вы думаете, работают ли в библиотеке тифлологи, тифлопедагоги, тифлопсихологи и другие педагоги-дефектологи?». Половина (50 %) участников ответили, что работают, 40 % не знали ответ, 10 % ответили, что не работают. После экскурсии только один участник сказал, что не знает ответа на этот вопрос. Остальные респонденты дали утвердительный ответ, что соответствует действительности.

Последний вопрос этого блока предполагал открытый ответ участников. Им необходимо было написать, в чем заключается сотрудничество библиотеки для слепых и слабовидящих с образовательными организациями. В целом ответы были схожи, респонденты писали о поддержке библиотеками образовательного процесса методической, научной и учебной литературой (в том числе в специальных форматах), взаимной консультационно-просветительской работе и широких возможностях для социокультурного развития воспитанников (учеников) с ОВЗ в библиотеках. Следует отметить, что ответы респондентов были короткими, состоящими из простых фраз (например, выдача книг, проведение консультаций и т. д.), а чуть больше трети выборки (36 %) сообщили, что затрудняются дать ответ на этот вопрос.

После лекции-экскурсии уже все респонденты дали развернутый ответ, приводили примеры. По содержанию ответы были схожи с первичной анкетой — выдача книг, просвещение, социализация детей. К ним еще добавились такие направления работы, как помощь библиотек по адаптации учебных материалов, а также проведение для студентов экскурсий в библиотеках.

Одна из участниц написала: «Думаю, что сотрудничество библиотеки для слепых и слабовидящих с образовательными организациями заключается в том, чтобы обеспечить студентов со специальными потребностями равноправным доступом к учебным материалам. Это может включать в себя предоставление аудио- и электронных версий учебников и других материалов, а также консультации и помощь в использовании специальных устройств, таких как брайлевские дисплеи и увеличительные стекла. Библиотеки для слепых и слабовидящих также могут предоставлять образовательным организациям помощь по вопросам адаптации учебных материалов для школьников со специальными потребностями и активно сотрудничать с преподавателями для обеспечения успешного образования для всех».

Последний блок вопросов заполнялся студентами после лекции-экскурсии с целью получения обратной связи о проведенном мероприятии.

Респонденты отмечали, что впервые вживую увидели специализированное оборудование, о котором рассказывали во время лекций и практических занятий в университете; узнали, что, помимо книг с шрифтом Брайля, есть и другие способы знакомства с художественным произведением (аудиокниги, ручка-диктофон, рельефные пособия и пр.); обсудили правила, по которым должны создаваться пособия (тактильные книги) для людей с нарушением зрения, познакомились со спецификой работы библиотеки для слепых и слабовидящих и ее возможностях для людей с разными особенностями.

В завершение мы спросили у студентов, для кого будет полезна экскурсия в библиотеку для слепых и слабовидящих. Все участники написали о важности такой экскурсии для студентов, получающих специальное (дефектологическое) образование, для расширения своих знаний, развития профессионального интереса и получения квалифицированной помощи. Также они отметили, что такая экскурсия будет полезна для студентов педагогических вузов других направлений подготовки для расширения кругозора и развития волонтерского движения.

Дискуссионные вопросы

Мировой опыт показывает, что работники специальных библиотек для людей с нарушениями зрения стремятся к повышению информированности потенциальных пользователей о своих книжных ресурсах и услугах (Ayoun et al., 2021; Gibson et al., 2021; Macharia et al., 2020). В процессе лекции-экскурсии в Российскую государственную библиотеку для слепых библиотекари старались привлечь к сотрудничеству будущих специальных педагогов: рассказали о наполнении фонда специализированными и традиционными форматами изданий, продемонстрировали технические средства для доступа к текстовой информации, показали возможности специальных библиотек для создания инклюзивной социокультурной среды.

Информированность о специальных библиотеках расширяет перспективы для профессионального развития студентов педагогического вуза. Сравнение данных, полученных при анализе первичного и повторного анкетирования респондентов, показало значительное повышение осведомленности о специальных библиотеках. До экскурсии около 90 % студентов не были знакомы с библиотеками подобного типа и имели лишь опосредованную информацию об их деятельности. Вместе с этим будущим педагогам необходимо знать, что в библиотеке для слепых организована комфортная среда для взрослых и детей с особыми потребностями. Кроме того, специальная библиотека может стать возможным местом работы для тифлопедагогов, тифлопсихологов, педагогов-дефектологов. В соответствии с вышесказанным лекция-экскурсия в специальную библиотеку для слепых и слабовидящих является важной частью профориентационной работы.

Процессы личностного развития, повышения читательской грамотности актуальны для студенчества. Читательская грамотность является необходимой компетенцией в современном обществе (Киселева, 2016; Lan, & Yu, 2022; Tran et al., 2020; Walldén, 2020). Расширение знаний о специфике литературы в специальной библиотеке, активное вовлечение студентов в процесс самостоятельного выбора нужных для обучения и саморазвития текстов в различных форматах, квалифицированные консультации библиотекарей позитивно влияют на совершенствование читательской грамотности обучающихся.

Заключение

Опыт взаимодействия специальных библиотек с вузом способствует обогащению профессиональных компетенций студентов и повышению их конкурентоспособности на рынке труда. Осведомленность будущих специальных педагогов о деятельности библиотек для слепых и слабовидящих позволит проектировать коррекционно-развивающую образовательную среду для людей с особыми потребностями с учетом инклюзивного социокультурного пространства этих учреждений культуры. Сведения, полученные обучающимися во время лекции-экскурсии, и возможность выступить в роли пользователя библиотеки расширяет возможности будущих специалистов для личностного роста и повышения их читательской грамотности.

Взаимодействие педагогического вуза со специальными библиотеками можно использовать для наполнения содержания социокультурной практики обучающихся, мероприятий внеучебной деятельности, в рамках волонтерской работы студентов.

Список источников

1. Богданова, Т. Г., Гусейнова, А. А., Назарова, Н. М., Приходько, О. Г., Ушакова, Е. В., и Яковлева, И. М. (2019). *Педагогика инклюзивного образования*. Москва: ИНФРА-М. <https://doi.org/10.12737/20170>

2. Мануйлова, В. В. (2022). Технология проектирования инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования. *Специальное образование*, 2(66), 160–170. <https://elibrary.ru/item.asp?id=48835199&ysclid=ljflz3eu no977039248>
3. Kiseleva N., Serebryakova N., Shashkina G., & Skivitskaya M. (2021). *Professional training of future speech therapists for work in the inclusive educational environment of a city. Vol. 98*. Moscow: SHS Web of Conferences. (p. 4004). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219804004>
4. Savenkov, A., Romanova, M., & Bold, L. (2021). Development of combinatorial abilities of students in the process of developing compositions of mathematical problems. Education and City: Education and Quality of Living in the City. In: *The Third Annual International Symposium*. Moscow (p. 4003). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219804003>
5. Парамонова, Г. В. (2021). Использование компьютерных технологий в работе с обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Коррекционная педагогика: теория и практика*, 2, 10–15. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46352607&ysclid=ljfm0827zi686972791>
6. Филатова, И. А. (2023). Системный подход к изучению нарушений речи у детей в научных трудах профессора З. А. Репиной. *Специальное образование*, 1(69), 58–69. https://doi.org/10.26170/1999-6993_2023_01_05
7. Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
8. Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343–353. <https://doi.org/10.1177/002221942090>
9. Chokron, S., Kovarski, K., & Dutton, G. N. (2021). Cortical visual impairments and learning disabilities. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 713316. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.713316>
10. Nazim, M., Beg, A., & Sarkar, M. (2021). Access to library facilities and services for users with disabilities: a study of Aligarh Muslim University in India. *Journal of Access Services*, 18(1), 30–49. <https://doi.org/10.1080/15367967.2020.1870120>
11. Березина, А. В., Малахова, Н. Г., Колосова, Е. А., и Хорошавина, Е. В. (2022). *Как вырастить читателя: психолого-педагогические основы работы библиотекаря*. Москва: Библиомир. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50198491>
12. Колосова, Е. А., и Березина, А. В. (2022, декабрь 02–03). Чтение современных российских подростков в контексте цифровизации. В: *Детская книга в цифровую эпоху*. Сборник трудов по материалам Всероссийской с международным участием конференции, Томск, Россия. Томск: Томский государственный педагогический университет. 132–139. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47334364&ysclid=ljfm2lrzp1384464851>
13. Хорошавина, Е. В. (2022). Инклюзивное социокультурное пространство общедоступных библиотек для детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*, 2(106). 160–172. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49747146&ysclid=ljfm1olfs9365374266>
14. O'Donnell, P., & Anderson, L. (2022). The university library: places for possibility. *New Review of Academic Librarianship*, 28(3), 232–255. <https://doi.org/10.1080/1361453.2021.1906718>

15. Virkus, S., & Garoufallou, E. (2020). Data science and its relationship to library and information science: a content analysis. *Data Technologies and Applications*, 54(5), 643–663. <https://doi.org/10.1108/DTA-07-2020-0167>
16. Alex-Nmecha, J. C., & Onifade, A. (2023). Bibliotherapy in the Wilderness: NLA and Information Services for Mental Health since 1962. *International Journal of Librarianship*, 8(1). <https://doi.org/10.23974/ijol.2023.vol8.1.253>
17. Pàmies, D. D., Martín, C. R., & Parada, C. R. (2021). Servicios accesibles a todos los usuarios en las bibliotecas universitarias españolas: estado de la cuestión. *Investigación bibliotecológica*, 35(89). <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.89.58426>
18. Khan, S. A., & Parveen, A. (2020). Professional competencies for librarians working in special libraries: the case of Pakistan. *The Electronic Library*, 38(5/6), 1135–1148. <https://doi.org/10.1108/EL-02-2020-0030>
19. Kholmuminov, M., & Qolqanotov, A. (2021). The Formation of the First Libraries in Uzbekistan and the Role of Increasing the Cultural and Educational Awareness of the Population. *International Journal on Integrated Education*, 4(12), 146–151. <https://doi.org/10.31149/ijie.v4i12.2514>
20. Huzaifa, H. M. (2022). *Marketing of Library and Information Product and Services: Study of Special Libraries of Karachi*. Library Philosophy & Practice. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/7384/>
21. Ayoung, D. A., Baada, F. N. A., & Baayel, P. (2021). Access to library services and facilities by persons with disability: Insights from academic libraries in Ghana. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(1), 167–180. <https://doi.org/10.1177/0961000620917>
22. Gibson, A., Bowen, K., & Hanson, D. (2021, February 24). We need to talk about how we talk about disability: A critical quasi-systematic review. In: *The Library with the Lead Pipe*. <https://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2021/disability/>
23. Macharia, S., Otike, J., & Bosire, E. K. (2020). Exploiting the Marrakesh Treaty to obviate copyright-related challenges on access to information by visually impaired people in academic libraries. *Library Management*, 41(4/5), 235–246. <https://doi.org/10.1108/LM-10-2019-0071>
24. Киселева, Н. Ю. (2016). *Чтение учащихся с речевыми нарушениями: от навыка к деятельности*. Москва: Перо. ISBN 978-5-906900-03-6. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27200507>
25. Lan, X., & Yu, Z. (2022). A bibliometric review study on reading literacy over fourteen years. *Education Sciences*, 13(1), 27. <https://doi.org/10.3390/educsci13010027>
26. Tran, A. H., Tremblay, K. A., & Binder, K. S. (2020). The factor structure of vocabulary: An investigation of breadth and depth of adults with low literacy skills. *Journal of psycholinguistic research*, 49, 335–350. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09694-8>
27. Walldén, R. (2020). Interconnected literacy practices. Exploring classroom work with literature in adult second language education. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 45–63. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>

References

1. Bogdanova, T. G., Gusejnova, A. A., Nazarova, N. M., Prihod'ko, O. G., Ushakova, E. V., & Yakovleva, I. M. (2019). *Pedagogy of inclusive education*. Moscow: INFRA-M. (In Russ.). <https://doi.org/10.12737/20170>

2. Manujlova, V. V. (2022). The technology of designing an inclusive educational environment in organizations of secondary vocational education. *Special education*, 2(66), 160–170. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=48835199&ysclid=ljflz3euno977039248>
3. Kiseleva N., Serebryakova N., Shashkina G., & Skivitskaya M. (2021). *Professional training of future speech therapists for work in the inclusive educational environment of a city. Vol. 98*. Moscow: SHS Web of Conferences. (p. 4004). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219804004>
4. Savenkov, A., Romanova, M., & Bold, L. (2021). Development of combinatorial abilities of students in the process of developing compositions of mathematical problems. Education and City: Education and Quality of Living in the City. In: *The Third Annual International Symposium*. Moscow (p. 4003). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219804003>
5. Paramonova, G. V. (2021). The use of computer technologies in working with students with disorders of the musculoskeletal system. *Correctional pedagogy: theory and practice*, 2, 10–15. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=46352607&ysclid=ljfm0827zi686972791>
6. Filatova, I. A. (2023). A Systemic Approach to the Study of Children's Speech Disorders in the Works by Professor Z. A. Rerpina. *Special education*, 1(69), 58–69. (In Russ.). https://doi.org/10.26170/1999-6993_2023_01_05
7. Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
8. Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343–353. <https://doi.org/10.1177/002221942090>
9. Chokron, S., Kovarski, K., & Dutton, G. N. (2021). Cortical visual impairments and learning disabilities. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 713316. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.713316>
10. Nazim, M., Beg, A., & Sarkar, M. (2021). Access to library facilities and services for users with disabilities: a study of Aligarh Muslim University in India. *Journal of Access Services*, 18(1), 30–49. <https://doi.org/10.1080/15367967.2020.1870120>
11. Berezina, A. V., Malahova, N. G., Kolosova, E. A., Horoshavina, & E. V. (2022). How to grow a reader: psychological and pedagogical foundations of a librarian's work. Moscow: Bibliomir. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=50198491>
12. Berezina, A. V., & Kolosova, E. A. (2022, december 02–03). Reading modern Russian teenagers in the context of digitalization. In: *Children's book in the Digital Age*. A collection of works based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical conference with international participation, Tomsk, Russian. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University. 132–139. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=47334364&ysclid=ljfm2lrzp1384464851>
13. Horoshavina, E. V. (2022). Inclusive socio-cultural space of public libraries for children with disabilities. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 2(106), 160–172. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49747146&ysclid=ljfm1olfs9365374266>
14. O'Donnell, P., & Anderson, L. (2022). The university library: places for possibility. *New Review of Academic Librarianship*, 28(3), 232–255. <https://doi.org/10.1080/13614533.2021.1906718>
15. Virkus, S., & Garoufallou, E. (2020). Data science and its relationship to library and information science: a content analysis. *Data Technologies and Applications*, 54(5), 643–663. <https://doi.org/10.1108/DTA-07-2020-0167>

16. Alex-Nmecha, J. C., & Onifade, A. (2023). Bibliotherapy in the Wilderness: NLA and Information Services for Mental Health since 1962. *International Journal of Librarianship*, 8(1). <https://doi.org/10.23974/ijol.2023.vol8.1.253>
17. Domingo Pàmies, D., Rey Martín, C., & Rodríguez Parada, C. (2021). Servicios accesibles a todos los usuarios en las bibliotecas universitarias españolas: estado de la cuestión. *Investigación bibliotecológica*, 35(89). <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.89.58426>
18. Khan, S. A., & Parveen, A. (2020). Professional competencies for librarians working in special libraries: the case of Pakistan. *The Electronic Library*, 38(5/6), 1135–1148. <https://doi.org/10.1108/EL-02-2020-0030>
19. Kholmuminov, M., & Qolqanotov, A. (2021). The Formation of the First Libraries in Uzbekistan and the Role of Increasing the Cultural and Educational Awareness of the Population. *International Journal on Integrated Education*, 4(12), 146–151. <https://doi.org/10.31149/ijie.v4i12.2514>
20. Huzaifa, H. M. (2022). *Marketing of Library and Information Product and Services: Study of Special Libraries of Karachi*. Library Philosophy & Practice. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/7384/>
21. Ayoung, D. A., Baada, F. N. A., & Baayel, P. (2021). Access to library services and facilities by persons with disability: Insights from academic libraries in Ghana. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(1), 167–180. <https://doi.org/10.1177/0961000620917>
22. Gibson, A., Bowen, K., & Hanson, D. (2021, February 24). We need to talk about how we talk about disability: A critical quasi-systematic review. In: *The Library with the Lead Pipe*. <https://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2021/disability/>
23. Macharia, S., Otiike, J., & Bosire, E. K. (2020). Exploiting the Marrakesh Treaty to obviate copyright-related challenges on access to information by visually impaired people in academic libraries. *Library Management*, 41(4/5), 235–246. <https://doi.org/10.1108/LM-10-2019-0071>
24. Kiseleva, N. Yu. (2016). *Reading ability of students with speech impediments: from the skill to the activity: study guide*. Moscow: Pero. (In Russ.). ISBN 978-5-906900-03-6. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27200507>
25. Lan, X., & Yu, Z. (2022). A bibliometric review study on reading literacy over fourteen years. *Education Sciences*, 13(1), 27. <https://doi.org/10.3390/educsci13010027>
26. Tran, A. H., Tremblay, K. A., & Binder, K. S. (2020). The factor structure of vocabulary: An investigation of breadth and depth of adults with low literacy skills. *Journal of psycholinguistic research*, 49, 335–350. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09694-8>
27. Walldén, R. (2020). Interconnected literacy practices. Exploring classroom work with literature in adult second language education. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 45–63. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>

Статья поступила в редакцию: 11.06.2023;
одобрена после рецензирования: 22.08.2023;
принята к публикации: 15.09.2023.

The article was submitted: 11.06.2023;
approved after reviewing: 22.08.2023;
accepted for publication: 15.09.2023.

Информация об авторах:

Наталья Юрьевна Киселева — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

kiselevanju@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2116-0399>

Екатерина Владимировна Хорошавина — кандидат педагогических наук, ассистент кафедры логопедии Института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет; методист отдела образовательных программ, Государственная публичная научно-техническая библиотека России, Москва, Россия,

khoroshavinaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2224-6466>

Information about the authors:

Natalia Yu. Kiseleva — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Speech Therapy, the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia,

kiselevanju@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2116-0399>

Ekaterina V. Khoroshavina — PhD in Pedagogy, Assistant at the Department of Speech Therapy, the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University; methodologist at the department of educational programs, Russian National Public Library for Science and Technology, Moscow, Russia,

khoroshavinaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2224-6466>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Научно-практическая статья

УДК 159.9; 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.07

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РАБОТНИКОВ МЕЛИОРАЦИИ

Людмила Евгеньевна Паутова

*Всероссийский научно-исследовательский институт «Радуга»,
Коломна, Россия,*

cosidanie35@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8879-0585>

Аннотация. Актуальность исследования определяется тем, что на современном этапе социально-экономического развития общества отмечается повышенный интерес к проблемам профессионального развития и саморазвития работников любой отрасли и сферы деятельности, поскольку это является основой для формирования профессиональных компетенций современных работников, в том числе и мелиорации. Цель исследования: определить совокупность психодиагностических методик для исследования особенностей профессионального развития работников мелиорации в условиях дополнительного образования. В исследовании применялись следующие методы: теоретический, логический метод, системный анализ, обобщения. Результаты: определен комплекс психодиагностических методик для исследований особенностей профессионального развития взрослого как субъекта образования; выявлены показатели профессионального развития работника мелиоративной отрасли. Исследование имеет следующую научную значимость: впервые была разработана и апробирована методика оценки интегральных показателей профессионального развития работников мелиоративных организаций, позволяющая выявлять и определять стадии, стимулы, факторы их профессионального развития. Практическая значимость исследования: впервые была разработана методика, направленная на выявление группы показателей, характеризующих особенности профессионального развития работников мелиоративной отрасли: социально-экономические — профессионально-квалификационные требования (образовательный уровень работника, его квалификационная подготовка, возраст, гендер); профессионально-личностные и социально-психологические — цели, мотивы, стимулы, субъективные факторы, связанные с личностью специалиста, и отраслевые — объективные факторы профессионального развития. Результаты исследования целесообразно использовать в целях совершенствования процесса реализации программ дополнительного профессионального образования (ДПО) для отраслевых работников. Это позволит своевременно 1) отслеживать изменения в самом образовательном процессе и результатах личностно-профессионального развития работников мелиорации в рамках программ ДПО; 2) определять тенденции профессионального развития работников; 3) выявлять, учитывать требования потенциального запроса на программы дополнительного образования; 4) разрабатывать и внедрять комплексную программу по профессиональному мастерству работников отрасли и 5) системного мониторинга диагностики их уровня профессионального развития.

Ключевые слова: психодиагностические методы, мелиоративная отрасль, профессиональное развитие, субъект деятельности, дополнительное профессиональное образование

Благодарности: автор выражает благодарность руководству Департамента мелиорации Министерства сельского хозяйства РФ за поддержку в работе и помощь в формировании информативной базы представляемого исследования. Исследование выполнено в рамках Государственного задания Минсельхоза России на 2022 г. № 082-00080-22-00 по теме НИР «Провести исследования влияния государственной мелиоративной инфраструктуры на социально-экономическое развитие территории Российской Федерации».

Scientific and practical article

UDC 159.9; 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.07

PSYCHODIAGNOSTIC RESEARCH METHODS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LAND RECLAMATION WORKERS

Lyudmila E. Pautova

*Russian Research Institute "Raduga",
Kolomna, Russia,*

cosidanie35@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8879-0585>

Abstract. The relevance of this study is determined by the increased interest in the problems of professional development and self-development of workers in various economic sectors, including land reclamation workers, because it is the basis for development of professional competencies. The objective of this study was to identify psychodiagnostic methods used to analyze special aspects of professional development of land reclamation workers within professional development programmes. The methods of the study include theoretical methods, system analysis, generalisation. As the result of the study, a toolkit of psychodiagnostic methods to analyze special aspects of professional development of adult workers as learning subjects was developed; indicators of professional development of land reclamation workers were identified. The scientific value of the study is that for the first time the method of estimation of integral indicators of professional development of land reclamation workers has been developed and pilot-tested which allows to identify and describe the stages, stimuli, and factors of adult professional development. The practical value of the study is that for the first time a methodology has been developed that allows identifying a set of indicators that describe special aspects of professional development of land reclamation workers, such as: socio-economic indicators, which include professional and qualification requirements (worker's level of education, qualification, age, gender); professional, personal and socio-psychological indicators, which include goals, motives, incentives, subjective factors related to the worker's personality; and industry-based objective factors of professional development. The results of the study can be used to improve

the implementation of professional development programmes for land reclamation workers. This will enable the following: 1) timely tracking of changes within the learning process and results of personal and professional development of land reclamation workers within the professional development programmes; 2) identifying the trends in workers' professional development; 3) taking into account the demand for professional development programmes; 4) to develop and implement comprehensive professional development programmes for land reclamation workers and 5) system monitoring of diagnostics of the level of land reclamation workers' professional development.

Keywords: psychodiagnostic methods, land reclamation, professional development, actor, professional training

Acknowledgements: the author expresses gratitude to the management of the Department of Land Reclamation of the Ministry of Agriculture of the Russian Federation for support in developing the information base of the research. The study was carried out within the framework of the State Assignment of the Ministry of Agriculture of Russia for 2022 No. 082-00080-22-00 on the topic "To conduct research on the impact of the state land reclamation infrastructure on the socio-economic development of the Russian Federation".

Для цитирования: Паутова, Л. Е. (2023). Психодиагностические методики исследования профессионального развития работников мелиорации. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 116–132. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.07>

For citation: Pautova, L. E. (2023). Psychodiagnostic research methods of professional development of land reclamation workers. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 116–132. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.07>

Введение

Динамичность в изменениях социокультурного и образовательного пространства, происходящих на современном этапе профессионализации общества, актуализировала научный интерес к проблематике профессионального развития человека на протяжении всей жизни. Современные тенденции профессионального развития работников всех отраслей экономики, заданные концепцией непрерывного образования до 2025 года (Союз ДПО, 2015) и Стратегией развития аграрного образования РФ на период до 2030 года (Министерство сельского хозяйства РФ, 2018), требуют построения научно обоснованной системы взглядов, принципов и приоритетов по формированию и развитию личности современного работника.

В реализации указанных федеральных регламентов профессионального развития личности современного работника именно образование выступает носителем идеологии непрерывного профессионального становления, и в нем должны создаваться необходимые для этого условия в виде развитой среды генерации профессиональных знаний, аккумуляции интеллектуальных и творческих потенциалов профессионально-образовательного сообщества.

В настоящем исследовании диагностика особенностей профессионального развития работника мелиорации осуществляется в условиях дополнительного образования, что, в свою очередь, актуализирует необходимость разработки психодиагностического инструментария и концептуальных основ профессионального развития личности современного работника в условиях и средствами дополнительного образования. С учетом этого целесообразным представляется комплексно рассмотреть и определить совокупность психодиагностических методов и методик для исследования особенностей профессионального развития работников мелиорации в условиях дополнительного образования.

Понятие методов научного исследования является неоднозначным по своему решению. В психологических, психолого-педагогических (Загвязинский, и Атахов, 2012; Роговин, и Залевский, 2013; Фетискин, Мануйлов, и Козлов, 2002; Циулина, 2015) и акмеологических (Ананьев, 1980; Ананьев 1996; Кузьмина и Жаринова, 2018) и социологических (Лисовский, 200; Семенов, 2009; Ядов, 1987) исследованиях в качестве основных методов применяют наблюдение, эксперимент, опрос (устный, письменный), рейтинг, ауторейтинг, автобиографический анализ, самоанализ личности или деятельности, ранжирование, моделирование, шкалирование и другие. Выделяют критерии при классификации методов исследования. К ним относят 1) назначение метода; 2) уровень проникновения (Ананьев, 1980).

Методологические основания исследования

На современном этапе для изучения особенностей профессионально-личностного развития взрослого в психологических, педагогических, социологических, андрогогических, акмеологических исследованиях применяются различные методы и методики:

- с помощью психометрических методов и комплексного анализа изучаются особенности развития профессионального интеллекта у студентов разных специальностей как показателя профессионального развития в рамках процесса профессионального становления будущего профессионала (Поваренков, 1999);

- реализация профессионального, делового и карьерного потенциала личности как важных аспектов ее развития изучаются средствами методик ситуационного анализа и баланса личных успехов и неудач, основанных на комплексном подходе (Могилевкин, 2004);

- мониторинг профессионального развития предлагается применять при исследовании особенностей реализации психолого-педагогических технологий в развивающем профессиональном образовании (Зеер, 2015);

- системный многоуровневый (уровни: личностно-мотивационный, компонентно-целевой, структурно-функциональный, информационный, индивидуально-психологический и психофизиологический) анализ применяется

при изучении профессиональной деятельности в целях производственного обучения (Шадриков, 1976);

– методический комплекс применяется при изучении характеристик, показателей, факторов и кризисов профессионального развития на начальном этапе становления личности специалиста (Головей и др., 2015; Кабанова, 2014; Петраш, 2011; Петраш 2017), профессионально важные качества субъекта труда исследуются средствами различных психодиагностических методик (Поваренков, 2006), психологического анализа (Шадриков, 2013);

– применение образовательных технологий важно при определении траекторий профессионального развития управленческих кадров агропромышленного комплекса (Ефанова, 2011);

– изучение особенностей генотипа и моделирования процессов управления саморазвитием человека как личности на эволюционном пути развития творческой зрелости возможно с помощью методов киберакмеологии (Антонов, 2015);

– психодидактические технологии обучения и развития обучающихся (Гибельгауз, и Крутский, 2016).

На основе результатов научно-практического анализа особенностей методологии психолого-педагогических исследований основными признаками отличия методов исследования являются: способ сбора необходимой информации; особенности взаимодействия субъектов деятельности; оценка текущих, конечных результатов деятельности.

Однако, несмотря на разработанность различных методов, методик психодиагностики особенностей и некоторых аспектов профессионального становления, выявлено отсутствие подобных самостоятельных комплексных исследований применительно к развитию взрослого в условиях дополнительного образования, в том числе и к работникам мелиорации, поскольку в изученных работах исследовались исполнительские, операционные аспекты труда работника, его психофизиологические характеристики, профессиональные кризисы безотносительно к его личностно-профессиональным аспектам развития, что не представляет возможности для формирования целостной системы профессионального становления работника. Кроме того, в представленных работах не исследовались психологические и личностно-профессиональные характеристики работников сельского хозяйства. В связи с этим мы считаем необходимым и целесообразным разработать и апробировать комплекс психодиагностических методик для исследования особенностей профессионального развития работников мелиоративной отрасли в условиях дополнительного образования. Это актуально в силу того, что работникам мелиорации в динамичных условиях современности важно своевременно выявлять пробелы в профессиональных компетенциях, личные профессионально-образовательные потребности и интересы, необходимость переквалификации и иные востребованные характеристики для непрерывного саморазвития в профессии.

Таким образом, научно-практический анализ существующих психодиагностических методов и методик исследования профессионально-личностного развития взрослого позволяет определить то, что:

1) выбор методов и методик исследования зависит от его цели, предмета, типа (теоретическое или эмпирическое), длительности и повторяемости;

2) отсутствует единая система психодиагностических методов, методик исследования и оценки показателей профессионального развития работников мелиорации и

3) выявлена необходимость разработки методики для диагностики показателей профессионального развития работников мелиоративной отрасли Агропромышленного комплекса РФ.

Объект исследования — работники мелиоративных организаций, обучающиеся по программам дополнительного профессионального образования повышения квалификации.

Цель исследования — определить совокупность психодиагностических методик для исследования особенностей профессионального развития работников мелиорации в условиях дополнительного образования.

Для достижения цели исследования:

– была определена система методов, разработана и апробирована методика для исследования показателей профессионального развития работников мелиорации;

– было организовано и проведено исследование в период 2020–2022 гг. В нем приняли участие 390 работников (слушателей программ дополнительного профессионального образования (далее — ДПО)) из 69 федеральных государственных бюджетных учреждений, трех федеральных государственных бюджетных научных учреждений Департамента мелиорации, из Белгородского государственного аграрного университета и ГУП «Республиканские оросительные системы» (Приднестровская Молдавская Республика), проходившие обучение во Всероссийском научно-исследовательском институте «Радуга». В 2020, 2021 и 2022 гг. объемы выборок работников составили соответственно 66, 258 и 66 человек;

– были обобщены и представлены результаты исследования в разных видах научных работ: монографиях, статьях ВАК, международных изданиях (Замаховский и др., 2022; Паутова, 2023; Olgarenko et al., 2019; Olgarenko et al., 2020).

Результаты исследования

В настоящем исследовании были изучены особенности профессионального развития работника мелиорации в условиях дополнительного образования средствами образовательных технологий в синхронном и асинхронном

взаимодействии, что, в свою очередь, способствует формированию и совершенствованию профессионализма личности работника в деятельности.

Для оценки показателей профессионального развития работника мелиоративной отрасли применялся комплексный подход, согласно которому были определены психодиагностические методы и методики для оценки показателей (табл. 1), характеризующих особенности профессионального развития работника мелиоративной отрасли в условиях дополнительного образования.

Таблица 1 / Table 1

**Психодиагностические методики для оценки показателей
профессионального развития работника мелиорации**
**Psychodiagnostic techniques for assessing indicators of professional development
of a land reclamation worker**

№	Название показателя	Методика	Метод
1	Цели профессионального развития	Авторская методика	Анкета с оценкой ответов
2	Мотивы профессионального развития		
3	Стимулы профессионального развития		
4	Факторы профессионального развития		
5	Уровень удовлетворенности слушателей условиями и формами реализации программ ДПО	Анкета по результатам обучения	Анкетный
6	Достижение слушателями планируемых результатов		
7	Субъектная позиция слушателей при освоении программы	Опрос на два вопроса	Опросный
8	Потребность в саморазвитии	Методика «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» (Козлов, Мануйлов, и Фетискин, 2002, с. 294)	Анкета с оценкой ответов
9	Удовлетворенность трудом	Методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (Козлов, Мануйлов, и Фетискин, 2002, с. 325–326)	Опросный тест
10	Мотивы достижений	Тест «Определение мотивов достижения» (Райгородский, 2007, с. 88)	Тестовый

Источник: составлено автором по материалам исследования.

Для выявления показателей и факторов профессионального развития работников мелиоративной отрасли, на основе ранних авторских исследований и с учетом анализа опыта применения различных методов исследования, автором была разработана методика исследования и оценки показателей профессионального развития работников мелиоративной отрасли АПК РФ в условиях дополнительного образования (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Структура показателей в методике исследования
профессионального развития работников
Structure of indicators in the methodology of research
of professional development of employees**

№	Название элемента профессионального развития	Показатели для оценки	Система оценки
1	Стадия профессионального развития	Стаж работы в данном учреждении. Стаж управленческой деятельности	Шкала порядка по 5-балльной системе оценки значимости показателя
2	Цели профессионального развития	Цели профессионального развития	
3	Мотивы профессионального развития	Мотивы и стимулы профессионального развития	
4	Факторы профессионального развития	Факторы, содействующие и препятствующие профессиональному развитию в деятельности	

Источник: разработано автором по материалам исследования.

Научно-практическая новизна данной методики заключается в том, что она включает комплексные показатели, которые: 1) ранее не были исследованы в работах по профессиональному развитию взрослого как субъекта деятельности, что позволяет диагностировать личностно-профессиональные характеристики (стадии, цели, мотивы, стимулы, факторы) работника мелиорации для определения перспективных направлений его квалификационного и профессионального развития; 2) предоставляют возможностям учета индивидуальных особенностей работников как обучающихся по программам ДПО при ее освоении и последующей актуализации.

Особенно важно, что содержание показателей шкал в методике разрабатывалось с учетом отраслевой специфики, квалификационных требований к работнику мелиоративной отрасли, профессиональных стандартов с направленностью на его аттестацию (Федеральный закон № 238-ФЗ, п. 3 ст. 2 и ст. 4; приказ Ростехнадзора № 334; Трудовой кодекс РФ, ст. 209 и ст. 212; приказ Минтруда России № 1152н). В соответствии с этим методика позволяет изучить и диагностировать следующие показатели, обеспечивающие системное описание отличительных признаков профессионального развития работников мелиоративной отрасли:

- показатель «Стадия профессионального развития» — общие характеристики о работнике как субъекте профессиональной деятельности;
- шкала «Цели профессионального развития» — целевые установки и, соответственно, смыслообразующие образа-результата профессиональной деятельности;
- шкалы «Мотивы профессионального развития» и «Стимулы профессионального развития» — мотивы и стимулы профессионального развития в собственной профессиональной деятельности;
- шкалы «Факторы, содействующие профессиональному развитию» и факторы, препятствующие профессиональному развитию» — факторы, стимулирующие развитие профессиональной деятельности.

В основу оценки показателей профессионального развития положена порядковая шкала по критерию значимости заданных показателей профессиональной деятельности. Шкала порядка отличается тем, что присваиваемый балл отображает не только равенство или неравенство сравниваемых признаков, но и их упорядоченность по значимости. Оценка показателей осуществляется по 5-балльной системе оценки. Данная система оценки позволяет конкретизировать и точнее определить значение признаков или суждений каждой шкалы для испытуемого. Это позволяет применить методы математической статистики для более объективной интерпретации результатов исследования. Качественная характеристика оценок представлена в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Качественная характеристика экспертных оценок по 5-балльной шкале
Qualitative characterisation of expert assessments on a 5-point scale

Диапазон оценок	Качественная характеристика оценок	Уровни значимости
от 1 до 3	неудовлетворительная	низкий
от 3 до 4	удовлетворительная	средний
от 4 до 5 включительно	хорошая	высокий

Источник: составлено автором по материалам исследования.

Достоверность методики определялась с помощью расчета непараметрического критерия Фридмана (Ермолаев, 2006, с. 82–89).

По полученному значению критерия Фридмана был определен достаточный уровень статистической значимости результатов исследования 0,01 ($P = 0,01$), т. е. данные результатов являются надежными и могут использоваться для сравнительного анализа.

В таблице 4 приведены эмпирические и критические значения критерия Фридмана; в исследовании был принят достаточно высокий уровень значимости — 0,01.

Таблица 4 / Table 4

**Эмпирические и критические значения критерия Фридмана
для установления уровня статистической достоверности различий
в измерениях связной выборки**

**Empirical and critical values of Friedman's criterion
for establishing the level of statistical significance of differences
in coherent sample measurements**

№	Показатели методики исследования профессионального развития сотрудника	Эмпирическое значение	Критическое значение по уровню значимости		Принятая гипотеза (H_0 или H_1)
			0,05 (H_0)	0,01 (H_1)	
1	Цели профессионального развития сотрудника	269,19	14,067	18,475	H_1
2	Мотивы профессионального развития сотрудника	264,75	14,067	18,475	H_1
3	Стимулы профессионального развития сотрудника	44,28	35,17	41,64	H_1
4	Факторы, содействующие профессиональному развитию сотрудника	82,18	36,42	42,98	H_1
5	Факторы, препятствующие профессиональному развитию сотрудника	46,56	36,42	42,98	H_1

Примечание: H_1 — существуют неслучайные различия в оценках экспертов; H_0 — существуют лишь случайные различия в оценках экспертов.

Источник: составлено автором по материалам исследования.

Результаты полученных значений критерия Фридмана позволяют сделать вывод о том, что применение предложенной методики позволяет выявить значимые различия в показаниях разных выборок исследования.

Таким образом, выделенные показатели диагностики особенностей профессионального развития работников мелиорации позволят определить степень их выраженности и сконструировать наиболее продуктивные технологии профессионального развития работников мелиоративной отрасли в условиях дополнительного образования.

Дискуссионные вопросы

С учетом социально-экономического развития общества можно обозначить, что целенаправленный интерес к проблеме профессионального развития работника мелиорации определяется многоаспектностью и разноуровневостью изучения вопросов профессионального развития работников мелиоративной отрасли АПК РФ, что, в свою очередь, способствует определению предпосылок

к формированию методологических положений для профессионального развития работников мелиоративной отрасли, в частности:

- социально-экономические изменения в обществе (дифференциация социума по признакам статуса, образования, общественной позиции, финансово-материальным благам; развитию технологических и информационных средств деятельности);
- развитие социально-профессионального и информационно-образовательного пространства деятельности;
- развитие мировоззрения человека в разнородных социальных условиях и этапах жизнедеятельности, в том числе профессиональной;
- трансформация идеалов профессионально успешного человека относительно понимания общества как открытой системы;

Целесообразно помнить о том, что в процессе развития и профессионализации общества возрастает значимость человеческого фактора как основного трудового ресурса. Это объясняется тем, что механизмы и технические средства выполнения производственных операций разрабатываются, используются, совершенствуются человеком, тем самым определяя направления его развития в профессиональной деятельности. В связи с этим развитие современного работника мелиоративной отрасли предполагает ряд направлений: личное, профессиональное и социально-культурное, что определяет перспективность применения результатов настоящего исследования.

Однако массовое применение представленного комплекса психодиагностических методик, в том числе авторской, для работников мелиоративной отрасли имеет некоторые ограничения, а именно:

- стереотипное восприятие руководителями и самим работником показателей оценки как контрольной функции для дисциплинарных мер;
- требует достаточного времени для заполнения шкал оценки показателей профессионального развития.

При этом несомненными достоинствами авторской методики являются:

- ее комплексная направленность и системность в определении причинно-следственных связей профессионального развития работника как в индивидуальном, так и в групповом аспекте;
- возможность на основе полученных результатов разработать систему практических рекомендаций по совершенствованию направлений профессионального развития работника мелиоративной отрасли как личности, так и субъекта деятельности, с применением разных форм и методов, в том числе и дистанционных, цифровых;
- возможность интеграции в образовательный процесс в рамках дополнительного образования взрослых, способствуя проявлению их активности и интереса как субъекта самопознания и саморазвития;
- понятность системы оценки показателей и применимость методов математической статистики для более объективной интерпретации результатов исследования.

Заключение

По итогам исследования определена совокупность психодиагностических методик исследования особенностей профессионального развития работников мелиоративной отрасли в условиях дополнительного образования, в результате применения которых для систематизации, многокритериального анализа разработана и зарегистрирована база данных «Данные для исследования уровня профессионального развития работников ФГБУ Демелиорации Министерства сельского хозяйства Российской Федерации» (Свидетельство о регистрации № 2022622711 от 02.11.2022). В процессе ее разработки учитывались основные показатели методики и методологических подходов к профессиональному развитию работников мелиоративной отрасли АПК России. База данных включает следующие комплексные показатели, позволяющие дать объективную характеристику профессионального развития работников отрасли:

- профессионально-квалификационные требования (образовательный и квалификационный уровень работника, профессиональные компетенции, категория работника);
- объективные, объективно-субъективные и субъективные факторы, влияющие на профессиональное развитие работников мелиоративных организаций;
- личностно-профессиональные показатели развития работников в условиях дополнительного образования (цели, мотивы, стимулы).

Практическое применение результатов исследования

В качестве практических рекомендаций для руководителей мелиоративных и отраслевых образовательных организаций считаем необходимым разработать и внедрить:

- системный мониторинг диагностики уровня профессионального развития работника мелиоративной отрасли;
- комплексную программу ДПО по профессиональному развитию работников отрасли в меняющихся внешних условиях;
- нормативно-методические рекомендации по развитию профессионального мастерства работников мелиоративных организаций средствами программ ДПО.

Список источников

1. *Союз ДПО* (2015). Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 г. http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095
2. *Министерство сельского хозяйства Российской Федерации* (2018, 2 марта). Стратегия развития аграрного образования в Российской Федерации до 2030 г. http://www.bsaa.edu.ru/sveden/files/Strategiya_AO.pdf

3. Загвязинский, В. И., и Атаханов, Р. (2012). *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Учебник. 7-е изд., испр. Москва: Академия. 208 с.
4. Роговин, М. С., и Залевский, Г. В. (2013). Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. *Избранные труды: в 6 томах. Том 1: Теория и методология психологического исследования*. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета. 264 с.
5. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., и Мануйлов, Г. В. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Учебное пособие. Москва: Из-во Института Психотерапии, 339 с.
6. Циулина, М. В. (2015). *Методология психолого-педагогических исследований*. Учебное пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. 239 с.
7. Ананьев, Б. Г. (1980). *Избранные психологические труды*. Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. Москва: Педагогика. 340 с.
8. Ананьев, Б. Г. (1996). *Психология и проблемы человекознания*. Москва; Воронеж. 384 с.
9. Кузьмина, Н. В., и Жаринова, Е. Н. (2018). *Методы исследования образовательных систем*. Монография. Под ред. Н. М. Жаринова. Санкт-Петербург: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований». 164 с.
10. Лисовский, В. Т. (2000). *Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России*. Учебное пособие. Санкт-Петербург: СПбГПУ. 508 с.
11. Семенов, В. Е. (2009). *Анализ и интерпретация данных в социологии*. Учебное пособие. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та. 132 с.
12. Ядов, В. А. (1987). *Социологическое исследование: методология, программа, методы*. Москва: Наука. 248 с.
13. Поваренков, Ю. П. (1999). *Профессиональное становление личности*. Автореферат дис. ... д-ра психол. наук. Ярославский гос. пед. ун-т. Москва.
14. Могилевкин, Е. А. (2004). Психолого-акмеологическая диагностика и развитие карьерного потенциала личности. *Акмеология*, 4, 47–54.
15. Зеер, Э. Ф. (2015). *Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития*. Монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 194 с.
16. Шадриков, В. Д. (1976). *Психология производственного обучения*. Ярославль: Верхне-Волжское книжное изд-во.
17. Головей, Л. А., Данилова, М. В., Рыкман, Л. В., Петраш, М. Д., Манукян, В. Р., Леонтьева, М. Ю., и Александрова, Н. А. (2015). *Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование)*. Санкт-Петербург: Нестор-История. 336 с.
18. Кабанова, А. В. (2014). Факторы профессионального становления личности. *Вестник КрасГАУ*, 1, 203–207.
19. Петраш, М. Д. (2011). Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности. *Экспериментальная психология*, т. 4, 4, 88–100.
20. Петраш, М. Д. (2017). Факторы профессионального развития в структуре позитивного функционирования у взрослых с разным уровнем образования. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 2(5), 79–85.
21. Поваренков, Ю. П. (2006). Индивидуально-психологическое содержание профессионально важных качеств субъекта труда. *Вестник ТГПУ*, 2(53), 22–27.

22. Шадриков, В. Д. (2013). *Психология деятельности человека*. Москва: Институт психологии РАН. 464 с.
23. Ефанова, Н. А. (2011). Профессиональное развитие управленческих кадров агропромышленного комплекса. *Вестник БГТУ им. В. Г. Шухова*, 3, 171–174.
24. Антонов, В. Н. (2015). Личностное и профессиональное развитие человека на основе кибернетично-математических принципов. *Акмеология*, 3, 22–28.
25. Гибельгауз, О. С., и Крутский А. Н. (2016). *Психодидактические пакетные технологии обучения*. Монография. Барнаул: АлтГПУ. 182 с.
26. Замаховский, М. П., Капустина, Т. А., Ольгаренко, Г. В. и др. (2022). *Образовательные вызовы и драйверы кадров орошаемого земледелия РФ*. Под ред. Г. В. Ольгаренко, А. А. Угрюмовой. Москва: Русайнс. 198 с.
27. Паутова, Л. Е. (2023). *Профессиональное развитие работников мелиорации в условиях дополнительного образования*. Монография. Москва: Русайнс, 158 с.
28. Olgarenko, G. V., Ugryumova, A. A., Pautova, L. E., & Ezhikova, T. S. (2019). Modern Problems in the Implementation of Supplementary Education Training for Specialists in the Russian's Federation's Reclamation Department. *Espacios, Vol. 40*, 8, 14.
29. Olgarenko, G. V., Ugryumova, A. A., Zamakhovski, M. P., & Pautova, L. E. (2020). The personnel potential of the reclamation industry as a condition for its effectiveness. *International Journal of Management*, 11(7), 60–67.
30. Райгородский, Д. Я. (2007). *Психодиагностика персонала. Методика и тесты*. Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента: в 2 т. Т. 2. Самара: Бахрах-М. 560 с.
31. Федеральный закон № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации» (2016, 03 июля). *КонсультантПлюс*. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485/4909dd0d67f280239be7370652ae60d8c02fe1a5/
32. Приказ Ростехнадзора № 334 «Об утверждении Перечня областей аттестации в области промышленной безопасности, по вопросам безопасности гидротехнических сооружений, безопасности в сфере электроэнергетики» (2020, 04 сентября). *Министерство юстиции Российской Федерации*. <https://minjust.consultant.ru/documents/25841>
33. Трудовой кодекс РФ № 197-ФЗ (ред. от 14.07.2022, с изм. от 15.07.2022) (2001, 30 декабря). *КонсультантПлюс*. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/78f36e7afa535cf23e1e865a0f38cd3d230eecf0/
34. Приказ Минтруда России № 1152н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по эксплуатации мелиоративных систем» (2014, 25 декабря). *КонсультантПлюс*. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174554/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddd5f18/
35. Ермолаев, О. Ю. (2006). *Математическая статистика для психологов*. Москва: Московский психологический институт, Флинта. 336 с.

References

1. *Continuing Professional Education Union* (2015). The concept for the development of adult lifetime education in the Russian Federation for the period up to 2025. (In Russ.). http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095
2. *Ministry of Agriculture of the Russian Federation* (2018, March 02). Development strategy for agricultural education in the Russian Federation until 2030. (In Russ.). http://www.bsaa.edu.ru/sveden/files/Strategiya_AO.pdf

3. Zagvyazinsky, V. I., & Atakhanov R. (2012). *Methodology and methods of psychological and pedagogical research*. A textbook. 7th ed., rev. Moscow: Academy. 208 p. (In Russ.).
4. Rogovin, M. S., & Zalevsky G. V. (2013). Theoretical basis for psychological and pathopsychological research. *Selected works: In six volumes. Volume 1: Theory and methodology of psychological research*. Tomsk: Tomsk State University Publishing House. 264 p. (In Russ.).
5. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. V. (2002). *Socio-psychological diagnostics of personality and small groups development: a study guide*. Moscow: Institute of Psychotherapy Publ., 339 p. (In Russ.).
6. Ananiev, B. G. (1980). *Selected psychological works*. (Ed. by A. A. Bodalev, B. F. Lomov). Moscow: Pedagogy. 340 p. (In Russ.).
7. Ananiev, B. G. (1996). *Psychology and problems of human knowledge*. Moscow; Voronezh. 384 p. (In Russ.).
8. Kuzmina, N. V., & Zharinova, E. N. (2018). *Research methods of education systems*. A monograph. (Ed. by N. M. Zharinov). St. Petersburg: NU Center for Strategic Studies Publ. 164 p. (In Russ.).
9. Lisovsky, V. T. (2000). *The Inner world and system of values of Russian youth*. A textbook. St. Petersburg: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. 508 p. (In Russ.).
10. Semenov, V. E. (2009). *Analysis and data interpretation in sociology*. A textbook. Vladimir: Vladimir State University Publ. 132 p. (In Russ.).
11. Tsiulina, M. V. (2015). *Methodology of psychological and pedagogical research*. A study guide. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University Publ. 239 p. (In Russ.).
12. Yadov, V. A. (1987). *Sociological study: methodology, programme, methods*. Moscow: Science. 248 p. (In Russ.).
13. Povarenkov, Yu. P. (1999). *Professional formation of a person*. Abstract of the PhD (Psychology) dissertation. Yaroslavl State Pedagogical University. Moscow. (In Russ.).
14. Mogilevkin, E. A. (2004). Psychological and acmeological diagnostics and development of a person's career potential. *Acmeology*, 4, 47–54. (In Russ.).
15. Zeyer, E. F. (2015). *Theoretical and applied basis for psychology of professional development*. A monograph. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ. 194 p. (In Russ.).
16. Shadrikov, V. D. (1976). *Psychology of industrial training*. Yaroslavl: Upper Volga Publ. (In Russ.).
17. Golovei, L. A., Danilova, M. V., Rykman, L. V., Petrash, M. D., Manukyan, V. R., Leontieva, M. Yu., & Alexandrova, N. A. (2015). *Professional development of an individual: starting point (empirical study)*. St. Petersburg: Nestor-History. 336 p. (In Russ.).
18. Kabanova, A. V. (2014). The factors of the personality professional formation. *The Bulletin of KrasGAU*, 1, 203–207. (In Russ.).
19. Petrash, M. D. (2011). Psychological content and factors of incipient professional-development crises at the early stages of professional activity. *Experimental Psychology*, vol. 4, 4, 88–100. (In Russ.).
20. Petrash, M. D. (2017). Factors of professional development in the structure of positive performance in adults with different levels of education. *Actual problems of the humanities and natural sciences*, 2(5), 79–85. (In Russ.).

21. Povarenkov, Yu. P. (2006). Individual psychological content of professionally important qualities of the subject of labor. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2(53), 22–27. (In Russ.).
22. Shadrikov, V. D. (2013). *Psychology of human activity*. Moscow: Publ. of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 464 p. (In Russ.).
23. Efanova, N. A. (2011). Professional development of management personnel of the agro-industrial complex. *Bulletin of BSTU named after V. G. Shukhov*, 3, 171–174. (In Russ.).
24. Antonov, V. N. (2015). Personal and professional development of an individual based on the cybernetic and mathematical principles. *Acmeology*, 3, 22–28. (In Russ.).
25. Gibelgaus, O. S., & Krutskiy A. N. (2016). *Psycho-didactic package training technologies*. A monograph. Barnaul: Altai State Pedagogical University. 182 p. (In Russ.).
26. Zamakhovskii, M. P., Kapustina, T. A., Olgarenko, G. V. et al. (2022). *Educational challenges and drivers of the Russian irrigated agriculture personnel*. (Eds. by G. V. Olgarenko, A. A. Ugryumova). Moscow: RuScience. 198 p. (In Russ.).
27. Pautova, L. E. (2023). *Professional development of land reclamation personnel in the context of additional education*. A monograph (2023). Moscow: RuScience, 158 p. (In Russ.).
28. Olgarenko, G. V., Ugryumova, A. A., Pautova, L. E., & Ezhikova, T. S. (2019). Modern Problems in the Implementation of Supplementary Education Training for Specialists in the Russian's Federation's Reclamation Department. *Espacios*, Vol. 40, 8, 14.
29. Olgarenko, G. V., Ugryumova, A. A., Zamakhovski, M. P., & Pautova, L. E. (2020). The personnel potential of the reclamation industry as a condition for its effectiveness. *International Journal of Management*, 11(7), 60–67.
30. Raygorodskiy, D. Ya. (2007). *Psychodiagnostics of personnel. Methodology and tests*. A Textbook for psychology, economics, and management students: In 2 volumes. Vol. 2 (2007). Samara: "Bahrakh-M" Publishing House. 560 p. (In Russ.).
31. Federal Law No. 238-FZ "On Independent Assessment of Qualifications" (2016, July 03). *Consultant Plus*. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485/4909dd0d67f280239be7370652ae60d8c02fe1a5/
32. Order of Rostekhnadzor No. 334 "On Approval of the List of certification areas in the field of industrial safety, safety of hydraulic structures, safety in the electricity sector" (2020, September 04). *Ministry of Justice of the Russian Federation*. <https://minjust.consultant.ru/documents/25841>
33. The Labor Code of the Russian Federation No. 197-FZ (ed. from 07/14/2022, with amendments dated 15.07.2022) (2001, December 30). *Consultant Plus*. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/78f36e7afa535cf23e1e865a0f38cd-3d230eecf0/
34. Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation No. 1152n "On approval of the professional standard "Specialist in operation of land reclamation systems" (2014, December 25). *Consultant Plus*. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174554/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb1ddafdaddf518/
35. Ermolaev, O. Yu. (2006). *Mathematical statistics for psychologists*. Moscow: Moscow Psychological Institute, Flinta. 336 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 07.05.2023; The article was submitted: 07.05.2023;
одобрена после рецензирования: 28.08.2023; approved after reviewing: 28.08.2023;
принята к публикации: 15.09.2023. accepted for publication: 15.09.2023.

Информация об авторе:

Людмила Евгеньевна Паутова — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Всероссийского научно-исследовательского института систем орошения и сельхозводоснабжения «Радуга»,
cosidanie35@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8879-0585>

Information about the author:

Lyudmila E. Pautova — PhD in Psychology, Senior Researcher, Head of the educational resource center at the All-Russia Scientific and Research Institute for Irrigation and Agricultural Systems “Raduga”,
cosidanie35@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8879-0585>

Научно-исследовательская статья

УДК 159.9

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.08

МОТИВАЦИОННЫЕ ОСНОВАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ВЫБОРА ПЕРВОКУРСНИКАМИ ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «2 + 2 + 2»

*Ирина Васильевна Поставнева¹, Владимир Михайлович Поставнев²,
Ольга Ивановна Ключко³, Елена Марииковна Листик⁴,
Виктория Валерьевна Косяк⁵, Евгения Валериевна Фролова⁶*

^{1, 2, 3, 4, 5, 6} *Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия*

¹ *postavnevaiv@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6450-0640>*

² *vpostavnev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6659-5284>*

³ *olga-klioutchko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1446-3965>*

⁴ *elena.listik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6192-8756>*

⁵ *kosyakov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0001-3453-1753>*

⁶ *frolova1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0306-3069>*

Аннотация. Актуальность исследования образовательных и психологических эффектов реализации образовательных программ по модели «2 + 2 + 2» обусловлена открывающимися возможностями повышения психологической грамотности первокурсников как условия их успешной адаптации к системе обучения в вузе. В статье раскрываются возможности формирования психологической компетентности будущих педагогов через внедрение образовательных программ в рамках указанной модели, что позволяет обеспечить внутреннюю академическую мобильность студентов бакалавриата начиная с первого курса обучения, реализовать ресурс дифференциации и индивидуализации образовательного процесса. Для изучения образовательных и психологических эффектов внедрения модели «2 + 2 + 2» в образовательный процесс нами было проведено анкетирование первокурсников бакалавриата, поступивших в 2022 году на направление подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки». В опросе приняли участие 139 первокурсников. Испытуемым была предложена анкета «Мотивационные основания выбора студентами 1-го курса предпрофильных модулей». Анализ результатов опроса первокурсников, обучающихся в рамках модели «2 + 2 + 2», показал, что значимым основанием для выбора предпрофильных модулей являются мотивы не только получения профессиональных знаний, но и понимания себя и других, саморегуляции своего физического и эмоционального состояния. В статье показано, что, наряду с ориентацией на предпочитаемый профиль подготовки, преимущественным основанием для выбора студентами вариативных предпрофильных модулей является их потребность в ресурсах, направленных на решение наиболее актуальных задач вхождения в период студенчества, среди которых освоение новых социальных ролей, адаптация в образовательной организации, формирование профессиональных компетенций.

Ключевые слова: психологическая грамотность; предпрофильный модуль; психологическая служба вуза; мотивация выбора модуля

© Поставнева И. В., Поставнев В. М., Ключко О. И., Листик Е. М., Косяк В. В.,
Фролова Е. В., 2023

Research article

UDC 159.9

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.08

**MOTIVATIONAL GROUNDS AND EDUCATIONAL EFFECTS
OF FIRST-YEAR STUDENTS' CHOICE OF PRE-PROFILE MODULES
WITHIN THE EDUCATIONAL MODEL "2 + 2 + 2"*****Irina V. Postavneva¹, Vladimir M. Postavnev², Olga I. Klyuchko³,
Elena M. Listik⁴, Victoria V. Kosyak⁵, Evgeniya V. Frolova⁶***^{1, 2, 3, 4, 5, 6} Moscow City University, Moscow, Russia¹ *postavnevaiv@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-6450-0640>² *vpostavnev@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-6659-5284>³ *olga-klioutchko@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-1446-3965>⁴ *elena.listik@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-6192-8756>⁵ *kosyakvv@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0009-0001-3453-1753>⁶ *frolova1@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0306-3069>

Abstract. The relevance of the study of educational and psychological effects within the training programs based on the "2 + 2 + 2" model is due to its high potential for improving the psychological literacy of first-year students as a requirement for their successful adaptation within the university educational system. The article considers the possibilities to develop the psychological competencies of student teachers by introducing this model into university practice. The model enables the internal academic mobility of undergraduate students, starting from their first year, and makes their learning more differentiated and customized. The aim of the study was to analyze the educational and psychological effects of the "2 + 2 + 2" model within the learning process by conducting a survey of first-year undergraduate students. The respondents included 139 first-year students who enrolled in 2022 in the field of study 44.00.00 "Education and Pedagogical Sciences". The questionnaire used in the survey was "Motivational reasons for choosing pre-profile modules by 1st year students". The results of the survey of the first-year students enrolled in the programmes based on the "2 + 2 + 2" model, showed that students choose pre-profile modules not only to obtain professional knowledge, but to understand themselves and others, to regulate their physical and emotional state. The study showed that along with the striving to obtain the preferred profile of training, students choose variable pre-profile modules because of their need to solve the most pressing problems connected with becoming students, including development of new social roles, adaptation to university, development of professional competencies.

Keywords: psychological literacy; pre-profile module; university psychological service; motivation for choosing a module

Для цитирования: Поставнева, И. В., Поставнев, В. М., Ключко, О. И., Листик, Е. М., Косяк, В. В., и Фролова, Е. В. (2023). Мотивационные основания и образовательные эффекты выбора первокурсниками предпрофильных модулей в рамках образовательной модели «2 + 2 + 2». *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 133–148. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.08>

For citation: Postavneva, I. V., Postavnev, V. M., Klyuchko, O. I., Listik, E. M., Koryak, V. V., & Frolova, E. V. (2023). Motivational grounds and educational effects of first-year students' choice of pre-profile modules within the educational model "2 + 2 + 2". *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 133–148. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.08>

Введение

На современном этапе развития высшего образования в Российской Федерации особую актуальность приобретает проблема обеспечения академической мобильности и вариативности в построении образовательных программ бакалавриата и магистерской подготовки (Басюк, 2022; Марголис, 2019). Одним из перспективных направлений в повышении качества подготовки выпускников педагогического вуза признается построение образовательных программ, расширение их образовательных возможностей на основе привлечения различных видов (элективных, предпрофильных и др.) вариативных модулей и дисциплин (Геворкян и др., 2021). Вариативность образовательных программ, предоставляющая возможность студентам выбирать учебные модули и дисциплины в соответствии с интересами и образовательными дефицитами, хорошо себя зарекомендовала в уже сложившейся системе подготовки педагогических кадров. В Институте педагогики и психологии (далее — ИППО) Московского городского педагогического университета накоплен богатый опыт проектирования и реализации образовательных программ бакалавриата и магистерской подготовки на основе модульного подхода (Геворкян и др., 2021, с. 193–201). Действующая в настоящее время схема обучения — бакалавриат (4 года) плюс магистратура (2 года) — в ИППО трансформировалась в образовательную модель «2 + 2 + 2», открывающую новые возможности подготовки педагогов с учетом требований системы столичного образования. Опыт реализации предложенной модели показал, что наряду с безусловными положительными эффектами существуют и серьезные трудности, связанные с неготовностью студентов первых курсов самостоятельно формировать свой индивидуальный образовательный маршрут, брать на себя ответственность за свою профессиональную подготовку.

Следует отметить, что вместе с решением проблемы академической мобильности и вариативности в построении образовательных программ реализация модели «2 + 2 + 2» открывает возможности и для решения других, не менее важных для студентов проблем. В отечественной и зарубежной психологии отмечается чрезвычайная важность и одновременно сложность перехода молодых людей от школьной системы обучения к обучению в высшей школе. Отмечаются проблемы социализации, развития когнитивных и метакогнитивных способностей (Kavenuke et al., 2020; Abdelrahman, 2020) социального и эмоционального интеллекта студентов (Safina et al., 2020, p. 61–71). Так, по материалам достаточно крупного исследования с привлечением

21 943 студента первого курса из 22 российских вузов, которое организовали и провели сотрудники Российской академии образования, установлено, что не менее 20 % первокурсников в возрасте от 17 до 22 лет имеют психологические проблемы, связанные с началом обучения в вузе. Среди них отмечаются повышенная тревожность, сниженное или изменчивое настроение, склонность к депрессивным состояниям и другие проблемы, проявляющиеся в расстройствах эмоциональной сферы. При этом к числу наиболее часто встречающихся проблем исследователи относят эмоциональные и/или поведенческие нарушения (Басюк и др., 2022). Анализ отечественной и зарубежной литературы последних лет также показал, что психологический дистресс является неизменным спутником обучения студентов университетов в России и за рубежом (Антонова и др., 2021; Bakker, & Vries, 2021). Большой объем учебного материала, новые форматы оценки результатов учебной деятельности, необходимость освоения новых социальных ролей вместе с решением актуальных задач возраста часто приводят студентов первых курсов к психологическим срывам (Антонова и др., 2021; Наумова и др., 2021).

Можно предположить, что жизнь в условиях резких социальных изменений и снижение на этом фоне показателей ментального и физического здоровья молодежи стали причиной роста интереса исследователей и представителей государственных органов управления образованием к проблеме организации и содержания деятельности вузовских психологических служб. В исследованиях, посвященных проблеме обращаемости студентов вузов к психологической помощи, выявлено несоответствие между реальной потребностью в такой помощи и обращаемостью (Антонова, 2020). Показано, что до 90 % молодых людей, нуждающихся в психологической помощи, ее не получают по различным причинам. В некоторой мере количество обращений за психологической помощью выросло в связи с распространением практики оказания дистанционной психологической помощи. В качестве барьеров обращения молодежи за психологической помощью к психологам называется стигматизация, проблемы конфиденциальности, страхи, недоверие, а также неудовлетворенность качеством оказываемых услуг (Анисимова, и Цветкова, 2021). Решение проблемы психологической помощи учащейся молодежи учеными и практиками усматривается в развитии федеральной сети вузовских психологических служб (Басюк и др., 2022; Дубровина, 2022).

Признавая важность и своевременность создания сети психологических служб в вузах Российской Федерации, следует отметить, что не меньшую значимость имеет и проблема повышения психологической грамотности первокурсников как условие их успешной адаптации к системе обучения в вузе и решения задач юношеского возраста (Фролова, 2022; Косяк, 2019). Изучение учебных планов ведущих университетов страны показало, что, как правило, в образовательных программах подготовки по техническим специальностям учебных курсов по психологии не предусматривается. Исключение составляет

обзорный курс «Педагогика и психология». В традиционные учебные планы по педагогическим специальностям чаще включают две психологические дисциплины: «Психология» и «Возрастная и педагогическая психология», — реже в учебных планах обнаруживается курс «Социальная психология».

В настоящей статье мы предлагаем познакомиться с возможностями внутренней академической мобильности в формировании психологической компетентности студентов педагогического вуза. Обратимся к анализу сложившейся практики психологической подготовки воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальных классов в ИППО. Запрос к профессиональной подготовке педагогов столичной системы образования предполагает обновление как форм, так и содержания психологической подготовки воспитателя и учителя. Следует отметить, что после прохождения производственной практики студенты ощущают недостаточность в психологических знаниях (Postavnev et al., 2020). Опрос показал, что большинство студентов желают получить дополнительные знания в области психологии образования. Накопленная статистика участия студентов ИППО в процедурах сертификации также показала наличие проблем в сформированности профессиональных компетенций, в основе которых лежат знания и умения в области психологии (Айгунова и др., 2017).

Анализ опыта подготовки воспитателей и педагогов начального образования в контексте формирования психологической грамотности показал, что психологические знания и умения осваиваются при реализации таких учебных дисциплин, как «Психология», «Возрастная и педагогическая психология», «Социальная психология». Вместе с тем в структуре учебных планов ИППО предусмотрены общеуниверситетские элективные модули, среди которых значительная часть ориентирована на формирование знаний и умений в области прикладной психологии, и студенты имеют возможность выбора в соответствии со своими предпочтениями (Геворкян, и Савенков, 2019).

Обеспечить внутреннюю академическую мобильность студентов бакалавриата начиная с первого курса обучения, реализовать ресурс дифференциации и индивидуализации образовательного процесса позволяет внедрение образовательных программ в рамках модели «2 + 2 + 2», что открывает дополнительные возможности в формировании психологической грамотности будущих педагогов. В настоящее время в ИППО осуществлен уже второй набор на направление подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», что позволяет каждому студенту, начиная с первого года обучения, проектировать свой индивидуальный образовательный маршрут, формировать новые компетенции. Поскольку в рамках модели «2 + 2 + 2» предполагается совместное обучение студентов, поступивших на указанное направление, то для поддержки студентов в выборе конкретного профиля подготовки в учебный план включены вариативные предпрофильные модули. В каждом из четырех семестров предусмотрен выбор одного предпрофильного модуля. Поток

студентов предлагается на выбор количество вариативных предпрофильных модулей, равное количеству профилей подготовки на направлении. Студентам, обучающимся по модели «2 + 2 + 2», предлагаются модули, которые условно можно разделить на две группы. Первая группа модулей направлена на овладение знаниями и умениями в конкретной предметной области (дошкольное образование, начальное образование, психология образования). Это такие модули, как «Основы менеджмента», «Практический курс английского языка», «Основы филологии». Вторая группа модулей направлена на овладение знаниями и умениями в области естественно-научных и психологических основ развития и социализации обучающихся. Это такие модули, как «Основы субъективного благополучия младших школьников в учебной деятельности», «Естественно-научные основы дошкольного образования», «Естественно-научные основы начального образования», «Естественно-научные основы психологии».

Таким образом, в течение обучения на первом и втором курсах студенты могут выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от выбора конкретного профиля. Проведенный опрос студентов показал, что при выборе модулей более 67 % студентов ориентируются на вариативные предпрофильные модули, позволяющие сформировать компетенции личностного самосовершенствования и психологические компетенции.

В статье обосновывается положение о том, что, наряду с ориентацией на предпочитаемый профиль подготовки, преимущественным основанием для выбора студентами вариативных предпрофильных модулей является потребность в ресурсах решения наиболее актуальных задач вхождения в период студенчества. Представляется, что, отдавая предпочтение модулям, направленным на формирование психологической грамотности, студенты сигнализируют о потребности в квалифицированной психологической поддержке на этапе адаптации к обучению в вузе.

Методы исследования

Для изучения образовательных и психологических эффектов внедрения модели «2 + 2 + 2» в образовательный процесс нами был проведен опрос первокурсников бакалавриата, поступивших в 2022 году на направления «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». В опросе приняли участие 139 первокурсников. Испытуемым была предложена анкета «Мотивационные основания выбора студентами 1-го курса предпрофильных модулей», состоящая из 10 вопросов. Разработанная нами анкета обращена к различным аспектам выбора студентами вариативных предпрофильных модулей. Нас интересовали следующие вопросы: наиболее острые проблемы, с которыми столкнулись студенты в самом начале обучения в ИППО; понимание замысла авторов модели «2 + 2 + 2» относительно назначения вариативных предпрофильных модулей; основание выбора студентами конкретного

модуля; особенности принятия решения о выборе модуля; запрос первокурсников на психологическую помощь, их ожидания, удовлетворенность изучением самого предпрофильного модуля и обучением в институте в целом. Мы полагаем, что анализ результатов опроса позволит ответить на вопрос: решаются ли студентами, помимо выбора профиля подготовки, задачи повышения их адаптационных ресурсов за счет повышения психологической грамотности?

Онлайн-опрос проводился по окончании первого семестра после того, как студенты завершили освоение выбранных вариативных предпрофильных модулей.

Результаты исследования

Графическое отображение распределения испытуемых на основании оценки значимости проблем, возникших в начале обучения в ИППО, представлено на рисунке 1.

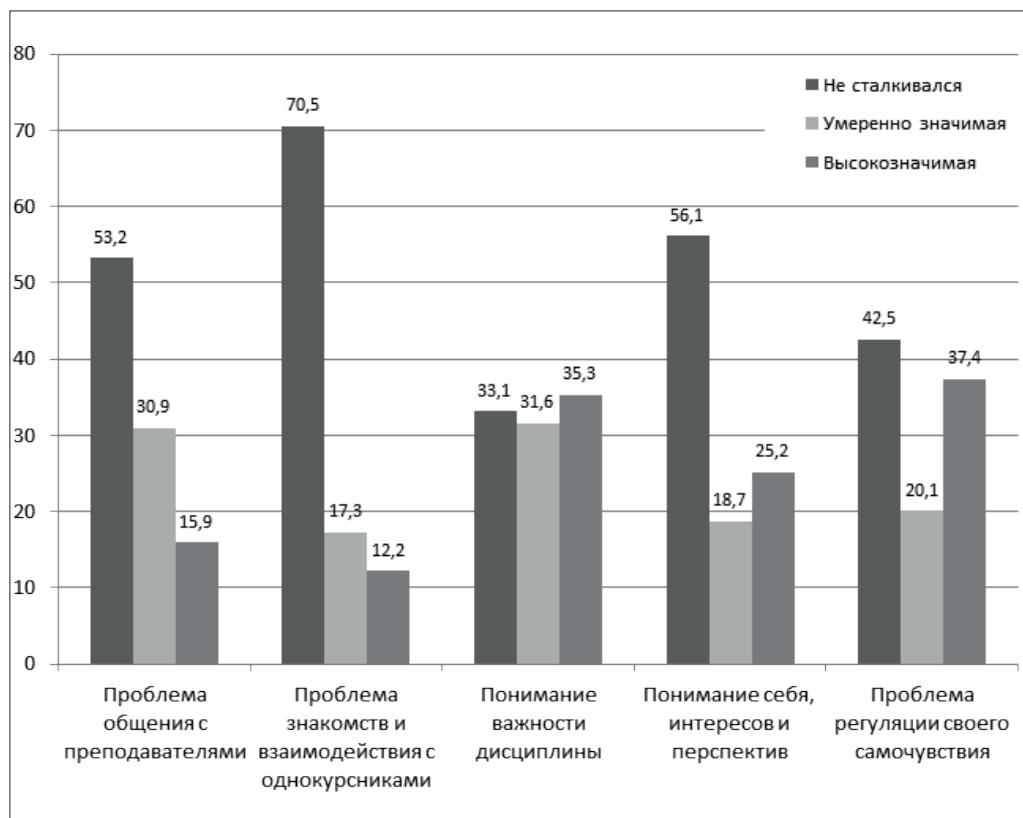


Рис. 1. Распределение ответов опрошенных по значимости проблем в начале обучения в ИППО, $n = 139$

Fig. 1. Distribution of respondents according to the significance of problems at the beginning of training at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, $n = 139$

Ответы на вопрос о том, с какими проблемами столкнулись студенты в самом начале обучения в ИППО, распределились следующим образом:

– проблему общения с преподавателями как незначимую определили большинство студентов (53,2 %), как умеренно значимую отметили 30,9 % опрошенных, и только 15,9 % студентов определили проблему как имеющую высокую значимость;

– проблему знакомства и взаимодействия с однокурсниками как незначимую определили подавляющее большинство опрошенных студентов (70,5 %), как умеренно значимую отметили 17,3 % студентов, и только 12,2 % опрошенных определили проблему как имеющую высокую значимость;

– проблему понимания важности и нужности дисциплин как незначимую определили 33,1 % студентов, как умеренно значимую отметили 31,6 % опрошенных, 35,3 % студентов определили проблему как имеющую высокую значимость;

– проблему понимания себя, своих интересов, целей и перспектив как незначимую определили 56,1 % студентов, как умеренно значимую ее отметили 18,7 % опрошенных, 25,2 % студентов определили проблему как имеющую высокую значимость;

– проблему регуляции своего физического и психологического самочувствия, тревожности как незначимую определили 42,5 % студентов, как умеренно значимую отметили 20,1 % опрошенных, 37,4 % студентов определили проблему как имеющую высокую значимость.

Таким образом, анализ показателей высокой значимости проблемы позволяет утверждать, что самая значимая для студентов проблема связана с регуляцией своего физического и психологического самочувствия, тревожности, на втором месте — проблема понимания важности и нужности дисциплин, а на третьем — проблема понимания своих интересов, целей и перспектив. Исследование мотивационных оснований выбора предпрофильных модулей студентами 1-го курса выявило, что опрошенные первокурсники испытывают трудности с вхождением в новую образовательную среду.

На вопрос о замысле авторов модели «2 + 2 + 2», согласно которой организован образовательный процесс в бакалавриате ИППО, 41 % опрошенных ответили, что понимают замысел включения предпрофильных модулей в учебный план; 52,5 % студентов частично понимают смысл включения предпрофильных модулей в учебный план и только 6,5 % опрошенных ответили, что не понимают, для чего предпрофильные модули включены в учебный план.

При формулировке вопроса о связи выбора предпрофильного модуля и негативного опыта обучения в школе мы исходили из того, что указание на такую связь косвенно свидетельствует о поиске ресурса предупреждения повторения негативных ситуаций при обучении в вузе. Анализ ответов на данный вопрос показал, что 28,8 % опрошенных отметили наличие связи между выбором предпрофильного модуля и негативным опытом обучения в школе, у 33,8 % выбор и негативный опыт связаны частично. Об отсутствии подобной связи сообщили 37,4 % опрошенных. Таким образом, более половины студентов (62,6 %)

отмечают наличие связи выбора предпрофильного модуля и негативного опыта обучения в школе.

Подтверждению нашего предположения о том, что выбор студентами предпрофильного модуля определяется потребностью в ресурсах решения наиболее актуальных задач вхождения в период студенчества наряду с получением знаний, необходимых для будущей профессии, служит анализ ожиданий студентов относительно эффектов освоения избранного модуля.

На рисунке 2 представлено графическое отображение оценки студентами ожиданий от освоения избранного модуля.

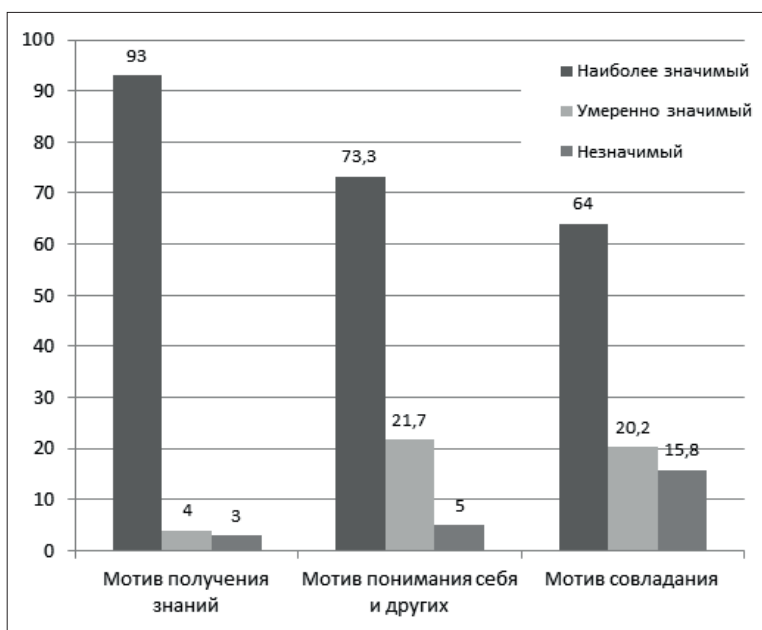


Рис. 2. Распределение ответов опрошенных по оценке значимости мотивов выбора предпрофильного модуля в %, $n = 139$

Fig. 2. Distribution of respondents according to the assessment of the significance of the motives for choosing a pre-profile module in %, $n = 139$

Из диаграммы на рисунке 2 видно, что мотив получения знаний, необходимых для будущей профессии, как наиболее значимый отметили 93,4 % опрошенных; мотивы научиться лучше понимать себя и других и лучше справляться со сложными жизненными ситуациями как особо значимые назвали 73,3 % и 64 % опрошенных соответственно. Косвенным подтверждением данного обстоятельства является устойчивый выбор студентами первого курса элективных модулей «Softskills будущего профессионала», «Психология здоровья и благополучия», «Психология межличностных отношений» «Психология эмоций» и другие, направленные на освоение навыков саморегуляции, осмысленности, коммуникации, позитивного отношения к себе и окружающим. Опыт проектирования и апробации модулей в рамках проекта

«LiberalArtsInEducation» Московский городской педагогический университет показывает, что более половины студентов выбирают модули, связанные с психологической проработкой собственных установок, паттернов, моделей отношений в семье, что позволяет им получать таким образом, психологическую помощь и поддержку.

Следует отметить, что решение о выборе вариативного предпрофильного модуля большинство студентов (91,4 %) принимали самостоятельно после получения информации о содержании модулей, их целей и дисциплин, входящих в них. Тем не менее полагать, что данный выбор сделан осознанно и целенаправленно, достаточных оснований нет. Нашими многолетними исследованиями доказано, что современной студенческой молодежи свойственна некоторая противоречивость профессиональных целей и системы ценностных ориентаций. Так, в структуре жизненных целей большинства студентов педагогических вузов будущая профессиональная деятельность занимает важное, но не приоритетное место. В этой связи цели профессионального развития формулирует лишь часть старшекурсников; в свою очередь, первокурсники их формулируют крайне редко. Не установлено наличие статистической связи между осознанием профессиональных целей и успешностью обучения у трети студентов (Ключко и др., 2015), что формирует запрос на оказание практической психологической и тьюторской помощи первокурсникам. Следует отметить, что курс на студентоцентрированность постепенно становится одним из ведущих в современных университетах. Тезис относительно противоречия между потребностью первокурсников в психологической помощи и обращаемости за помощью подтверждают результаты нашего опроса. Так, на вопрос «Обращались ли Вы к психологу в период обучения в вузе?» 93,5 % опрошенных дали отрицательный ответ. При этом идею создания психологической службы в университете поддержали 77 % опрошенных, не определились — 21,6 % и отрицательно оценили такую перспективу только 1,4 % студентов.

С целью оценки отношения первокурсников к нововведению, а именно к включению в учебный план предпрофильных модулей с возможностью их выбора, нами были сформулированы два заключительных вопроса анкеты. Предлагалось оценить степень удовлетворенности изучением вариативных предпрофильных модулей на момент исследования и удовлетворенности обучением в ИППО в целом. Анализ показал, что уровень удовлетворенности студентов изучением предпрофильных модулей заметно превышает уровень удовлетворенности обучением в ИППО в целом. Так, максимально высоко (9 и 10 баллов по 10-балльной шкале) оценили удовлетворенность изучением предпрофильных модулей 30,2 % студентов. При этом на максимально высокие баллы оценили удовлетворенность обучения в институте в целом 21,5 % опрошенных.

Дискуссионные вопросы

Анализ результатов исследования показал востребованность студентами первых курсов педагогического вуза возможностей определять свой образовательный маршрут, осуществляя выбор предпрофильных, элективных модулей и учебных дисциплин. Показательно, что в качестве мотивационных оснований выбора тех или иных модулей и учебных дисциплин первокурсников, наряду со стремлением обеспечить базу для освоения профессиональных компетенций, выступает потребность в повышении психологической грамотности как условия успешной адаптации в вузе. В стремлении реализовать указанные мотивы более половины участников опроса отдали предпочтение предпрофильным модулям психологического содержания. Высокую значимость психологической грамотности или компетентности в своих исследованиях отмечали многие отечественные и зарубежные исследователи (Ильевич, и Федорук, 2021; Ерошенкова и др., 2022; Johnson, 2021; Mukhin, 2021). Вместе с тем за границами настоящего исследования остались трудности, которые испытывают первокурсники при формировании индивидуального образовательного маршрута.

Заключение

Анализ результатов опроса первокурсников, обучающихся в рамках модели «2 + 2 + 2», показал, что, наряду с ориентацией на предпочитаемый профиль профессиональной подготовки, значимым основанием для выбора предпрофильных модулей является стремление студентов повысить свою психологическую грамотность. В оценке студентами ожиданий от освоения избранного модуля ведущим является мотив получения профессиональных знаний, а также значительное место у большинства студентов занимают мотивы понимания себя и саморегуляции в трудных жизненных ситуациях. Показано, что психологическая грамотность формируется на основе реализации потребности в ресурсах решения наиболее актуальных задач вхождения в период студенчества — самопознания, освоения навыков общения, ориентации в профессии, выстраивания целей, психологической поддержки. Выдвинутые в статье предположения и предложенные в их доказательство аргументы не исчерпывают проблемы исследования и требуют дальнейшего изучения.

Список источников

1. Басюк, В. С. (2022). Современные тенденции подготовки педагогов в условиях быстро меняющихся социальных вызовов. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 3, 38–55. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-3-38-55>
2. Марголис, А. А. (2019). Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик. *Психологическая наука и образование*, 24(1), 5–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101>

3. Геворкян, Е. Н., Савенков, А. И., и Агранат, Д. Л. (2021). Академическая мобильность студентов бакалавриата и магистратуры в условиях реализации академических и прикладных образовательных программ. В: Геворкян, Е. Н., Подуфалов, Н. Д., и Стриханов, М. Н. (Авторы-составители). *Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении*. Коллективная монография (с. 193–201). Москва.
4. Kavenuke, P. S., Kinyota, M. K., & Joel, J. (2020). The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematicity, self-confidence and scepticism. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100677>
5. Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), e04192. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
6. Safina, A. M., Garifullina, R. U., Ganieva, A. M., & Matushenko, O. A. (2020). Emotional intelligence in teacher's activities. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 61–71. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2677>
7. Басюк, В. С., Малых, С. Б., и Тихомирова, Т. Н. (2022). Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 4–18. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270601>
8. Антонова, Н. А., Ерицян, К. Ю., и Цветкова, Л. А. (2021). Запрос на психологическую помощь студентов педагогического вуза. *Психология человека в образовании*, 3(2), 208–217. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-208-217>
9. Bakker, A. B., & Vries, J. (2021). Job Demands-Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety Stress Coping*, 34, 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
10. Наумова Д. В. (ред.), Ясвин, В. А., Мартыянова, Г. Ю., Цаплина, О. В., Ключко, О. Н., Павленко, Т. А., ... и Егорова, Т. Н. (2021). *Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде*. Учебник для вузов (с. 113–140). Москва: Юрайт. <https://urait.ru/bcode/481970>
11. Антонова, Н. А. (2020). Установки студентов к получению помощи в сфере психического здоровья. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 195, 213–222. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2020-195-213-222>
12. Анисимова, Т. В., и Цветкова, Л. А. (2021). Психологические, социальные и средовые ресурсы здоровья учащихся разных ступеней образования в современной России. *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований*, 4(112), 44–49. <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2021-112-04-44-49>
13. Дубровина, И. В. (2022). Психологическое здоровье личности как феномен. *Гуманизация образования*, 4, 35–43. EDN ZXRTXM. <https://doi.org/10.24412/1029-3388-2022-4-35-43>
14. Фролова, Е. В. (2022). Структура творческих способностей у студентов с различным уровнем академической успеваемости. *Известия Института педагогики и психологии образования*. <http://izvestia-ippo.ru/frolova-e-v-struktura-tvorcheskikh-spo/>
15. Косяк, В. В. (2019). Детерминанты восприятия модальности образовательной среды студентами педагогического вуза. *Известия Института педагогики и психологии образования*, 3, 57–61. <http://izvestia-ippo.ru/kosyak-v-v-determinanty-vospriyatiya-mod/>

16. Postavnev, V. M., Alisov, E. A., Postavneva, I. V., Podymova, L. S., & Ginting, H. (2020). Differential Acmeological Approach to The Design of Psychological Support for Professional and Personal Development of Pedagogical University Students. In: *SHS Web of Conferences*. International Scientific and Practical Conference “Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks”, 2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207902021>
17. Айгунова, О. А., Геворкян, Е. Н., и Осипенко, Л. Е. (2017). Столичное образование и работодатели: в поисках эффективных моделей партнерства (на материале совместного мониторинга качества подготовки студентов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 3(41), 37–46.
18. Геворкян, Е. Н., и Савенков, А. И. (2019). Диверсификация содержания подготовки будущих педагогов. *Педагогика*, 4, 70–73.
19. Ключко, О. И., Голубушина, К. К., Виноградова, И. А., и Самосадова, Е. В. (2015). Цели профессионального развития студентов педвуза и педагогов-практиков. *Высшее образование в России*, 5, 103–110.
20. Ильевич, Т. П., и Федорук, К. Р. (2021). Компетентностный подход к системе профессиональной подготовки в условиях вуза: от методологии к моделированию. *Вестник Приднестровского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 1(67), 77–83.
21. Ерошенкова, Е. И., Шаповалова, И. С., Карабутова, Е. А., Анохина, С. В., и Мирошникова, О. С. (2022). Просоциальная компетентностная модель будущего педагога. *Образование и наука*, 24(2), 11–47. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-11-47>
22. Johnson, M. (2021). Where Are Our Values Bred? Sources of Moral Norms. *Morality for Humans*, 2, 48–72. <https://doi.org/10.7208/9780226113548-004>
23. Mukhin, M. I. (2021). A teacher of the future school. *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science and Education*, 49(1), 10–23. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.1>

References

1. Basiuk, V. S. (2022). Modern tendencies of teacher training in the conditions of rapidly changing social challenges. *Vestnik of Moscow University. Series 20: Pedagogical education*, 3, 38–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-3-38-55>
2. Margolis, A. A. (2019). Teacher qualification assessment: a review and analysis of best foreign practices. *Psychological Science and Education*, 24(1), 5–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101>
3. Gevorkian, E. N., Savenkov, A. I., & Agranat, D. L. (2021). Academic mobility of undergraduate and graduate students in the conditions of implementation of academic and applied educational programmes. In: Gevorkyan, E. N., Podufalov, N. D., & Strikhanov, M. N. (The authors and compilers). *Innovative processes in higher and vocational education and professional training*. Collective monograph (pp. 193–201). Moscow. (In Russ.).
4. Kavenuke, P. S., Kinyota, M. K., & Joel, J. (2020). The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematicity, self-confidence and scepticism. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100677>
5. Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), e04192. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>

6. Safina, A. M., Garifullina, R. U., Ganieva, A. M., & Matushenko, O. A. (2020). Emotional intelligence in teacher's activities. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 61–71. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2677>
7. Basiuk, V. S., Malykh, S. B., & Tikhomirova, T. N. (2022). Federal network of psychological services of educational organisations of higher education: concept, priorities and development resources. *Psychological science and education*, 27(6), 4–18. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270601>
8. Antonova, N. A., Yeritsyan, K. Y., & Tsvetkova, L. A. (2021). Request for psychological help of students of pedagogical university. *Human Psychology in Education*, 3(2), 208–217. (In Russ.). <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-208-217>
9. Bakker, A. B., & Vries, J. (2021). Job Demands-Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety Stress Coping*, 34, 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
10. Naumova, D. V. (Ed.), Yasvin, V. A., Martianova, G. Yu., Tsaplina, O. V., Klyuchko, O. N., Pavlenko, T. A., ... & Egorova, T. N. (2021). *Psychoprophylaxis and psychological education in the educational environment*. A textbook for universities (pp. 113–140). Moscow: Yurait. (In Russ.). <https://urait.ru/bcode/481970>
11. Antonova, N. A. (2020) Students' attitudes to receiving help in the sphere of mental health. *Izvestiya Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 195, 213–222. (In Russ.). <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2020-195-213-222>
12. Anisimova, T. V., & Tsvetkova, L. A. (2021). Psychological, social and environmental resources of health of students at different levels of education in modern Russia. *Bulletin of the Russian Foundation for Basic Research*, 4(112), 44–49. (In Russ.). <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2021-112-04-44-49>
13. Dubrovina, I. V. (2022). Psychological health of personality as a phenomenon. *Humanisation of education*, 4, 35–43. (In Russ.). EDN ZXRTXM. <https://doi.org/10.24412/1029-3388-2022-4-35-43>
14. Frolova, E. V. (2022). The structure of creative abilities in students with different levels of academic performance. *Izvestia Institute of Pedagogy and Psychology of Education*. (In Russ.). <http://izvestia-ippo.ru/frolova-e-v-struktura-tvorcheskikh-spo/>
15. Kosyak, V. V. (2019). Determinants of perception of modality perception of educational environment by students of pedagogical university. *Izvestia Institute of Pedagogy and Psychology of Education*, 3, 57–61. (In Russ.). <http://izvestia-ippo.ru/kosyak-v-v-determinanty-voispryatiya-mod/>
16. Postavnev, V. M., Alisov, E. A., Postavneva, I. V., Podymova, L. S., & Ginting, H. (2020). Differential Acmeological Approach to The Design of Psychological Support for Professional and Personal Development of Pedagogical University Students. In: *SHS Web of Conferences*. International Scientific and Practical Conference “Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks”, 2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207902021>
17. Aigunova, O. A., Gevorkyan, E. N., & Osipenko, L. E. (2017). Metropolitan education and employers: in search of effective models of partnership (on the material of joint monitoring of the quality of students' training. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 3(41), 37–46. (In Russ.).
18. Gevorkyan, E. N., & Savenkov, A. I. (2019). Diversification of the content of training of future teachers. *Pedagogika*, 4, 70–73. (In Russ.).

19. Klyuchko, O. I., Golubushina, K. K., Vinogradova, I. A., & Samosadova, E. V. (2015). Goals of professional development of pedagogical university students and pedagogical practitioners. *Higher Education in Russia*, 5, 103–110. (In Russ.).
20. Ilyevich, T. P., & Fedoruk, K. R. (2021). Competence approach to the system of professional training in the conditions of higher education institution: from methodology to modelling. *Bulletin of Transnistrian University. Series: Humanities*, 1(67), 77–83. (In Russ.).
21. Eroshenkova, E. I., Shapovalova, I. S., Karabutova, E. A., Anokhina, S. V., & Miroshnikova, O. S. (2022). Prosocial competence model of the future teacher. *Education and Science*, 24(2), 11–47. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-11-47>
22. Johnson, M. (2021). Where Are Our Values Bred? Sources of Moral Norms. *Morality for Humans*, 2, 48–72. <https://doi.org/10.7208/9780226113548-004>
23. Mukhin, M. I. (2021). A teacher of the future school. *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science and Education*, 49(1). 10–23. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.1.1>

Статья поступила в редакцию: 01.06.2023;
одобрена после рецензирования: 20.08.2023;
принята к публикации: 15.09.2023.

The article was submitted: 01.06.2023;
approved after reviewing: 20.08.2023;
accepted for publication: 15.09.2023.

Информация об авторах:

Ирина Васильевна Поставнева — кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, postavnevaiv@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6450-0640>

Владимир Михайлович Поставнев — кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, vpostavnev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6659-5284>

Ольга Ивановна Ключко — доктор философских наук, доцент, профессор департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, olga-klioutchko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1446-3965>

Елена Мариковна Листик — кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, elena.listik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6192-8756>

Виктория Валерьевна Косяк — магистр психолого-педагогического образования, специалист департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, kosyakvv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0001-3453-1753>

Евгения Валериевна Фролова — кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, frolova1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0306-3069>

Information about the authors:

Irina V. Postavneva — PhD in Psychology, Associate Professor at the Psychology Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, postavnevaiv@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6450-0640>

Vladimir M. Postavnev — PhD in Psychology, Associate Professor at the Psychology Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, vpostavnev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6659-5284>

Olga I. Klyuchko — Doctor of Philosophical Sciences, Professor at the Psychology Department of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, olga-klioutchko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1446-3965>

Elena M. Listik — PhD in Psychology, Associate Professor at the Psychology Department of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, elena.listik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6192-8756>

Victoria V. Kosyak — Master's degree in Psychological and Pedagogical Education, specialist of the Department of Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, kosyakvv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0001-3453-1753>

Evgeniya V. Frolova — PhD in Psychology, Associate Professor at the Psychology Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, frolova1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0306-3069>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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



Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.09

**ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ
КАЧЕСТВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ
В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ
ГОСУДАРСТВЕННОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ**

Валентина Борисовна Салахова¹, Эльвира Абдулбариевна Иванова²

¹ *Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия;
Центр исследования проблем безопасности РАН,
Москва, Россия
Salakhovavb@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5056-6518>*

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

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих в психологической науке и практике государственного и муниципального управления на основе анализа библиометрических данных. Источником информации для анализа являются академические исследования отечественных и зарубежных авторов по обозначенной проблематике, размещенные в базе данных lens.org. В качестве средства библиометрического анализа используется программа VOSviewer. Выборочную совокупность исследования составили 2436 академических научных публикаций, изданных за период с 1957 года по настоящее время и проиндексированных в отечественных и зарубежных библиографических и реферативных базах данных рецензируемой научной литературы. В результате исследования установлено, что развитие научных исследований в психологической науке и практике государственного и муниципального управления, посвященных в той или иной степени вопросам разработки и реализации методов оценки государственных гражданских служащих, происходило в рамках четырех основных направлений: 1) информационные технологии, возможности цифровизации системы государственного управления в целом и оценка эффективности деятельности государственных гражданских служащих в частности;

2) реформирование и модернизация системы государственного и муниципального управления под влиянием глобальных вызовов и угроз; необходимость разработки новых подходов, технологий и методов оценки государственных гражданских служащих как ответ на современные социально-политические и экономические риски; 3) развитие системы образования; формирование новых компетенций, необходимых для успешной и эффективной реализации деятельности на государственной гражданской службе; развитие института кадрового управленческого резерва; 4) включение в общемировую повестку вопросов, связанных с сохранением психологического благополучия общества посредством развития государственной системы управления.

Ключевые слова: система государственного управления, государственные гражданские служащие, оценка, профессиональные и личностные качества, библиометрия, VOSviewer, академические исследования

Благодарности. Статья подготовлена в рамках реализации гранта РФФИ № 23-28-01537 «Диагностика профессиональных и личностных качеств управленческих кадров: методология и технологии».

Review article

UDC 159.9

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.09

THE PROBLEM OF ASSESSMENT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF STATE CIVIL SERVANTS IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE OF STATE MUNICIPAL MANAGEMENT

Valentina B. Salakhova¹, Elvira A. Ivanova²

¹ *Moscow City University,
Moscow, Russia;
Centre for Security Studies of the Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russia
Salakhovavb@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5056-6518>*

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

Abstract. The article presents the results of theoretical analysis of the problem of assessment of professional and personal qualities of civil servants in psychological science and practice of state and municipal management based on the analysis of bibliometric data. The source of information for the analysis are academic researches of domestic and foreign authors on the indicated problematics, placed in the lens.org database. VOSviewer program is used as a means of bibliometric analysis. The sample of the study consisted of 2436 academic scientific publications published in the period from 1957 to the present and indexed in domestic and foreign bibliographic and abstract databases of peer-reviewed scientific literature. As a result of the study it was established that the development of scientific research in psychological science and the practice of state and municipal management, devoted to varying degrees to the development and implementation of methods of evaluation

of public civil servants occurred within the framework of four main directions: 1) information technologies, the possibilities of digitalization of the system of public administration in general, and the evaluation of the effectiveness of public civil servants, in particular; 2) reforming and modernization of the system of state and municipal administration under the influence of global challenges and threats; the need to develop new approaches, technologies and methods of evaluation of public civil servants; 3) the need to develop new approaches, technologies and methods of evaluation of public civil servants.

Keywords: public administration system, public civil servants, evaluation, professional and personal qualities, bibliometrics, VOSviewer, academic research

Acknowledgements. The article was prepared within the framework of realization of the RSF grant № 23-28-01537 “Diagnostics of professional and personal qualities of managerial personnel: methodology and technologies.”

Для цитирования: Салахова, В. Б., и Иванова, Э. А. (2023). Проблема оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих в психологической науке и практике государственного муниципального управления. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 17(4), 149–165.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.09>

For citation: Salakhova, V. B., & Ivanova, E. A. (2023). The problem of assessment of professional and personal qualities of state civil servants in psychological science and practice of state municipal management. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 17(4), 149–165.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.09>

Введение

Обеспечение глобальной конкурентоспособности любой страны неразрывно связано с эффективностью, результативностью и качеством государственной системы управления. Проблемы совершенствования системы государственного управления, методологии и критериев оценки эффективности деятельности государственных гражданских служащих становятся все более актуальными. При этом вопросы, связанные с созданием необходимой ресурсной кадровой среды и разработкой архитектуры профессиональных и личностных качеств государственного гражданского служащего для цифровой экономики, выходят на первый план в задачах академической науки. Поиск ответов на данные вопросы обусловлен необходимостью обеспечить систему государственного и муниципального управления высокопрофессиональными компетентными государственными и муниципальными служащими на основе интеграции и применения новых знаний и эффективного использования человеческого потенциала для решения задач социально-экономического развития государства.

Человеческий потенциал является базовым ресурсом любой организационной системы, поэтому для ее эффективного функционирования и стратегического развития необходимо планомерное и целенаправленное формирование высокого уровня кадрового состава в организации. Подбор и отбор

высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров, проведение их оценки и аттестации, определение траекторий карьерного и профессионального роста должны опираться, в свою очередь, на использование научных методов и подходов таковых процедур.

С целью изучения данной проблемы целесообразным, на наш взгляд, представляется провести анализ зарубежных и отечественных академических исследований, посвященных разработке и применению методов оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих.

Для теоретического анализа проблемы оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих в психологической науке и практике государственного и муниципального управления в выборочную совокупность исследования включены 2436 академических научных публикаций, изданных за период с 1957 года по настоящее время и проиндексированных в отечественных и зарубежных библиографических и реферативных базах данных рецензируемой научной литературы.

Материалы и методы исследования

Для раскрытия обозначенной темы необходимо определение и обоснование выборочной совокупности теоретического исследования.

Для определения выборочной совокупности теоретического исследования нами было выдвинуто предположение о том, что проблема оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих, представленная в психологических исследованиях и научных работах по государственному и муниципальному управлению, сводится к изучению следующих вопросов:

- методология оценки и профессиональному развитию государственных гражданских служащих;
- методологические основы комплексного анализа личностно-профессиональных и управленческих ресурсов;
- технологии личностно-профессиональной диагностики как средства повышения эффективности деятельности государственных гражданских служащих;
- профессиональному развитию руководителей системы государственного управления и основам формирования резервов управленческих кадров;
- возможностям современных цифровых технологий и интернет-ресурсов в личностно-профессиональной диагностике и профессиональном развитии государственных гражданских служащих.

Для подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы в рамках определения объема и структуры выборки были проведены:

- 1) библиографический анализ множества источников из онлайн-ресурса для поиска научной литературы;
- 2) составление перечня наиболее представительных источников.

В качестве источника данных бы определен онлайн-ресурс lens.org. Выбор обозначенного ресурса определен его открытостью и простотой сбора информации. В качестве средства библиографического анализа был выбран VOSviewer (Leipzig et al., 2021; Wilkinson et al., 2016; Вьет, и Кравец, 2022; Bao, 2023; Cadwallader, & Hrynaszkiwicz, 2022; Cobo, 2012). VOSviewer — программа (приложение) для построения и визуализации библиометрических сетей (Дудко, и Патаракин, 2023; Белолуцкая и др., 2023)¹.

Библиографический анализ ресурса lens.org

ALL ((«State Civil Service») AND («Psychology» OR «Public Administration») AND («Professional Qualities» OR «Personal Qualities») AND («Assessment» OR «Attestation» OR «Diagnosis») AND («Competitive» OR «Professional Development» OR «Innovative technologies» OR «Global Challenges» OR «Digital economy»)) AND PUBYEAR > 2024 AND (LIMIT-TO (ACCESSTYPE(OA)))

Результаты исследования и их обсуждение

В результате поиска по заданным условиям было выделено 2,4 тыс. записей: академические исследования на русском и английском языках, опубликованные в период с 1957 года по настоящее время включительно, в которых в той или иной степени освещается проблема оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих в психологической науке и практике государственного муниципального управления.

Далее нами был проведен первый этап анализа (общий анализ данных) полученного перечня публикаций на соответствие поисковому запросу и теме исследования. Проведенный анализ показал следующее.

Первая академическая публикация, в определенной степени затрагивающая вопросы государственного управления, появилась в 1957 году в журнале *Nature*² (см. рис. 1). В статье представлен отчет фонда Наффилда, цель которого заключалась в финансовой поддержке перспективных исследований, не получивших по каким-либо причинам финансирования из других источников. Материалы рукописи включают описание поддержанных научно-исследовательских работ, в числе которых фигурирует исследование Соединенного Королевства Великобритании по проблеме государственного управления. Следующие научные работы появились в 1960 году, одна из которых, также опубликованная в журнале *Nature*, раскрывала проблему управления обороны в Великобритании³. Вторая работа, опубликованная в журнале *The Irish Journal of Medical Science*,

¹ Поле цифровой дидактики: VOSviewer. <http://digida.mgpu.ru/index.php/VOSviewer>

² The Nuffield Foundation: Report for 1956–57. (1957). *Nature*, 180, 4592, 896–898. <https://www.nature.com/articles/180896a0.pdf>

³ British Defence Research and Development. (1960). *Nature*, 187, 177–181. <https://doi.org/10.1038/187177a0>

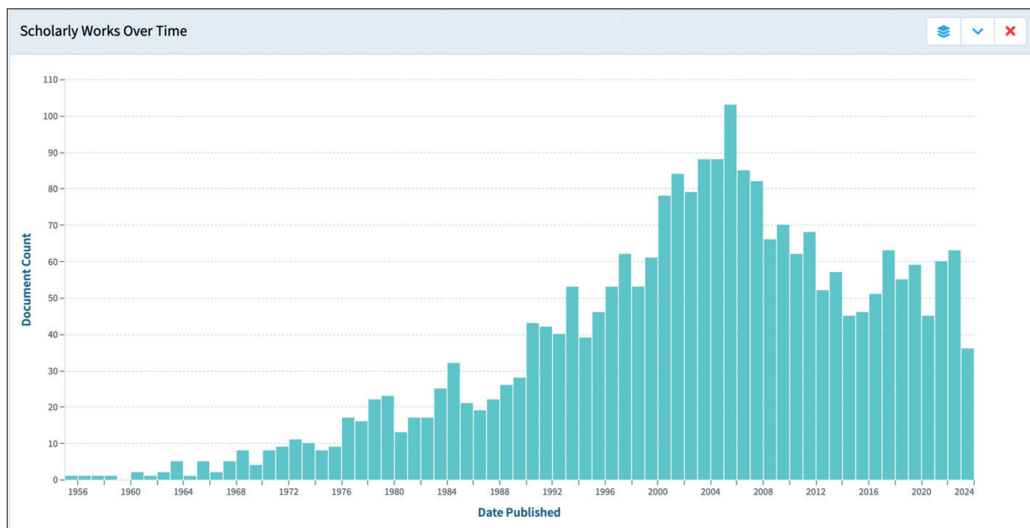


Рис. 1. Распределение публикаций по результатам поискового запроса по годам (источник — lens.org)

Fig. 1. Distribution of publications according to the results of the search query by year (source — lens.org)

была посвящена изучению вопросов государственного управления в здравоохранении Финляндии⁴. Так, с конца 1950-х годов начинается постепенный рост интереса профессионального сообщества к изучению проблемы государственного и муниципального управления в различных областях научного знания. Пик публикационной активности приходится на 2005 год, в котором было издано 103 академических рукописи по заданной теме. Однако после 2005 года вновь наблюдается постепенное снижение количества опубликованных рукописей.

Представленная диаграмма распределения публикаций позволяет нам выделить пять временных периодов развития научного интереса к проблеме оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих в психологической науке и практике государственного и муниципального управления (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Периоды развития научных исследований по заданной теме
Periods of development of scientific research on a given topic

Период	Годы изданий	Количество исследований (академических публикаций)
1-й период (начало развития исследований)	с 1957 по 1975 год	до 10 рукописей в год

⁴ McParland, M. (1960). Finland's medical services. *I.J.M.S.* 35, 310–335. <https://doi.org/10.1007/BF02945577>

Период	Годы изданий	Количество исследований (академических публикаций)
2-й период	с 1976 по 1980 год	до 25 рукописей в год
3-й период	с 1990 по 1999 год	49 рукописей в год (среднее количество)
4-й период (пик публикации- ционной активности)	с 2000 по 2007 год	97 рукописей в год (среднее количество)
5-й период	с 2008 по н. вр.	57 рукописей в год (среднее количество)

Далее в нашем анализе мы определили 20 научных и образовательных организаций, в которых представлено наибольшее количество публикаций по интересующей нас проблеме (рис. 2).

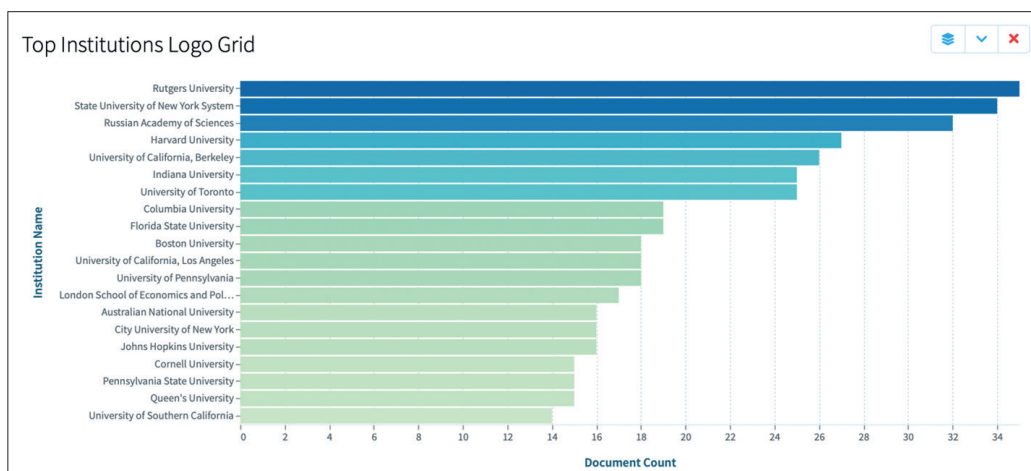


Рис. 2. Top-20 научных и образовательных организаций с наибольшим количеством публикаций по заданной теме (источник — lens.org)

Fig. 2. Top-20 scientific and educational organizations with the largest number of publications on a given topic (source — lens.org)

В топ-5 университетов, активно публикующих научные изыскания по проблеме формирования и развития оценки профессиональных и личностных качеств государственных и гражданских служащих, входят следующие: Ратгерский университет (The State University of New Jersey, USA); Университет штата Нью-Йорк (State University of New York System, USA); Российская академия наук (Россия); Гарвардский университет (Harvard University, USA); Калифорнийский университет (The University of California, Berkeley). Представленные результаты свидетельствуют о том, что ведущее место по публикациям академических исследований в области государственного управления принадлежит Соединенным Штатам Америки.

Данные подтверждаются и результатами распределения научных публикаций в разрезе стран (см. рис. 3). Наибольшее количество академических

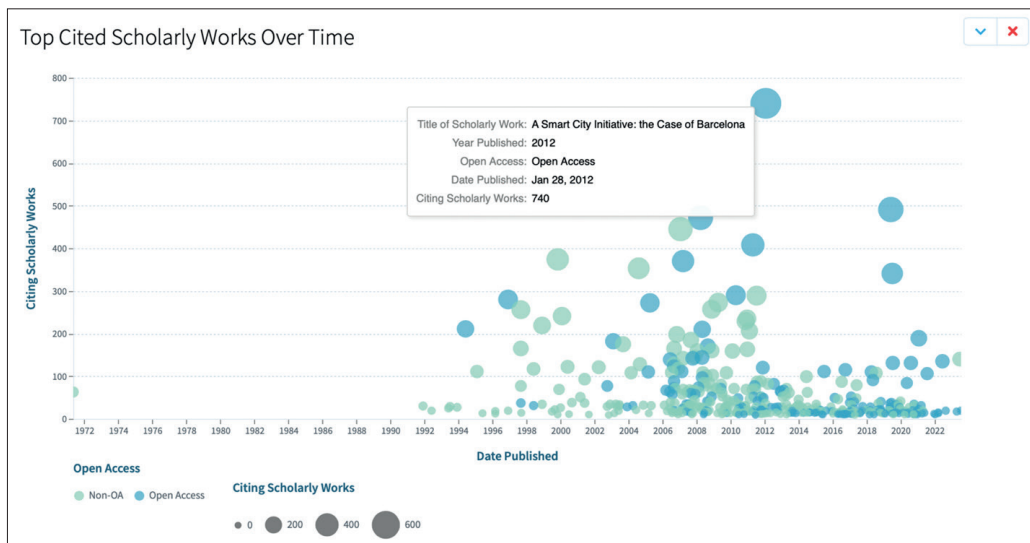


Рис. 4. Распределение цитируемости публикаций по заданной теме (источник — lens.org)

Fig. 4. Distribution of citations of publications on a given topic (source — lens.org)

На следующем этапе теоретического анализа нами были рассмотрены основные области научного знания, которые образуют поле проблемы оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих в психологической науке и практике государственного и муниципального управления (рис. 5).

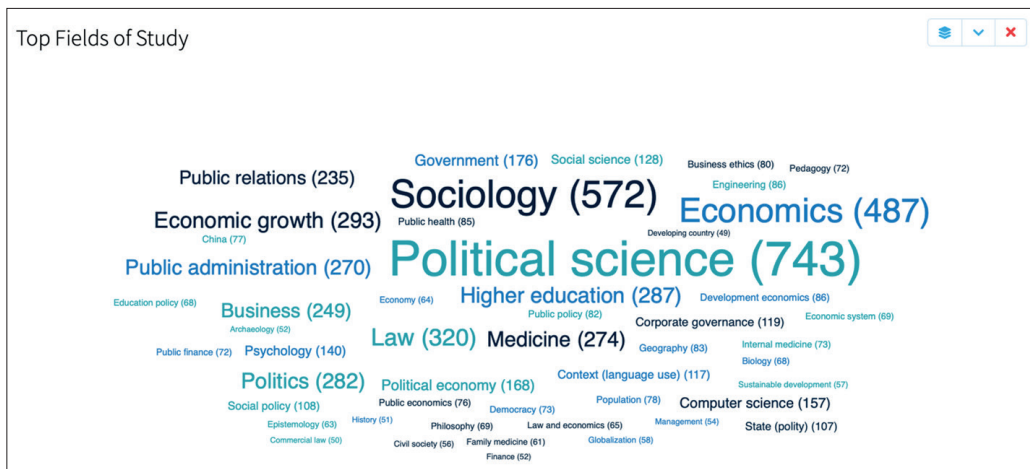


Рис. 5. Области научного знания, которые образуют поле проблемы по заданной теме (источник — lens.org)

Fig. 5. Areas of scientific knowledge that form the problem field for a given topic (source — lens.org)

Представленное облако областей научного знания позволяют нам сделать выводы о том, что интересующая нас проблема исследования разрабатывается преимущественно в следующих областях: экономика — 780 публикаций; политология — 743; социология — 572; юриспруденция — 320; государственное управление в высшем образовании — 287. Стоит отметить, что при составлении поискового запроса для определения перечня публикаций по заданной теме в качестве обязательного критерия отбора нами было указано ключевое слово «психология». Однако результаты полученных данных свидетельствуют о том, что в поле ключевых областей научного знания психология является не отдельной отраслью, а скорее прикладным направлением в междисциплинарных работах.

На следующем, втором этапе анализа полученный библиографический перечень данных из lens.org, включающий 2436 публикаций, был экспортирован в формате RIS в программу VOSviewer для построения и визуализации библиометрических сетей.

Для 2436 записей было выделено 369 ключевых слов и после удаления понятий, связанных с медициной и клинической психологией, а также с конкретными странами, были получены 270 ключевых слов. Далее, при построении визуализации библиометрических сетей из 270 ключевых слов было выделено 39 основных понятий, связанных между собой и образующих 4 кластера (рис. 6).

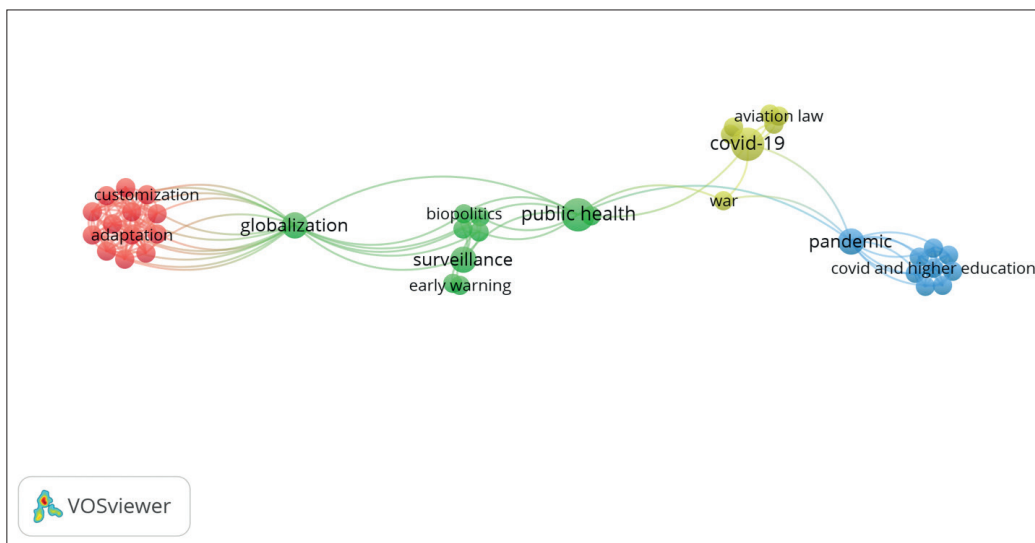


Рис. 6. Кластеры ключевых слов поля проблемы оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих (источник — lens.org)

Fig. 6. Clusters of keywords of the problem field of assessment of professional and personal qualities of public civil servants (source — lens.org)

Самостоятельно выбрать наиболее удобную для себя форму визуального представления отношений между ключевыми словами в сетевом приложении

VOSviewer online читатель может по адресу: <https://app.vosviewer.com/?json=https://drive.google.com/uc?id=1O6M7dZE7V6ujgTOyxzd6Ao-5ylHMEV-R>

Анализ ключевых слов по кластерам позволил нам рассмотреть перечень ключевых понятий, образующих каждый кластер, а также силу связей между ними и вес распределения по оси координат (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Набор понятий поля проблемы оценки профессиональных
и личностных качеств государственных гражданских служащих,
распределенных по кластерам (источник — lens.org)**

**Set of concepts of the problem field of assessment of professional
and personal qualities of civil servants, distributed by clusters (source — lens.org)**

№	Ключевые понятия	X	Y	Кластер	Вес кластера	Вес связи	Год публикации
1	Adaptation	-0,9962	-0,036	1	13	1	2007
2	Automation	-0,9583	-0,0831	1	13	1	2007
3	Business principles	-0,9969	0,0247	1	13	1	2007
4	Collaboration	-1,0455	-0,0063	1	13	1	2007
5	Customization	-0,9566	0,0702	1	13	1	2007
6	Decision informatics	-1,0986	-0,0353	1	13	1	2007
7	Innovation	-1,0617	0,0667	1	13	1	2007
8	Integration	-0,9298	0,02	1	13	1	2007
9	Organization	-1,0142	-0,0995	1	13	1	2007
10	Services	-1,0631	-0,0776	1	13	1	2007
11	Software algorithms	-1,098	0,0252	1	13	1	2007
12	Standardization	-1,0121	0,0881	1	13	1	2007
13	Telecommunication	-0,9302	-0,0333	1	13	1	2007
14	Epidemics	-0,1275	-0,0201	2	6	1	2004
15	Globalization	-0,5703	-0,0096	2	19	2	2005
16	Industry	0,2099	0,0137	2	1	1	2018
17	Biosecurity	-0,152	-0,1636	2	2	1	2022
18	Biopolitics	-0,1238	0,0187	2	6	1	2004
19	Early warning	-0,1344	-0,1687	2	2	1	2022
20	Panic	-0,0829	-0,0277	2	6	1	2004
21	Public health	0,1764	0,0164	2	10	3	2015
22	Risk	-0,0825	0,0123	2	6	1	2004
23	Surveillance	-0,1261	-0,0995	2	8	2	2013
24	Inequalities in education	1,1322	-0,1689	3	8	1	2022
25	Covid and higher education	1,1096	-0,1235	3	8	1	2022
26	Education crisis	1,0881	-0,1721	3	8	1	2022
27	International students	1,1584	-0,1326	3	8	1	2022
28	Online learning	1,0607	-0,1376	3	8	1	2022
29	Pandemic	0,8899	-0,0521	3	11	2	2022
30	Remote teaching	1,0707	-0,0937	3	8	1	2022

№	Ключевые понятия	X	Y	Кластер	Вес кластера	Вес связи	Год публикации
31	Research	1,1086	-0,0708	3	8	1	2022
32	Technology	1,1484	-0,0892	3	8	1	2022
33	Aviation law	0,7041	0,2767	4	3	1	2022
34	Covid-19	0,6202	0,2009	4	8	3	2022
35	Fighting epidemics	0,689	0,2556	4	3	1	2022
36	Mental health	0,5833	0,2463	4	2	1	2021
37	Protecting public health	0,6784	0,2819	4	3	1	2022
38	Quality of life	0,5766	0,2294	4	2	1	2021
39	War	0,5562	0,0538	4	3	1	2023

Первый кластер образуют 13 ключевых понятий, второй — 10, третий — 9, а четвертый — 7. Первый кластер понятий включает ключевые слова, связанные с информационно-коммуникационными технологиями при решении управленческих и организационных задач. Второй кластер понятий — ключевые слова в области глобальных рисков, вызовов и угроз (в том числе пандемия COVID-19). Третий кластер — исследования и технологии государственного управления в области образования. Четвертый кластер — качество жизни и психологическое здоровье общества.

Также с целью изучения обозначенной в статье проблемы нами была построена обобщенная визуализация библиометрических сетей, включающая все 270 ключевых слов (рис. 7).

Самостоятельно выбрать наиболее удобную для себя форму визуального представления отношений между ключевыми словами в сетевом приложении VOSviewer online читатель может по адресу: <https://app.vosviewer.com/?json=https://drive.google.com/uc?id=1erY2y-QGkFGyQlrS99bNWTs3lA9wwfba>

Полученное облако ключевых понятий поля проблемы оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих в психологической науке и практике государственного и муниципального управления свидетельствует о том, что развитие академических исследований по обозначенной проблематике с 1957 года по настоящее время имело достаточно фрагментарный и разрозненный характер. Перечень академических исследований, включающий 2436 записей, содержит обособленные кластеры и имеет достаточно низкое количество связей. Наибольший вес имеет кластер, включающий следующие ключевые слова: государственное управление в сфере здравоохранения, глобализация, адаптация, COVID-19, государственная и национальная безопасность, бизнес-процессы, глобальный кризис, кризис образования и кризис медицины (рис. 8).

Полученные результаты могут быть проинтерпретированы с позиции высокой актуальности и значимости трансформации всех социально-политических и экономических процессов, к которым привела пандемия COVID-19 во всем мире. Вспышка заболеваемости коронавирусом оказала отсроченный, но масштабный эффект на модернизацию сферы государственного

и муниципального управления; на характер деятельности государственных гражданских служащих; на стратегические цели и задачи управленческих кадров государственной гражданской службы. Кризис в сфере здравоохранения 2019 года обнажил слабые стороны системы государственного управления как на национальном, так и на мировом уровне. Как следствие возникшего кризиса в научном сообществе среди ученых и практиков стали активно разрабатываться новые подходы и технологии стратегического государственного планирования и управления; методы принятия управленческих решений; направления стратегий социально-экономического развития территорий и многое другое. Следуя логике высказанного предположения, для реализации третьего этапа исследования — теоретического анализа академических исследований, отобранных по кластерам ключевых понятий поля обозначенной проблемы — целесообразным представляется осуществить обзор научных работ в период с 2019 года по настоящее время.

Уточнение поискового запроса в lens.org позволил получить 310 библиографических записей по проблеме оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих, опубликованных в период с 2019 по настоящее время. Далее полученный библиографический перечень данных из lens.org был экспортирован в формате RIS в программу Zotero для проведения качественного анализа научных публикаций по обозначенной проблеме исследования.

Результаты качественного анализа отобранных рукописей будут представлены в следующих научных изысканиях автора, так как полученные данные представляют собой отдельное направление исследовательского вопроса.

Выводы

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что развитие научных исследований в психологической науке и практике государственного и муниципального управления, посвященные в той или иной степени вопросам разработки и реализации методов оценки государственных гражданских служащих, происходило в рамках следующих направлений:

- 1) информационные технологии, возможности цифровизации системы государственного управления в целом и оценка эффективности деятельности государственных гражданских служащих в частности;

- 2) реформирование и модернизация системы государственного и муниципального управления под влиянием глобальных вызовов и угроз; необходимость разработки новых подходов, технологий и методов оценки государственных гражданских служащих как ответ на современные социально-политические и экономические риски;

3) развитие системы образования; формирование новых компетенций, необходимых для успешной и эффективной реализации деятельности на государственной гражданской службе; развитие института кадрового управленческого резерва;

4) включение в общемировую повестку вопросов, связанных с сохранением психологического благополучия общества посредством развития государственной системы управления.

Заключение

В заключении хотелось бы отметить ограничения и недостатки представленного исследования. В качестве исследовательского вопроса нами была поставлена задача осуществить теоретический анализ проблемы оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих в психологической науке и практике государственного и муниципального управления. Однако в процессе определения и обоснования выборочной совокупности исследования стало очевидно, что объем полученных данных требует дополнительных итераций по конкретизации объекта и предмета анализа, а также предварительного описания массива библиографических данных. В связи с этим материалы данной статьи посвящены не столько теоретическому качественному анализу проблемы оценки профессиональных и личностных качеств государственных гражданских служащих, сколько развитию научных представлений и описанию ключевых направлений академических исследований системы государственного и муниципального управления в психологической науке и практике государственного администрирования.

Список источников

1. Leipzig, J., Nüst, D., Hoyt, C. T., Ram, K., & Greenberg, J. (2021). The role of meta-data in reproducible computational research. *Patterns*, 2(9), 100322.
2. Wilkinson, M. D., Dumontier, M., Aalbersberg, I. J., Appleton, G., Axton, M., Baak, A., ... & Mons, B. (2016). The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. *Sci. Data*, 3(1), 160018.
3. Вьет, Н. Т., и Кравец, А. Г. (2022). Новый метод прогнозирования технологических трендов на основе анализа научных статей и патентов. *International Journal of Open Information Technologies*, 10, 10.
4. Bao, L. (2023). Development of socially sustainable transport research: A bibliometric and visualization analysis. *Travel Behav. Soc.*, 30, 60–73.
5. Cadwallader, L., & Hrynaszkiwicz, I. (2022). A survey of researchers' code sharing and code reuse practices, and assessment of interactive notebook prototypes. *PeerJ*, 10, e13933.
6. Cobo, M. J. (2012). SciMAT: A new science mapping analysis software tool. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63, 1609–1630.
7. The Nuffield Foundation: Report for 1956–57. (1957). *Nature*, 180, 4592, 896–898. <https://www.nature.com/articles/180896a0.pdf>

8. British Defence Research and Development. (1960). *Nature*, 187, 177–181. <https://doi.org/10.1038/187177a0>
9. Дудко, В. В., и Патаракин, Е. Д. (2023). Исследование научных школ университета средствами библиометрического картирования. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета*, 15, 1(65), 150–167. EDN PZYIBG. <https://doi.org/10.24866/VVSU/2949-1258/2023-1/150-167>
10. Белолуцкая, А. К., Вачкова, С. Н., и Патаракин, Е. Д. (2023). Связь цифрового компонента обучения и развития детей дошкольного и школьного возраста: обзор исследований и международных образовательных практик. *Образование и саморазвитие*, 18(2), 37–55. EDN KESFBF. <https://doi.org/10.26907/esd.18.2.04>
11. McParland, M. (1960). Finland's medical services. *I.J.M.S.* 35, 310–335. <https://doi.org/10.1007/BF02945577>
12. Bakici, T., Almirall, E. & Wareham, J. (2013). A Smart City Initiative: the Case of Barcelona. *J Knowl Econ*, 4, 135–148. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0084-9>

References

1. Leipzig, J., Nüst, D., Hoyt, C. T., Ram, K., & Greenberg, J. (2021). The role of meta-data in reproducible computational research. *Patterns*, 2(9), 100322.
2. Wilkinson, M. D., Dumontier, M., Aalbersberg, I. J., Appleton, G., Axton, M., Baak, A., & Mons, B. (2016). The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship. *Sci. Data*, 3(1), 160018.
3. Viet N. T., & Kravets A. G. (2022). A new method for predicting technological trends based on the analysis of scientific articles and patents. *International Journal of Open Information Technologies*, 10, 10. (In Russ.).
4. Bao, L. (2023). Development of socially sustainable transport research: A bibliometric and visualization analysis. *Travel Behav. Soc.*, 30, 60–73.
5. Cadwallader, L., & Hrynaskiewicz, I. (2022). A survey of researchers' code sharing and code reuse practices, and assessment of interactive notebook prototypes. *PeerJ.*, 10, e13933.
6. Cobo, M. J. (2012). SciMAT: A new science mapping analysis software tool. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63, 1609–1630.
7. The Nuffield Foundation: Report for 1956–57. (1957). *Nature*, 180, 4592, 896–898. <https://www.nature.com/articles/180896a0.pdf>
8. British Defence Research and Development. (1960). *Nature*, 187, 177–181. <https://doi.org/10.1038/187177a0>
9. Dudko, V. V., & Patarakin, E. D. (2023). Research of scientific schools of the university by means of bibliometric mapping. Territory of new opportunities. *Bulletin of Vladivostok State University*, 15, 1(65), 150–167. (In Russ.). EDN PZYIBG. <https://doi.org/10.24866/VVSU/2949-1258/2023-1/150-167>
10. Belolutskaia, A. K., Vachkova, S. N., & Patarakin, E. D. (2023). The connection of the digital learning component with the development of preschool and school-age children: a review of research and international educational practices. *Education and self-development*, 18, 2, 37–55. (In Russ.). EDN KESFBF. <https://doi.org/10.26907/esd.18.2.04>
11. McParland, M. (1960). Finland's medical services. *I.J.M.S.* 35, 310–335. <https://doi.org/10.1007/BF02945577>
12. Bakici, T., Almirall, E. & Wareham, J. (2013). A Smart City Initiative: the Case of Barcelona. *J Knowl Econ* 4, 135–148 <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0084-9>

Статья поступила в редакцию: 01.07.2023; The article was submitted: 01.07.2023;
одобрена после рецензирования: 25.08.2023; approved after reviewing: 25.08.2023;
принята к публикации: 14.09.2023. accepted for publication: 14.09.2023.

Информация об авторе:

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

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

Эльвира Абдулбариевна Иванова — кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарного образования и социологии, Альметьевский государственный нефтяной институт, Альметьевск, Россия,

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

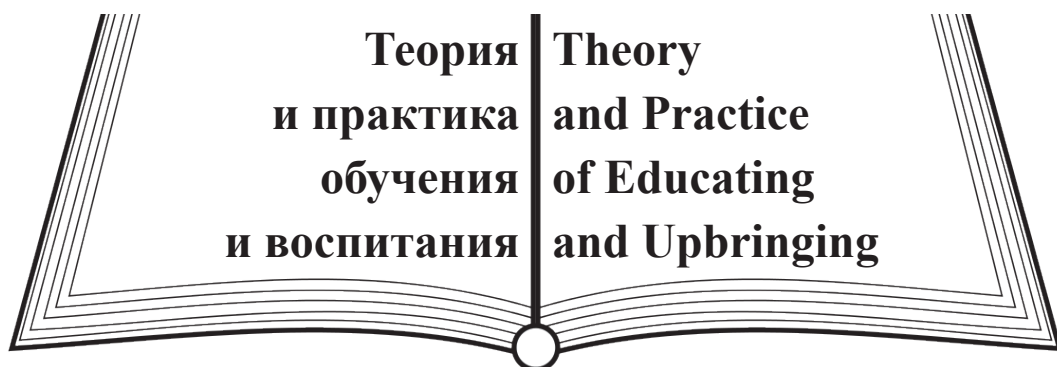
Information about author:

Valentina B. Salakhova — PhD in Psychology, Leading Researcher, Moscow City University; Leading Researcher, Centre for Security Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,

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

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

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



Научно-исследовательская

УДК 37.014.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.10

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Сергей Викторович Весманов¹, Виктор Вячеславович Источников²

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

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

² *victori.59@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3740-9304>*

Аннотация. Различные аспекты цифрового поведения всех участников образовательных отношений входят в область научных интересов авторов статьи уже в течение ряда лет. При этом структура и содержание запросов школьников в Интернете при решении ими образовательных задач пока еще недостаточно исследованы. Предметом настоящего исследования является выявление и понимание этих запросов, что, по мнению авторов, содействует решению такой важной проблемы в современном образовании, как формирование новых видов заданий, предусматривающих обязательное обращение школьника к цифровым ресурсам и групповую работу в цифровой среде. Целью исследования было описать и дополнить модель поведения школьника в цифровой среде на основе ранжирования их поисковых запросов в Интернете, релевантных учебной деятельности. Для изучения статистики запросов использовались инструменты сервиса Яндекс Wordstat, позволяющего получить статистику поисковых запросов школьников по различным видам учебной деятельности. В статье представлены результаты обработки поисковых запросов школьников в цифровой среде сети Интернет, релевантных их учебной деятельности. Кроме того, приведено сравнение представления о видах и содержании учебной деятельности в цифровой образовательной среде на основании данных, полученных из различных источников: публикаций, опыта специалистов-практиков и анализа поисковых запросов школьников.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровые ресурсы, дистанционное обучение, цифровое поведение, информационные технологии, учебная деятельность школьников, образовательные ресурсы

Благодарности. Авторы выражают благодарность сотрудникам лаборатории управления проектами МГПУ, принимавшим активное участие в проведении интервью с экспертами в сфере цифровизации обучения.

Scientific research

УДК 37.014.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.10

**EDUCATIONAL ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN
IN THE DIGITAL ENVIRONMENT**

Sergey V. Vesmanov¹, Viktor V. Istochnikov²

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

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

² *victori.59@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-3740-9304>

Abstract. Various aspects of the digital behavior of all educational stakeholders have been in the center of scientific interests of the authors of this study for a number of years. However, we have not yet studied in detail the structure and the content of search queries produced by school students on the Internet while solving their learning assignments. The subject of this study is identifying and understanding these search queries, which, according to the authors, will contribute to the development of new types of school assignments that require the use of digital resources and group work in the digital space. The purpose of the study was to describe and supplement the model of student behavior in the digital environment based on the ranking of their search queries on the Internet that are relevant to their learning activities. To study the statistics of requests, the tools of the Yandex Wordstat service were used, which provides access to the statistics related to school student's search queries for various types of learning activities. This article presents the results of processing school student's search queries on the Internet relevant to their learning activities. In addition, the authors provide a comparative analysis of different ideas related to the types and content of learning activities in the digital learning environment based on various sources, such as scientific articles, the practitioners' experience and the analysis of search queries of school students.

Keywords: digital learning environment, digital resources, distance learning, digital behavior, information technology, learning activities of school students, learning resources

Acknowledgments. The authors express their gratitude to the staff of the Moscow City University's Project Management Laboratory who contributed to conducting the interviews with the experts on digitalization of education.

Для цитирования: Весманов, С. В., и Источников, В. В. (2023). Учебная деятельность школьников в цифровой среде. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 166–191. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.10>

For citation: Vesmanov, S. V., & Istochnikov, V. V. (2023). Educational activity of schoolchildren in the digital environment. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 166–191. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.10>

Введение

Пандемия COVID-19 привела к крупнейшей дестабилизации систем образования в истории, затронув почти 1,6 миллиарда учащихся в более чем 190 странах и на всех континентах (The United Nations, 2020). Отсутствие личного контакта сделало обучающихся менее мотивированными к участию в учебной деятельности, что сказалось на эффективности образовательного процесса (Терещенко, 2020). В то же время пандемия ускорила внедрение цифровых технологий в образовательную среду (Морозов и др., 2022), а самое главное, обусловило необходимость исследований того, как используют новую цифровую образовательную среду школьники и студенты. Структура и особенности цифровой среды подробно описаны Е. С. Мироненко (Мироненко, 2019). Мотивы поведения обучающихся в цифровой среде изучались сибирскими исследователями Л. С. Набоковой и Ю. С. Рогачевой (Набокова, и Рогачева, 2020).

Изучение поведения пользователей в цифровой среде относится к приоритетным в работах исследователей психологического института РАО (Панов и др., 2021). В этих работах указывается на возникновение нового термина — цифровое поведение (*англ.* digital behavior), которое представляет собой систему действий, связанных с использованием цифровой среды, в том числе образовательной.

В работе И. Н. Погожиной и др. (2020) предлагается определять цифровое поведение как «перечень характеристик, описывающих активность пользователей в цифровой среде в виде целостной системы действий, связанных с особенностями коммуникативной, когнитивной, мотивационной и эмоциональной сфер человека», то есть цифровое поведение определяется как деятельность в цифровой среде.

Существенную часть поведения в цифровой среде составляет использование онлайн-социальных сетей (OSN) (Kokkinos, & Saripanidis, 2017), оказывающее влияние на академическую успеваемость студентов (Paul et al., 2012). Многие учебные заведения (школы, колледжи и университеты) используют их для продвижения своих образовательных программ и общения с обучающимися (Clement, 2020). В результате OSN меняют структуру и содержание образовательного процесса и мотивируют к обучению, расширяя обмен информацией как между обучающимися, так и между обучающимися и преподавателями (Lambić, 2016; Lim, & Richardson, 2016).

Различные аспекты цифрового поведения всех участников образовательных отношений — обучающихся, педагогов и родителей / законных представителей обучающихся — изучаются авторами статьи уже в течение ряда лет. Исследовались практики дистанционного обучения школьников и студентов Москвы (Весманов и др., 2022), организация работы учителей (Весманов и др., 2019) и учебной деятельности школьников в условиях широкого использования информационных технологий.

Вместе с тем структура и содержание запросов школьников при решении ими образовательных задач все еще остаются большим исследовательским полем (Ofcom, 2022). Выявление и понимание этих запросов является предметом исследований и, по мнению авторов, содействует решению такой важной проблемы в современном образовании, как формирование новых видов заданий, предусматривающих при их выполнении, во-первых, обязательное обращение школьника к цифровой среде, а во-вторых, групповую работу.

Методы исследования

Исследование, представленное в настоящей статье, имело своей целью описать и дополнить модель поведения школьника в цифровой среде на основе ранжирования поисковых запросов, релевантных учебной деятельности.

Для достижения цели необходимо было:

- 1) сформировать перечни поисковых запросов школьников в сети Интернет, релевантных учебной деятельности;
- 2) собрать и изучить статистику поисковых запросов школьников, релевантных учебной деятельности;
- 3) обработать данные, ранжировать полученные результаты;
- 4) построить модель поведения школьников в цифровой среде.

Первая итерация модели поведения школьников в цифровой среде строилась на основе изучения и анализа опубликованных источников (Fatema et al., 2020; Masrom et al., 2021; Турахонов, 2021; Zenebe et al., 2021; Ponnusamy et al., 2020; Brailovskaia et al., 2020; Sheeran, & Cummings, 2018; Никуличева, и Хапаева, 2017; Wang et al., 2019; Wickramanayake, & Muhammad, 2018).

В качестве основы моделирования принята переработанная авторами структура учебной деятельности школьников в условиях дистанционного обучения Г. А. Андриановой (2014), состоящая из нескольких видов деятельности, отражающих специфические цели и задачи дистанционного обучения.

Следующая итерация моделирования поведения школьников в цифровой среде осуществлялась путем ранжирования статистики поисковых запросов, с которыми школьники обращаются в Интернет, в случае когда эти запросы можно отнести к категории релевантных учебной деятельности. Перечень таких запросов определялся на основе контент-анализа ответов экспертов, которые описали, что ищут в сети Интернет школьники, когда перед ними стоят задачи учебного характера (Весманов, и Источников, 2022).

Анализ контента экспертных ответов, объединенных в единый текстовый массив, позволил выделить наиболее характерные действия школьников, выраженные глаголом и предметом/объектом действий, выраженным существительным. В результате был составлен набор из 29 глаголов/действий (см. табл. 1) и 79 существительных / предметов действий (см. табл. 2).

Таблица 1 / Table 1

Список 29 глаголов/действий
List of 29 verbs/actions

№	Глагол / действие	№	Глагол / действие
1	взаимодействовать	16	планировать
2	вступать	17	понять
3	выбирать	18	презентовать
4	выполнить	19	применить
5	выучить	20	проверить
6	достигать	21	проектировать
7	изучить	22	работать (над)
8	консультироваться	23	развивать
9	найти	24	регулировать
10	научиться	25	решить
11	написать	26	сделать
12	определять	27	спросить
13	найти	28	узнать
14	научиться	29	читать (прочитать)
15	оценить		

Таблица 2 / Table 2

Список 79 существительных / предметов действий
List of 79 nouns

№	Существительное	№	Существительное
1	Discord	21	Вовлечение
2	Google Формы	22	Главное
3	Moodle	23	Групповая + работа
4	MS Office	24	Групповое + взаимодействие
5	Teams	25	Деловая + коммуникация
6	Telegram-бот	26	Диалог
7	WhatsApp	27	Достижение результата
8	Zoom	28	Задание
9	Алгоритм	29	Задача
10	Анализ	30	Знание
11	Анимация	31	Иллюстрации
12	Артефактная + модель	32	Индивидуализация
13	Атомики	33	Индивидуальная + траектория
14	Аудиофайлы	34	Индивидуальный + план
15	Библиотека	35	Интернет
16	Браузер	36	Исследовательский+
17	Взаимное + оценивание	37	Коммуникация
18	Взаимопомощь	38	Компьютер
19	Видеозадание	39	Конспект
20	Видеофайлы	40	Контент

№	Существительное	№	Существительное
41	Контроль + времени	61	Смарт-тесты
42	Критерии	62	Творческие работы
43	Лабораторные + работы	63	Телеграмм
44	Мини-проекты	64	Темп + обучения
45	МЭШ	65	Теория
46	Научный + поиск	66	Тетрадь
47	Ответ	67	Тимс
48	Ошибка	68	Траектория + обучения
49	План + учебы	69	Упражнение
50	Подкасты	70	Уровень + обучения
51	Правила	71	Урок (цель урока)
52	Правила + безопасность	72	Учебник
53	Приближение к цели	73	Учитель
54	Применение	74	Финальный + результат
55	Проблемные + задачи	75	Фотошоп
56	Проверка	76	Хабр — контент
57	Проект	77	Цели + урока
58	Работа в команде	78	Цель
59	Решение	79	Цифровой + этикет
60	Скайп		

Для каждого глагола определялся перечень существительных так, чтобы сочетание «глагол + существительное» образовывало поисковый запрос, соответствующий смыслу и характеру учебной деятельности школьников в сети Интернет.

Получился набор из 9 глаголов/действий, в том числе 4 сгруппированных, и соответствующих им существительных / предметов действий, что составило список запросов из 307 словосочетаний, который был использован для статистического анализа, позволившего построить третью итерацию модели поведения школьника в цифровой среде, включающую ранжирование релевантных учебной деятельности поисковых запросов школьников в сети Интернет.

При изучении статистики запросов использовались инструменты, применяемые маркетологами для изучения потребительского спроса. К таким инструментам относятся Яндекс Wordstat и Google Trends (Карандеев, и Карандеева, 2020), с помощью которых возможно получить статистику поисковых запросов школьников по видам деятельности. Google Trends позволяет выявить динамику запросов за выбранный период, например за последние 1,5 или 3 года. Яндекс Wordstat — бесплатный сервис, предназначенный для сбора статистики поисковых запросов в Яндексе. С учетом задач исследования в качестве инструмента изучения статистики запросов был выбран Яндекс Wordstat.

Число сочетаний «глагол + существительное», составленных из приведенного перечня, оказалось слишком велико для ручного анализа при помощи

Яндекс Wordstat, поэтому было решено объединять в единую группу глаголы, определяющие близкое по смыслу действие. Таким образом были сформированы 4 группы глаголов, при этом глаголы определяющие уникальное действие, были оставлены без изменений. Глаголы и группы глаголов приведены в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Список из 9 глаголов/действий, в том числе 4 сгруппированных
List of 9 verbs/actions, including 4 grouped

№	Глаголы/действия
1	взаимодействовать консультироваться отправить спросить
2	выучить изучить научиться освоить понять применить узнать найти
3	выбирать определять планировать проверить регулировать оценить
4	решить сделать выполнить достигать работать написать
5	вступать
6	презентовать
7	проектировать
8	развивать
9	читать

Данные из Яндекс Wordstat показывают, чем интересуются пользователи. Поиск по статистике Яндекса возможен только в ручном режиме в связи с невозможностью автоматизации загрузки ключевых фраз на компьютер, процесс их отсеивания и сбора становится рутинным и трудоемким. На странице выдачи отображается таблица с месячным количеством показов по ключевому слову (словам). В списках выдачи приводятся как различные вариации исследуемой фразы, так и наиболее часто ей сопутствующие, которые показывают смежные сферы интересов пользователей. Пользователям доступна статистика за последние 24 месяца. Изучение графиков изменения пользовательской активности за предыдущие периоды, приведенных на рисунке 1, показывает, что пик частоты запросов школьников в осенний период приходится на ноябрь – декабрь. Поэтому для анализа решено было проводить сбор статистики за ноябрь 2022 г.

Сбор статистики запросов проводился в период с 15 по 30 ноября 2022 года. Всего было получено 307 статистических выдоч.

Статистические выдачи анализировались на предмет соответствия данных задаче выявления образовательных запросов, нерелевантные данные исключались из подсчетов. Различные комбинации «глагол + существительное» в выдаче, не имеющие отношения к обучению в школе, не учитывались, например в запросе «сделать анализ» удалялась статистика по запросам «медицинские анализы».

При обработке выявлялись запросы для разных глаголов из сочетания, в том числе из сгруппированных, статистика по различным комбинациям «глагол + существительное» по одинаковым глаголам суммировалась.

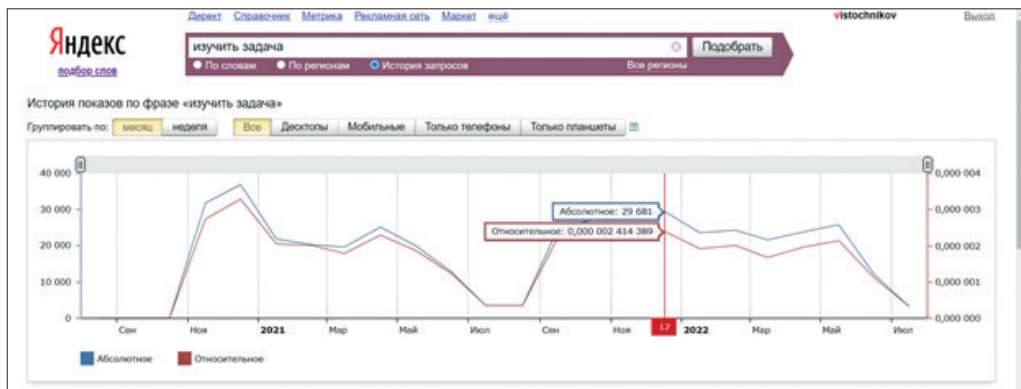


Рис. 1. Пример графика изменения пользовательской активности в предыдущие периоды

Fig. 1. An example of a graph of changes in user activity in previous periods

Результаты исследования

Полученный ранжированный список статистической частоты релевантных запросов школьников в сети Интернет представлен в таблице 4.

Таблица 4 / Table 4

Ранжированный список статистической частоты запросов
Ranked list of statistical query frequency

№ (№ глагола)	Глагол / группа глаголов	Показов в месяц
1 (3)	выбирать определять планировать проверить регулировать оценить	10 396 617
2 (4)	решить сделать выполнить достигать работать написать	6 524 060
3 (2)	выучить изучить научиться освоить понять применить узнать найти	6 126 662
4 (9)	читать	1 132 652
5 (1)	взаимодействовать консультироваться отправить спросить	372 519
6 (8)	развивать	176 993
7 (5)	вступать	35 003
8 (7)	проектировать	5 867
9 (6)	презентовать	2 932

Полученный ранжированный список частоты запросов позволяет моделировать поведение школьников в цифровой среде, разделив его по видам деятельности. Перечень этих видов ранее описан авторами в уже упомянутой

статье «Учебная деятельность школьника в цифровой образовательной среде» (Весманов, и Источников, 2022).

Каждому виду деятельности соответствуют группы глаголов из общего списка. Статистический анализ позволил по каждой группе подсчитать количество поисковых запросов, в которых эти группы глаголов были использованы, и выделить обозначающие запросы сочетания глаголов и существительных. Результаты обработки статистики поисковых запросов по видам деятельности школьника в цифровой образовательной среде приведены ниже.

1. К **познавательному-продуктивному виду** деятельности школьников в цифровой среде отнесены следующие глаголы / группы глаголов:

- № 2 — выучить | изучить | научиться | освоить | понять | применить | узнать | найти;
- № 4 — решить | сделать | выполнить | достигать | работать | написать;
- № 6 — презентовать;
- № 7 — проектировать;
- № 8 — развивать;
- № 9 — читать (прочитать).

Количество запросов школьников, представляющих собой сочетание глагола / группы глаголов и существительного для этого вида деятельности, приведенное в таблице 5, составило всего 13 969 166 запросов в месяц (в порядке убывания популярности по глаголам).

Таблица 5 / Table 5

**Соответствие количества запросов школьников
познавательному-продуктивному виду деятельности
Correspondence of the number of requests of schoolchildren
to the cognitive and productive type of activity**

№ 4 — решить | сделать | выполнить | достигать | работать | написать —
6 524 060 запросов в месяц

Глагол	Существительное
решить	задача
выполнить	задание
решить	ответ
выполнить	ответ
достичь	результат
достигать	цель
сделать	ошибка
сделать	ответ
выполнить	анализ
выполнить	упражнение

№ 2 — выучить | изучить | научиться | освоить | понять | применить | узнать | найти —
6 126 662 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
найти	ответ
найти	работа
найти	ошибка
найти	задание
найти	задача
узнать	результат
найти	правила
изучить	тест
найти	план

№ 9 — читать (прочитать) —
1 132 652 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
читать	учебник
читать	библиотека
читать	ответ
читать	правило

№ 8 — развивать —
176 993 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
развивать	задания
развивать	задача
развивать	упражнения
развивать	знание

№ 7 — проектировать —
5 867 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
проектировать	задание
проектировать	результат
проектировать	цель

№ 6 — презентовать —
2 932 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
презентовать	проект
презентовать	результат
презентовать	задание

2. К **коммуникативному виду** деятельности школьников в цифровой среде отнесены следующие глаголы / группы глаголов:

- № 1 — взаимодействовать | консультироваться | отправить | спросить;
- № 5 — вступать;
- № 6 — презентовать.

Количество запросов школьников, представляющих собой сочетание глагола / группы глаголов и существительного для этого вида деятельности, приведенное в таблице 6, составило всего 410 454 запросов в месяц.

Таблица 6 / Table 6

**Соответствие количества запросов школьников
коммуникативному виду деятельности**
**Correspondence of the number of students' requests
to the communicative type of activity**

№ 1 — взаимодействовать | консультироваться | отправить | спросить —
372 519 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
отправить	телеграмма
отправить	ответ
отправить	работа

№ 5 — вступать —
35 003 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
вступать	группа
вступать	диалог
вступать	коммуникация

№ 6 — презентовать —
2 932 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
презентовать	проект
презентовать	результат
презентовать	задание

3. К **методолого-содержательному виду** деятельности школьников в цифровой среде отнесены следующие глаголы / группы глаголов:

- № 2 — выучить | изучить | научиться | освоить | понять | применить | узнать | найти;
- № 3 — выбирать | определять | планировать | проверить | регулировать | оценить;
- № 4 — решить | сделать | выполнить | достигать | работать | написать.

Количество запросов школьников, представляющих собой сочетание глагола / группы глагола и существительного для этого вида деятельности, приведенное в таблице 7, составило всего 22 975 339 запросов в месяц.

Таблица 7 / Table 7

**Соответствие количества запросов школьников
методолого-содержательному виду деятельности**
**Correspondence of the number of requests of schoolchildren
to the methodological and substantive type of activity**

№ 3 — выбрать | определять | планировать | проверить | регулировать | оценить —
10 396 617 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
выбирать	ответ
определить	задание
выбирать	задание
определить	задача
определить	работа

№ 4 — решить | сделать | выполнить | достигать | работать | написать —
6 524 060 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
решить	задача
выполнить	задание
решить	ответ
выполнить	ответ
достичь	результат
достигать	цель
сделать	ошибка
сделать	ответ
выполнить	анализ
выполнить	упражнение

№ 2 — выучить | изучить | научиться | освоить | понять | применить | узнать | найти —
6 126 662 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
найти	ответ
найти	работа
найти	ошибка
найти	задание
найти	задача
узнать	результат
найти	правила
изучить	тест
найти	план

4. К **мотивирующему и сберегающему виду** деятельности школьников в цифровой среде отнесен глагол № 8 — развивать.

Количество запросов школьников, представляющих собой сочетание глагола / группы глаголов и существительного для этого вида деятельности, приведенное в таблице 8, составило всего 176 993 запросов в месяц.

Таблица 8 / Table 8

**Соответствие количества запросов школьников
мотивирующему и сберегающему виду деятельности**
**Correspondence of the number of students' requests
to the motivating and saving type of activity**

№ 8 — развивать —
176 993 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
развивать	задания
развивать	задача
развивать	упражнения
развивать	знание

5. К **техническому виду** деятельности школьников в цифровой среде отнесены следующие глаголы / группы глаголов:

- № 1 — взаимодействовать | консультироваться | отправить | спросить;
- № 2 — выучить | изучить | научиться | освоить | понять | применить | узнать | найти;
- № 3 — выбирать | определять | планировать | проверить | регулировать | оценить;
- № 8 — развивать.

Количество запросов школьников, представляющих собой сочетание глагола / группы глаголов и существительного для этого вида деятельности, приведенное в таблице 9, составило всего 16 732 791 запросов в месяц.

Таблица 9 / Table 9

Соответствие количества запросов школьников техническому виду деятельности
Correspondence of the number of students' requests to the technical type of activity

№ 3 — выбирать | определять | планировать | проверить | регулировать | оценить —
10 396 617 запросов в месяц

Глагол	Существительное
выбирать	ответ
определить	задание
выбирать	задание
определить	задача
определить	работа

№ 2 — выучить | изучить | научиться | освоить | понять | применить | узнать | найти — 6 126 662 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
найти	ответ
найти	работа
найти	ошибка
найти	задание
найти	задача
узнать	результат
найти	правила
изучить	тест
найти	план

№ 1 — взаимодействовать | консультироваться | отправить | спросить — 372 519 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
отправить	телеграмма
отправить	ответ
отправить	работа

№ 8 — развивать — 176 993 запросов в месяц:

Глагол	Существительное
развивать	задания
развивать	задача
развивать	упражнения
развивать	знание

Количество запросов по каждому виду деятельности суммировалось. В итоге это позволило ранжировать по критерию частоты обращений виды деятельности школьников в цифровой среде. Результат ранжирования приведен в таблице 10.

Таблица 10 / Table 10

Ранжированный список видов деятельности
Ranked list of activities

Ранг	№ вида деят.	Вид деятельности	Количество запросов школьников по убыванию
1	3	Методолого-содержательная деятельность	22 975 339
2	5	Техническая деятельность	16 732 791
3	1	Познавательльно-продуктивная деятельность	13 969 166
4	2	Коммуникативная деятельность	410 454
5	4	Мотивирующая и сберегающая деятельность	176 993

Дискуссионные вопросы

Предметом дальнейших дискуссий может стать сравнение предлагаемых в теории и описанных экспертами, опубликованных ранее (Весманов, и Источников, 2022) и выявленных в результате анализа и ранжирования поисковых запросов школьников содержания различных видов деятельности, описывающих цифровое поведение, приведенное в таблице 11. С точки зрения авторов, экспертные оценки и запросы школьников дополняют теоретическую модель и могут служить практической основой для действующих педагогов при формировании банков заданий для школьников.

Заключение

Ранжированный по количеству запросов в сети Интернет набор видов деятельности школьников в цифровой среде позволяет сделать несколько важных выводов.

На первых двух местах среди видов деятельности школьников в цифровой среде, измеренных по количеству запросов в сети Интернет, находится самостоятельное управление содержанием и методами организации учебного процесса в дистанционном режиме, а также развитие имеющихся и приобретение специфических для дистанционного обучения личностных качеств. На наш взгляд это означает, что развитие дистанционных технологий обучения содействует расширению практик индивидуальных образовательных траекторий.

Второе место ранжированного набора видов деятельности школьников в цифровой среде с большим разрывом занимает овладение школьниками необходимыми умениями работы с компьютерными программами и ресурсами сети Интернет. Такой разрыв может означать, что умение работать в цифровой среде формируются не только в деятельности релевантной обучению, но и через игры, общение со сверстниками, поиск информации необразовательного характера, а также через использование различных сервисов.

Запросы, направленные на поиск готового решения задач домашнего задания (сайты типа gdz.ru, znaniya.com и т. п.), или подсказки по выполнению полученного задания находятся только на третьем месте по количеству запросов.

Весьма небольшое количество запросов, связанных со взаимодействием в процессе дистанционного обучения, является индикатором того, что эта деятельность у школьников практически не вызывает трудностей. Школьники подготовлены к деятельности в цифровой среде.

Таблица 11 / Table 11

Содержание видов деятельности школьников в цифровой среде, полученное из разных источников
The content of the activities of schoolchildren in the digital environment, obtained from various sources

Вид деятельности	Содержание деятельности в теории	Содержание деятельности, по мнению экспертов	Содержание деятельности, по запросам школьников (как):
1. Познавательная-продуктивная	Изучение материала в соответствии с образовательной программой; изучение теоретических материалов; работа с информационно-справочными материалами; выполнение тренировочных заданий; выполнение исследовательских, проектных работ; подготовка к дискуссиям и проектам; выполнение индивидуальных контрольных работ; участие в формировании портфеля своих работ с рецензиями преподавателя	Учебные задания содержательно такие же, как не в цифре, задания не должны отличаться от офлайн-овых. Виды и формы различные: иллюстрации, анимация. Решение задач, или проблемные задачи, или самостоятельное нахождение детьми представленных цифровых ресурсов, что можно рассматривать как исследовательский, научный поиск. Это могут быть мини-проекты, интерактивное решение заданий. Надо разграничить задания на автоматически проверяемые и неавтоматически проверяемые, при этом автоматические проверки должны предусматривать вариативность заданий. Учебные материалы и контент должны быть интересными и простыми: хорошо использовать визуализацию, интерактив, виртуальные лаборатории. Нужны ссылки на источники, статьи, энциклопедии. Нужны тесты для закрепления результатов. Все это уже размещено, есть электронные	решить задачу, выполнить задание, достичь результата, достигать цели, (не) сделать ошибку, найти ответ, выполнить анализ, выполнить упражнение. (как): найти ответ, найти работу, найти ошибку, найти задание, найти задачу, узнать результат, найти правила, изучить тест, найти план. читать учебник, читать библиотеку, читать ответ,

Продолжение Таблицы 11

Вид деятельности	Содержание деятельности в теории	Содержание деятельности, по мнению экспертов	Содержание деятельности, по запросам школьников
		<p>учебники, в них важен не только объем, но и навигация, структура. Формат должен соответствовать характеру предмета. Самое удобное для представления — обучающие платформы. Самый плохой материал — это записанный на видео обычный урок</p>	<p>читать правило. (как): развивать задания, развивать задачу, развивать упражнения, развивать знание. (как): проектировать задание, проектировать результат, проектировать цель (как): презентовать проект, презентовать результат, презентовать задание</p>
2. Коммуникативная	<p>Консультации с преподавателем; написание проверочных работ; участие в различных видах дистанционного контроля; написание промежуточных и итоговых аттестаций; организация и поддержание коммуникации с цифровой информационной средой;</p>	<p>Деятельность школьника в цифровой образовательной среде должна регулировать школа через учебный план, выбор ресурсов, задания. Учитель и семья ее стимулируют. Правила взаимодействия регулируются через преподавателя на основе кодекса взаимодействия, установленных правил чата, культуры коммуникации. Это система обычных правил цифрового делового этикета, соответствующая</p>	<p>как): отправить (сообщение) в телеграм, отправить ответ, отправить работу. вступать (в) группу, вступать (в) диалог, вступать (в) коммуникацию.</p>

	<p>взаимодействие между участниками учебного процесса; поддержание культуры общения и взаимодействия в сети</p>	<p>общекультурной среде</p>	<p>презентовать проект, презентовать результаты, презентовать задание</p>
<p>3. Методологическая содержательная</p>	<p>Достижение запланированных результатов обучения; самостоятельное определение обучающимся времени и формы своего обучения; самостоятельный выбор обучающимся последовательности изучения материала; самостоятельное изучение нового материала; выбор обучающимся индивидуального темпа обучения; регулирование выбранного темпа обучения</p>	<p>Образовательные результаты должны соответствовать задачам, которые ставятся в образовательном процессе, — формирование учебных навыков, получение знаний. Еще выделяются: 1) навыки работы в цифровой образовательной среде, такие как интерактивность, умение ставить цель и находить пути ее достижения с использованием массы цифровых ресурсов и сервисов; умение синтезировать и связывать информацию; 2) умение следовать алгоритмам; 3) умение отслеживать статистику; 4) включенность в процесс образования или самообразования. Оценивание образовательных результатов зависит от учителя, школы, а также от возраста, семьи и самого ребенка. Самостоятельная траектория, должна отвечать целям ребенка. Родители совместно с ребенком могут строить индивидуальный план на основе определения школьником ожидаемых финальных образовательных результатов.</p>	<p>(как): выбирать ответ, определить задание, выбирать задание, определить задачи, определить работы. (как): решить задачу, выполнить задание, достичь результатов, достигать цель, (не) сделать ошибку, сделать ответ, выполнить анализ, выполнить упражнение (как): найти ответ, найти работу, найти ошибку, найти задание, найти задачу, узнать результаты,</p>

Окончание Таблицы 11

Вид деятельности	Содержание деятельности в теории	Содержание деятельности, по мнению экспертов	Содержание деятельности, по запросам школьников
4. Мотивирующая и сберегающая	Участие в формировании мотивации; соблюдение требований информационной гигиены; соблюдение требований физиологической гигиены к занятиям; выполнение физкультурных (спортивных) упражнений	Преимущество обучения в дистанте — в регулировании уровня и темпа обучения Желание учиться поддерживается возможностью и способностью выполнять задания и удовлетворением от того, что получается. Детям что-то предлагать нужно в формате игры. Важна геймификация, интересные задания, возможность общения. Надо давать задания, которые нельзя списать. Задания должны показывать трек приближения к цели. Должна быть одна образовательная среда — все учебники, все лаборатории	(как): развивать задания, развивать задачи, развивать упражнения, развивать знание
5. Техническая	Рациональная организация рабочего места; взаимодействие с девайсом (компьютер, ноутбук, планшет, смартфон, периферийные устройства); взаимодействие с цифровой информационной средой (программное обеспечение, информационная система, сервисы и ресурсы)	Обучать надо под конкретную задачу, кратко и целенаправленно. Надо учить работе с сайтами, платформами, инструментами совместной работы, элементарным навыкам в Office-365 (Word, Excel). У всех не хватает софт-скиллс: самоорганизации, тайм-менеджмента, приоритизации задач и планов, управления своим вниманием, критического мышления. Важны базовая компьютерная грамотность, безопасность, кибербезопасность.	(как): выбирать ответ, определить задание, выбирать задание, определить задачи, определить работы. (как): найти ответ, найти работу, найти ошибку.

<p>Надо изучать UX (user experience — пользовательский опыт). Обучать нужно не тому, как устроена система, а тому, как она реагирует на твои воздействия. Для работы в цифровой образовательной среде нужно базовое умение пользования интернет-браузером, сейчас все переходят в приложении. Еще офисный пакет, фотошоп, видеострим-системы. Из устройств нужны хороший планшет, либо ноутбук и экран. Чем больше, тем лучше. Хорошо, если в школе есть ИТ-полигон: компьютеры, планшеты, роботы, квадрокоптеры, 3D-принтеры, 3D-сканеры</p>	<p>найти задание, найти задачу, узнать результат, найти правила, изучить тест, найти план. (как): отправить (сообщение) в телеграм, отправить ответ, отправить работу. (как): развивать задания, развивать задачу, развивать упражнения, развивать знание</p>
---	---

Список источников

1. *The United Nations*. (2020). Концептуальная записка: Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf
2. Терещенко, А. Ю. (2020). Цифровая образовательная среда в разрезе онлайн-обучения в современной общеобразовательной школе. В: *Человек в цифровой реальности: технологические риски*. Материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне (с. 435–439). Тверь: ТГТУ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43953455>
3. Морозов, А. В., Небродовская-Мазур, Е. Ю., и Матвеева, И. П. (2022). Цифровая образовательная среда в период пандемии COVID-19: реалии и перспективы. *Телескоп*, 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-v-period-pandemii-covid-19-realii-i-perspektivy>
4. Мироненко, Е. С. (2019). Цифровая образовательная среда: понятие и структура. *Социальное пространство*, 4, 6. <https://doi.org/10.15838/sa.2019.4.21.6>
5. Набокова, Л. С., и Рогачева, Ю. С. (2020) Цифровая образовательная среда в условиях пандемии: интенции студенческой аудитории. *Профессиональное образование в современном мире*, 10(3), 4041–4052. <https://doi.org/10.15372/PEMW20200314>
6. Панов, В. И., Борисенко, Н. А., Миронова, К. В., и Шишкова, С. В. (2021). Поведение подростков в цифровой образовательной среде: к определению понятий и постановке проблемы. *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер.: Акмеология образования. Психология развития*, 3(39). <https://cyberleninka.ru/article/n/povedenie-podrostkov-v-tsifrovoy-obrazovatel'noy-srede-k-opredeleniyu-ponyatiy-i-postanovke-problemy>
7. Погожина, И. Н., Подольский, А. И., Идобаева, О. А. и Подольская, Т. А. (2020). Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ. *Вопросы образования*, 3, 60–94. <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-povedenie-i-osobennosti-motivatsionnoy-sfery-internet-polzovateley-logiko-kategorialnyy-analiz>
8. Kokkinos, C. M., & Saripanidis, I. (2017). A lifestyle exposure perspective of victimization through Facebook among university students. Do individual matter? *Computers in Human Behavior*, 74, 235–245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.036>
9. Paul, J. A., Baker, H. M., & Cochran, J. D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2117–2127. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.016>
10. Clement, J. (2020, August 10). *Facebook: Number of monthly active users worldwide 2008–2020*. How many users does Facebook have? With over 2.7 billion monthly active users as of the second quarter of 2020, Facebook is the biggest social network world. <https://www.statista.com/statistics/264810/number-ofmonthly-active-facebook-users-worldwide/>
11. Lambić, D. (2016). Correlation between Facebook use for educational purposes and academic performance of students. *Computers in Human Behavior*, 61, 313–320. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.052>
12. Lim, J., & Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education*, 29, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.001>

13. Весманов Д. С., Весманов С. В., Источников В. В., и Шевченко П. В. (2022). Исследование практик дистанционного обучения школьников и студентов Москвы. In: В: Вачкова, С. Н., & Кондратьева, Н. И. (Ред.). *UniverCity: Города и Университеты*. Сборник статей (с. 39–54). Москва. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48500010>
14. Весманов, С. В., Жадько, Н. В., Весманов, Д. С., и Источников, В. В. (2019). Перспективы развития профессии учителя: от передачи знаний к современным образовательным технологиям. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 3(49), 52–60. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2019.49.3.04>
15. *Ofcom* (2022, March 30). Children and parents: media use and attitudes report. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2022>
16. Fatema, K., Nasreen, S., Parvez, Md. S., & Rahaman, Md. A. (2020). Impact of Using the Internet on Students: A Sociological Analysis at Bangabandhu Sheikh Mujibur Rahman Science and Technology University, Gopalganj, Bangladesh. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 71–83. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=105715>
17. Masrom, M. B., Busalim, A. H., Abuhassna, H., & Mahmood, N. H. N. (2021). Understanding students' behavior in online social networks: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education volume 18*, 6. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00240-7>
18. Турахонов, С. Ф. (2021). Использование цифровой образовательной среды для организации самостоятельной учебной деятельности по математике в старших классах. В: *Молодой исследователь: от идеи к проекту*. Материалы V Студенческой научно-практической конференции (с. 328–330). Йошкар-Ола: Марийский государственный университет. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47158273>
19. Zenebe, Y., Kunno, K., Mekonnen, M., Bewuket, A., Birkie, M., Necho, M., Seid, M., Tsegaw, M. & Akele, B. (2021). Prevalence and associated factors of internet addiction among undergraduate university students in Ethiopia: a community university-based cross-sectional study. *BMC Psychol* 9, 4. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00508-z>
20. Ponnusamy, S., Iranmanesh, M., Foroughi, B., & Hyun, S. S. (2020). Drivers and outcomes of Instagram addiction: Psychological well-being as moderator. *Computers in Human Behavior*, 107, 106294. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106294>
21. Brailovskaia, J., Ströse, F., Schillack, H., & Margraf, J. (2020, March). Less Facebook use — More well-being and a healthier lifestyle? An experimental intervention study. *Computers in Human Behavior*, 108, 106332. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106332>
22. Sheeran, N., & Cummings, D. J. (2018). An examination of the relationship between Facebook groups attached to university courses and student engagement. *Higher Education*, 76, 937–955. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-018-0253-2>
23. Никуличева, Н. В., и Хапаева, С. С. (2017). Модели индивидуализации образовательной деятельности при дистанционном обучении? *Вестник БелИРО*, 1(3), 10–18. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28997480>
24. Wang, X., Lin, X., & Spencer, M. K. (2019). Exploring the effects of extrinsic motivation on consumer behaviors in social commerce: Revealing consumers' perceptions of social commerce benefits. *International Journal of Information Management*, 45 (March 2018), 163–175. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.11.010>

25. Wickramanayake, L., & Muhammad, J. S. (2018). Social media use by undergraduate students of education in Nigeria: A survey. *The Electronic Library*, 36(1), 21–37. <https://doi.org/10.1108/EL-01-2017-0023>
26. Андрианова, Г. А. (2014). Виды учебной деятельности школьников на интернет-уроках, необходимые для развития компетентностей. *Вестник Института образования человека*, 1. <http://eidos-institute.ru/journal/2014/100/Eidos-Vestnik2014-121-Andrianova.pdf>
27. Весманов, С. В., и Источников, В. В. (2022). Учебная деятельность школьника в цифровой образовательной среде. В: Вачкова, С. Н., & Кондратьева, Н. И. (Ред.) *UniverCity: Города и Университеты*. Сборник статей (с. 139–156). Москва. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50070713&pff=1>
28. Карандеев, Д. Ю., и Карандеева, И. Ю. (2020). Web-приложения Google Trends и Яндекс Wordstat в решении задачи анализа поисковых трендов. В: *Прикладная математика и информатика: современные исследования в области естественных и технических наук*. Материалы VI Международной научно-практической конференции (школы-семинара) молодых ученых, Тольятти, 23–25 апреля 2020 года (с. 560–565). Тольятти: Тольяттинский государственный университет. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44814201>

References

1. *The United Nations*. (2020). Conceptual note: education in the era of COVID-19 and the subsequent period the United Nations. (2020). (In Russ.). https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf
2. Tereshchenko, A. Yu. (2020). Digital educational environment in the context of online learning in a modern secondary school. In: *Man in Digital Reality: Technological risks*. Materials of the V International Scientific and practical conference dedicated to the 75th anniversary of the victory in the Great Patriotic War (pp. 435–439). Tver: TSTU. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43953455>
3. Morozov, A. V., Nebredovskaya-Mazur, E. Y., & Matveeva, I. P. (2022). Digital educational environment during the COVID-19 pandemic: realities and prospects. *Telescope*, 1. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-v-period-pan-demii-covid-19-realii-i-perspektivy4>.
4. Mironenko, E. S. (2019). Digital educational environment: concept and structure, *Social space*, 4, 6. (In Russ.). <https://doi.org/10.15838/sa.2019.4.21.6>
5. Nabokova, L. S., & Rogacheva, Yu. S. (2020). Digital educational environment in a pandemic: student audience intentions. *Vocational education in the modern world*, 10(3), 4041–4052. (In Russ.). <https://doi.org/10.15372/PEMW20200314>
6. Panov V. I., Borisenko N. A., Mironova K. V., & Shishkova S. V. (2021). Adolescents' behavior in a digital educational environment: to define concepts and formulate a problem. *Izv. Sarat. University. Nov. ser. Ser.: Acmeology of education. Psychology of development*, 3(39). (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/povedenie-podrostkov-v-tsi-frovoy-obrazovatel'noy-srede-k-opredeleniyu-ponyatiy-i-postanovke-problemy>
7. Pogozhina, I. N., Podolsky, A. I., Idobaeva, O. A., & Podolskaya, T. A. (2020). Behavioral and otivational Patterns of Internet Users: A Logico-Categorical Analysis. *Voprosy obrazovaniya. Educational Studies Moscow*, 3, 60–94. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-povedenie-i-osobennosti-motivatsionnoy-sfery-internet-polzovateley-logiko-kategorialnyy-analiz>

8. Kokkinos, C. M., & Saripanidis, I. (2017). A lifestyle exposure perspective of victimization through Facebook among university students. Do individual matter? *Computers in Human Behavior*, 74, 235–245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.036>
9. Paul, J. A., Baker, H. M., & Cochran, J. D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2117–2127. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.016>
10. Clement, J. (2020, August 10). *Facebook: Number of monthly active users worldwide 2008–2020*. How many users does Facebook have? With over 2.7 billion monthly active users as of the second quarter of 2020, Facebook is the biggest social network world. <https://www.statista.com/statistics/264810/number-ofmonthly-active-facebook-users-worldwide/>
11. Lambić, D. (2016). Correlation between Facebook use for educational purposes and academic performance of students. *Computers in Human Behavior*, 61, 313–320. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.052>
12. Lim, J., & Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education*, 29, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.001>
13. Vesmanov, D. S., Vesmanov, S. V., Istochnikov, V. V., & Shevchenko, P. V. (2022) Research of distance learning practices for schoolchildren and students of Moscow. In: Vachkova, S. N., & Kondratieva, N. I. (Eds.). *UniverCity: Cities and Universities*. Collection of articles (pp. 39–54). Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48500010>
14. Vesmanov, S. V., Zhadko, N. V., Vesmanov, D. S., & Istochnikov, V. V. (2019). Prospects for the development of the teaching profession: from knowledge transfer to modern educational technologies. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 3(49), 52–60. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2019.49.3.04>
15. *Ofcom* (2022, March 30). Children and parents: media use and attitudes report. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2022>
16. Fatema, K., Nasreen, S., Parvez, Md. S., & Rahaman, Md. A. (2020). Impact of Using the Internet on Students: A Sociological Analysis at Bangabandhu Sheikh Mujibur Rahman Science and Technology University, Gopalganj, Bangladesh. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 71–83. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=105715>
17. Masrom, M. B., Busalim, A. H., Abuhassna, H., & Mahmood, N. H. N. (2021). Understanding students' behavior in online social networks: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education volume 18*, 6. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00240-7>
18. Turakhonov, S. F. (2021). The use of digital educational environment for the organization of independent learning activities in mathematics in high school. In: *Young researcher: from idea to project*. Materials of the V Student scientific and practical conference (pp. 328–330). Yoshkar-Ola: Mari State University. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47158273>
19. Zenebe, Y., Kunno, K., Mekonnen, M., Bewuket, A., Birkie, M., Necho, M., Seid, M., Tsegaw, M. & Akele, B. (2021). Prevalence and associated factors of internet

addiction among undergraduate university students in Ethiopia: a community university-based cross-sectional study. *BMC Psychol* 9, 4. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00508-z>

20. Ponnusamy, S., Iranmanesh, M., Foroughi, B., & Hyun, S. S. (2020). Drivers and outcomes of Instagram addiction: Psychological well-being as moderator. *Computers in Human Behavior*, 107, 106294. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106294>

21. Brailovskaia, J., Ströse, F., Schillack, H., & Margraf, J. (2020, March). Less Facebook use — More well-being and a healthier lifestyle? An experimental intervention study. *Computers in Human Behavior*, 108, 106332. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106332>

22. Sheeran, N., & Cummings, D. J. (2018). An examination of the relationship between Facebook groups attached to university courses and student engagement. *Higher Education*, 76, 937–955. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-018-0253-2>

23. Nikulicheva, N. V., & Khapaeva, S. S. (2017). Models of individualization of educational activities in distance learning? *Bulletin of BellRO*, 1(3), 10–18. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28997480>

24. Wang, X., Lin, X., & Spencer, M. K. (2019). Exploring the effects of extrinsic motivation on consumer behaviors in social commerce: Revealing consumers' perceptions of social commerce benefits. *International Journal of Information Management*, 45 (March 2018), 163–175. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.11.010>

25. Wickramanayake, L., & Muhammad, J. S. (2018). Social media use by undergraduate students of education in Nigeria: A survey. *The Electronic Library*, 36(1), 21–37. <https://doi.org/10.1108/EL-01-2017-0023>

26. Andrianova, G. A. (2014). Types of educational activities of schoolchildren in Internet lessons necessary for the development of competencies. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 1. <http://idos-institute.ru/journal/2014/100/Eidos-Vestnik2014-121-Andrianova.pdf>

27. Vesmanov, S. V., & Istochnikov, V. V. (2022). Educational activities of a schoolchild in a digital educational environment. In: Vachkova, S. N., & Kondratieva, N. I. (Eds.). *UniverCity: Cities and Universities. Collection of articles* (pp. 139–156). Moscow. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50070713&pff=1>

28. Karandeev, D. Yu., Karandeeva, I. Yu. (2020). Web applications Google Trends and Yandex Wordstat in solving the problem of analyzing search trends. In: *Applied mathematics and informatics: modern research in the field of natural and Technical Sciences. Materials of the VI International Scientific and Practical Conference (School-Seminar) of Young Scientists, Tolyatti, April 23–25, 2020* (pp. 560–565). Togliatti: Togliatti State University. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44814201>

Статья поступила в редакцию: 01.06.2023;
одобрена после рецензирования: 20.08.2023;
принята к публикации: 15.09.2023.

The article was submitted: 01.06.2023;
approved after reviewing: 20.08.2023;
accepted for publication: 15.09.2023.

Информация об авторах:

Сергей Викторович Весманов — кандидат экономических наук, доцент, заведующий лабораторией управления проектами, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

vesmanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>

Виктор Вячеславович Источников — научный сотрудник лаборатории управления проектами, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, victori.59@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3740-9304>

Information about the authors:

Sergey V. Vesmanov — PhD in Economics, Head of the Project Management Laboratory, Moscow City University, Moscow, Russia,

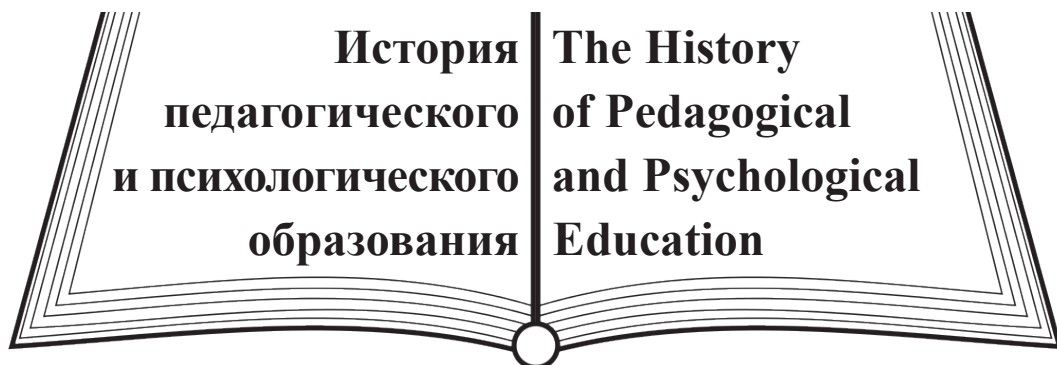
vesmanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>

Viktor V. Istochnikov — Researcher of the Project Management Laboratory, Moscow City University, Moscow, Russia,

victori.59@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3740-9304>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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



Научно-исследовательская статья
УДК 371.214
DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.11

ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Татьяна Владимировна Суханова

*Академия Минпросвещения России,
Москва, Россия*

tv.sukhanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>

Аннотация. В современных условиях обновления содержания общего образования, государственных стандартов, общеобразовательных программ и учебных планов чрезвычайно актуально обратиться к богатому опыту системы российского общего образования по созданию учебных планов с самого начала этого процесса, примерно с 1820-х гг. В статье представлен краткий историко-педагогический обзор создания учебных планов для различных учебных заведений общего (в указанный период именуемого средним) образования в дореволюционной России. Показано, каким образом под влиянием векторов государственного развития и политических взглядов руководителей Министерства народного просвещения Российской империи формировалось содержание школьного образования, изменялись состав и структура учебных планов разных типов общеобразовательных учреждений. Представлены конкретные изменения в содержании обучения, постановка задач воспитания через учебный процесс и, в зависимости от этого, изменение состава учебных предметов и количества учебных часов на преподавание тех или иных предметов. Обращается внимание на последовательное движение к единому содержанию общего образования в стране.

Ключевые слова: учебный план, школа, общее образование, историко-педагогический обзор

Благодарности. Автор благодарит библиотеку им. К. Д. Ушинского Российской академии образования, сохранившую педагогическое наследие России, которое позволяет провести историко-педагогический анализ с опорой на первоисточники.

Research article

UDC 371.214

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.11

**SCHOOL CURRICULUM
IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA:
HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS**

Tatyana V. Sukhanova

Academy of the Ministry of Education of Russia,

Moscow, Russia

tv.sukhanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>

Abstract. In modern conditions of updating the content of general education, state standards, general education programs and curricula, it is extremely important to turn to the rich experience of the Russian general education system in creating curricula from the very beginning of this process, approximately from the 1820s. The author presents a brief historical and pedagogical analysis of the creation of curricula for various schools in pre-revolutionary Russia and shows how under the influence of the ideologies of the leaders of the Ministry of Public Education of the Russian Empire and the educational goals of the state, the content of school education was formed, the composition and structure of the curricula of different types of educational institutions changed. The paper discloses specific changes in the content of education, setting educational objectives through the educational process and, depending on this, changes in the composition of educational subjects and the number of teaching hours for teaching certain subjects. The author draws her attention to the gradual path towards a unified content of general education in the country.

Keywords: curriculum; school, general education, historical and pedagogical analysis

Acknowledgments. The author thanks the Library named after K. D. Ushinsky of the Russian Academy of Education for preserving the pedagogical heritage of Russia which allows conducting historical and pedagogical analysis based on primary sources.

Для цитирования: Суханова, Т. В. (2023). Школьные учебные планы в до-революционной России: историко-педагогический анализ. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 17(4), 192–206.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.11>

For citation: Sukhanova, T. V. (2023). School curriculum in pre-revolutionary Russia: historical and pedagogical analysis. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 17(4), 192–206.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.11>

Введение

Создание учебных планов школьного образования, соответствующих духу времени и социально-политическим интересам большинства представителей многоликого российского общества, было одной из главных задач практически на протяжении двух с половиной веков. В период серьезных реформационных изменений эта задача приобретала актуальное социально-политическое звучание. Вопрос «Чему учить?» не раз становился одним из актуальных в политическом противостоянии, борьбе элит и политических структур за право владеть умами и сердцами подрастающих поколений российских граждан.

Многие исследователи — педагоги, методисты — проявляли интерес к этой проблеме. Очевидно, что осмысливать и представлять историю создания, формирования школьных учебных планов необходимо по трем периодам: дореволюционному, советскому и постсоветскому, — что связано прежде всего со сменой политического режима в стране, с трансформацией взглядов на образ гражданина, на цели школьного образования и, как следствие, с изменениями (порой весьма существенными) требований к школе, учебному плану и образовательным программам.

Методологические основания исследования

Краткий обзор историко-педагогической литературы и архивных источников

В каждом из указанных периодов учебные заведения общего образования действовали на основе соответствующих нормативных актов; постоянно предпринимались попытки осмысления целей и задач общего образования, подходов к отбору и структурированию его содержания. Так, для дореволюционного периода характерным является наличие подробных описаний опыта решения вопросов содержания обучения в различных типах учебных заведений России. В нашем исследовании для анализа проблемы составления учебных планов этого периода источниковой базой послужили архивные материалы, труды историков образования.

Важно отметить, что на рассмотрение вопросов, связанных с разработкой и введением в действие учебных планов и программ для российской школы, влияли политические взгляды того или иного автора. Так, научное творчество великого русского педагога К. Д. Ушинского — яркий пример отражения его демократических подходов к школе, содержанию образования и учебным планам образовательных учреждений. Демократически настроенные педагоги в своих трудах акцентировали внимание преимущественно на том, что

государственная власть препятствовала общественной инициативе в вопросах содержания образования, составлению планов и программ. Например, известный историк отечественного образования П. Ф. Каптерев представлял себе взаимодействие органов государственной власти и органов местного самоуправления в решении вопросов содержания образования следующим образом: «Можно ли расширить программу образования в народных школах? — спрашивали некоторые земства. — Нельзя, — отвечало министерство, — так как учебный курс училищ установлен в законодательном порядке» (Каптерев, 1915, с. 444).

Учебные планы и программы общего образования стали предметом активных общественно-политических дискуссий в пореформенной России. Достаточно вспомнить яркие публицистические статьи главного редактора газеты «Новое время» М. Н. Каткова, его либерально настроенных оппонентов из Санкт-Петербурга. Эти и другие исторические данные свидетельствуют о том, что на протяжении всего периода модернизации отечественного образования вопросы разработки учебных планов были одними из актуальных в общественно-политической повестке. В настоящее время работы этих авторов представляют интерес для понимания историко-культурных оснований современных проблем, связанных с разработкой и реализацией учебных планов образовательных организаций.

В послереволюционные годы в адрес дореволюционной отечественной школы звучали серьезные обвинения, существовали жесткие идеологические требования к трактовкам того периода, тем не менее вопросы содержания обучения и составления учебных планов общеобразовательных учебных заведений не остались без внимания; шел поиск новых подходов. Однако уже в 1930-х гг. в стране началась исследовательская работа по изучению опыта разработки учебных планов в дореволюционной школе. Об этом, в частности, свидетельствует публикация С. А. Черепанова (Черепанов, 1951, с. 154–200), в которой был детально представлен процесс создания учебных планов для отечественной школы начиная с XVIII века. Эта была серьезная публикация, дополненная обширной библиографической справкой. В обстоятельной статье автор рассмотрел вопросы структуры учебных планов, проанализировал ход их разработки, внесения исправлений и дополнений.

В тот период появилась тенденция к более объективному восприятию исторического опыта дореволюционной России. Несмотря на критический характер большинства работ, обусловленный более всего идеологической заданностью, авторы публикаций представляли добротный, тщательно отобранный фактический материал, позволявший читателю делать самостоятельные выводы (Константинов, 1956, с. 4; 101). Аналогичная тенденция просматривается в работах и других авторов, публиковавшихся в те годы (Смирнов, 1954).

Анализ учебных планов гимназий, разработанных на основе гимназического устава 1864 года, в то время был осуществлен Ш. И. Ганелиным (Ганелин,

1954, с. 33–41). Кроме того, в отдельной главе своей книги автор представил развернутую характеристику учебных программ, изданных в то время (Ганелин, 1954; с. 123–157).

Детальный анализ учебных планов отечественной школы в их историческом развитии в виде расширенного материала к заседанию ученого совета НИИ содержания и методов обучения АПН СССР представил в 1978 году М. П. Кашин (Кашин, 1978). Вопросы, связанные с разработкой и внедрением в практику школы учебных планов на всем протяжении развития отечественной системы просвещения, в том числе и в сравнительном плане, нашли отражение в многотомных «Очерках истории школы и педагогической мысли народов СССР» (Кузин и др. (ред.), 1980; Паначин и др. (ред.), 1987; Паначин и др. (ред.), 1988).

Из исследований историков образования современности особо следует отметить подробный анализ содержания учебных планов средних и начальных школ России середины XIX – начала XX вв., проведенный Э. Д. Днепровым, который, опираясь на труды предшественников, четко показал эволюцию школьных планов той поры. Особого внимания заслуживают выводы исследователя о том, что: «1) жесткая сословная политика, проводимая властью в 1880-х гг., потерпела крах и 2) процесс демократизации средних учебных заведений был неизбежен в условиях буржуазной эволюции страны и ее интенсивного социально-экономического развития» (Днепров, 2011, с. 287).

Помимо солидной историографии, накопившейся в различные периоды развития историко-педагогической науки, существует большой пласт источников, хранящихся в архивах Российской Федерации.

Их состав весьма разнообразен и содержит не одну тысячу дел. Прежде всего необходимо сказать о фонде Министерства народного просвещения, который хранится в Российском государственном историческом архиве в Санкт-Петербурге. Особый интерес для изучения начального этапа истории планирования учебной деятельности имеет фонд 732 — Главное правление училищ, с которого и началась история планирования учебного процесса (1786–1863).

Региональные особенности составления учебных планов и программ достаточно полно представлены в фондах канцелярий попечителей учебных округов разных регионов страны. Так, в фонде попечителя Московского учебного округа, хранящемся в фонде 459 Центрального государственного архива Москвы (ЦГА Москвы), представлена переписка Министерства народного просвещения и попечителей учебных округов, в которой, в частности, дается оценка учебных планов отдельных учебных заведений на достаточно значительной территории, примерно такой же по размерам, как современный Центральный федеральный округ. Более подробный материал по учебным заведениям начального образования представлен в фонде Дирекции народных училищ Московской губернии (ЦГА Москвы, Ф. 156).

Многообразие первичного материала позволяет сделать заключение о том, что и министерские, и частные учебные заведения обладали некоторой самостоятельностью в определении учебных планов, особенно гимназий.

Большой интерес представляют учебные планы и программы конкретных учебных заведений в различных губерниях России. По своему характеру и содержанию они отражают особенности той или иной местности. Наиболее полно представлены учебные планы в фондах женских министерских гимназий Московской губернии — Богородской (ЦГА Москвы, ф. 668) и Павлово-Посадской (ЦГА Москвы, ф. 670).

Исследовательский интерес представляет сравнительный анализ учебных планов министерских и частных гимназий, однако рамки и тематика данной статьи не позволяет провести такой анализ. Кроме того, как известно, в большинстве архивов документы частных гимназий собраны лишь с конца XIX века, тогда как министерских — с середины столетия. Это осложняет историко-сравнительный анализ.

Определенные сведения содержатся в ряде фондов Научного архива Российской академии образования, в частности в архиве В. И. Чарнолуцкого. Однако специфика подобранных в фонде документов, а именно их значительная политическая заостренность и некоторая методическая непоследовательность создает определенные сложности их историко-педагогической интерпретации. Так, например, этот деятель народного просвещения считал, что необходимо ввести свободное преподавание, но при этом считаться с принятыми правилами и следовать «указаниям рациональной педагогики» (Научный архив РАО, ф. 19. Оп. 1. Д. 87. Л. 3).

Очевидно, что историкам педагогики еще предстоит большая работа по вовлечению в научный оборот архивных документов этой тематики, однако в нашем исследовании в целом, и тем более в данной статье, такого глубокого погружения в историко-педагогическую проблематику не предполагается.

Результаты исследования

Как свидетельствуют исторические источники, вопросы планирования учебной работы были в центре внимания соответствующих структур Министерства народного просвещения Российской империи с первых лет его существования. 24 января 1803 года постановлением «Об устройстве училищ» были утверждены «Предварительные правила народного просвещения». Вторая глава этого документа называлась: «О распоряжении училищ по учебной части». В ней перечислялись основные вопросы, по которым должно было выстраиваться обучение в приходских училищах: «...учитель обучает чтению, письму и первым действиям арифметики; наставляет в главных началах закона Божия, в благонравии, в обязанностях Государю, начальству и ближнему, и вообще, простым, ясным и состоянию учащихся соответственным образом, старается дать им правильное понятие о вещах» (Сборник постановлений..., 1864, стлб. 18).

В высочайше утвержденном 5 ноября 1804 года Уставе учебных заведений, подведомых Университетам, второй раздел именовался «Преподавание

учебных предметов». Каждый пункт посвящался отдельному предмету с кратким изложением основного содержания и правил его преподавания в гимназиях (Сборник постановлений..., 1864, стлб. 304–308) и уездных училищах (Сборник постановлений..., 1864, стлб. 324–325), что можно считать прообразом учебных планов и программ следующих поколений. Впоследствии этот документ стал предметом внимательного изучения практически всех специалистов по истории отечественного образования. Так, С. А. Черепанов считал его характерной чертой «энциклопедизм», напоминающий отчасти «разностороннее расписание наук Шляхетского сухопутного корпуса» (Устав гимназий и училищ..., 1840, с. 154–200).

Одним из первых слово «план» в контексте учебного плана образовательного заведения было использовано при учреждении коммерческой гимназии в Таганроге. Этот документ Министерства народного просвещения был высочайше утвержден (как и ранее упомянутые — с резолюцией «Быть по сему») 1 сентября 1806 года (Сборник постановлений..., 1864, стлб. 393–394).

Стоит упомянуть, что в историко-педагогической литературе встречаются различные сведения о времени появления термина «учебный план». Так, например, исследователь И. В. Петухова такой датой считает 1820 год (Петухова, 2012, с. 49).

С этого времени (1804–1806 гг.) утверждение подобных документов становится обычным делом для Министерства. 12 августа 1810 года было утверждено Постановление о Лицее (Царскосельском), в котором были уже подробно систематизированы главы. Глава II называлась «Распределение предметов по классам». Далее шла глава «Расположение часов». Следующая глава — «Способы учения» — носила методический характер и содержала как общие правила обучения, так и «Правила, особенные для начального курса» по отдельному комплексу «наук», например «Обучение Грамматике», «Науки нравственные» и т. п. (Сборник постановлений..., 1864, стлб. 557–559).

Таким образом, можно констатировать тот факт, что с момента создания государственной структуры, отвечающей за развитие народного просвещения в России, вопросам содержания обучения и планирования учебных курсов стало уделяться существенное внимание.

Попутно отметим, что, несмотря на изменения, происходившие на протяжении всего XIX столетия, принятые в начале века правила утверждения документов, определявших содержание образования и планирования учебного курса, претерпели незначительные изменения. Характерной особенностью стало то, что ведущие учебные заведения не только, говоря современным языком, высшего, но и общего образования стали самостоятельно разрабатывать программы и учебные планы, с последующим их утверждением в качестве министерского постановления с императорской резолюцией. Данное обстоятельство свидетельствует о серьезном отношении политической власти России к вопросам содержания образования.

Важным этапом в научно-методическом обеспечении планирования учебной работы дореволюционной системы общего (ранее называемого

начальным и средним) образования стал 1818 год, когда при Главном правлении училищ вновь получил официальный статус созданный еще Екатериной II специальный орган — Ученый комитет. Ему «поручалось рассмотрение книг и пособий, суждение о книгах всякого рода, рассмотрение проектов, предположений и представлений по учебной части» (Демков, 1909, с. 12–13), для чего была издана специальная инструкция (Сборник распоряжений..., 1802–1834, стлб. 321–331). 5 июня 1819 года Министерством народного просвещения было издано «Циркулярное предложение о предметах преподавания в гимназиях уездных и приходских училищах» (Сборник распоряжений..., 1802–1834, стлб. 385–389). Документ включал «Расписание учебных предметов для гимназий, уездных и приходских училищ, утвержденное Главным Правлением Училищ». Небольшой текст, состоящий из четырех абзацев, содержал наименование предметов, которые должны были преподаваться в соответствующих учебных заведениях.

В большинстве случаев рассматриваемое время характеризуется в научных источниках, в основном как реакционный период, связанный с изменениями в мировоззрении императора Александра I, его отходом от курса либеральных реформ, что выразилось, в частности, в создании Министерства духовных дел и народного просвещения (1818 г.), просуществовавшего до 1824 года, а затем в назначении 15 мая 1824 года министром народного просвещения адмирала А. С. Шишкова. Министр, придерживавшийся консервативных взглядов, запланировал переход всей системы народного просвещения на национальные пути развития. Итогом его деятельности стал устав 1828 года.

Еще до принятия устава, 19 августа 1827 года, последовал Высочайший рескрипт на имя министра просвещения, согласно которому требовалось, чтобы предметы школьного обучения были направлены на будущее «предназначение учащихся».

Известный дореволюционный историк российского образования С. В. Рождественский в своем фундаментальном труде отмечал: «Самые важные изменения в учебных планах сделаны для уездных училищ и гимназий. Курс училищ приходских остался почти тот же, заключая в себе Закон Божий, чтение по книгам церковной и гражданской печати, чистописание, четыре правила арифметики. В селениях с промышленным населением разрешено устраивать дополнительные классы с курсом низшего уездного училища» (Рождественский, 1902, с. 198–199).

С момента принятия устава 1828 года говорить о наличии единого образовательного плана для всех учебных заведений Российской империи не приходится, поскольку действие этого документа распространялось только на четыре учебных округа: Санкт-Петербургский, Московский, Казанский и Харьковский. Содержание образования и учебные планы большинства учебных заведений Российской империи по-прежнему продолжали определяться на местах, прежде всего на основе уставов университетов, к которым обычно относились гимназии и др.

На основе устава 1828 года для этих указанных четырех учебных округов был разработан учебный план гимназий, а в 1832 году приняты новые учебные программы. В приложении к уставу был помещен учебный план гимназий в двух вариантах: с преподаванием греческого языка и без него. Учебный план был оформлен в виде таблицы и утвержден председателем Государственного совета графом В. П. Кочубеем (Устав гимназий и училищ..., 1840).

Следующий этап образовательной политики Российского государства связан с именем видного государственного деятеля России графа С. С. Уварова, занимавшего пост министра народного просвещения с 1833 по 1849 год. Это было время господства классицизма в системе общего образования, усиления государственного контроля за деятельностью частных учебных заведений. Основой отечественного просвещения Уваров считал идею народности. При этом он был далек от славянофильского, а тем более лубочного, понимания идеи русской народности. Обращаясь «преимущественно к тем преподавателям, которым досталось обрабатывать на ученом поприще участок славный, но трудный: русский язык и русскую словесность, с прочими соплеменными наречиями, как вспомогательными средствами для родного языка, русскую историю и историю русского законодательства, — писал министр, — им предпочтительнее перед другими принадлежит возбуждение духа отечественного не из славянства, игрою фантазии созданного, а из начала русского, в пределах науки, без всякой примеси идей политических» (Рождественский, 1902, с. 224).

В годы правления императора Николая I практически окончательно сложился порядок утверждения учебных планов. Подобные решения принимались попечителями учебных округов, а затем утверждались распоряжением Министерства народного просвещения, которое, в отличие от большинства постановлений ведомства, не передавало их на высочайшее утверждение. Главным условием изменения учебных планов признавалась обоснованность таких изменений. В качестве таких оснований указывалось слабое стремление выпускников гимназий продолжать обучение в университетах, а также опыт приема экзаменов, показывавший те или иные пробелы в освоении учебных предметов.

Одним из первых примеров политической заостренности вопросов, связанных с учебными планами, стала реакция Николая I на революционные события в Европе 1840-х гг., когда «предметы, остававшиеся в гимназии от Александровского времени, — логика, психология, законоведение, статистика, греческий язык — были упразднены» (Толмачев, 1998, с. 306).

Крупные изменения в системе российского образования последовали в результате проведения реформ 60–80-х гг. XIX века. В отношении народного просвещения и особенно его содержания, то время, вплоть до событий 1917 года, правомерно считать непрекращающимся каскадом изменений. Особенно важной для понимания этих процессов представляется устойчивая позиция отечественных историков, выражающаяся в отходе от деления

второй половины XIX столетия на период реформ и контрреформ. В рамках нашего исследования данная позиция имеет особое методологическое значение, тем более если обратить внимание на тот факт, что принятие новых законодательных актов в области образования в то время часто не означало отмену предыдущих. Кроме того, наличие большого числа учебных заведений различной ведомственной принадлежности, расположенных в разных регионах огромной империи, не позволяет в какой-либо мере говорить о единстве обучения, а лишь о складывавшейся тенденции формирования единой законодательной базы, способствовавшей достижению этой цели в будущем.

Вопросы планирования учебного времени приобрели особо актуальное звучание в связи с развернувшимися дискуссиями по одному из основных вопросов реформы — о соотношении реального и классического образования, их значения для развития будущих поколений.

Можно с уверенностью утверждать, что история создания учебных планов в пореформенной России, безусловно, может стать предметом специального историко-педагогического исследования, поскольку система народного просвещения к середине XIX столетия не была единообразной; в одном из первых проектов реформы было предусмотрено создание трех типов школ: грамотности, низших народных училищ и высших народных училищ. Организация системы обучения, содержание образования и проекты учебных планов в них были подробно рассмотрены в ставшей классической монографии В. З. Смирнова (Смирнов, 1954, с. 167–170, 259–266). В целом учебные планы, разработанные в процессе проведения реформ начального и гимназического образования в 1860–1870-х гг., в наши дни можно воспринимать как первый и достаточно удачный опыт взаимодействия государственной власти и российского общества в разработке стратегических направлений развития отечественной системы просвещения.

Принятие уставов 1864 года способствовало формированию новых учебных планов начального и гимназического образования, 13 предметов становились обязательными для гимназического курса. Однако план, составленный по положениям гимназического устава 1864 года, просуществовал недолго, до начала 1870-х гг., когда была поставлена точка в разделении гимназий на классические и реальные.

При сохранении общего числа учебных предметов учебный план классической гимназии был несколько изменен «с целью более сосредоточить умственные силы учащихся на главнейших предметах гимназического курса и придать последнему большую серьезность, постепенность и последовательность» (Рождественский, 1902, с. 527).

Как известно, новые гимназические учебные планы были направлены на овладение учащимися гимназий древними языками и математикой. Курс обучения в гимназии увеличивался за счет организации приготовительного класса и делении последнего, VII класса на два года обучения.

15 мая 1872 года был принят Устав реальных училищ, план обучения в которых предполагал параллельное преподавание общеобразовательных и специальных предметов.

Важной датой в истории учебных планов в России стало 31 июля 1872 года: были изданы «Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения», которые спустя пять лет, 8 июня 1877 года, были пересмотрены и уточнены, о чем министр народного просвещения издал специальное «Циркулярное предложение Министра народного просвещения попечителям учебных округов». В этом письме был дан краткий анализ процесса реализации учебных планов и подробно разъяснено содержание вносимых изменений. Помимо учебных планов прилагались учебные программы по всем предметам.

Следующий крупный шаг в приведении учебных планов в соответствие с потребностями времени связан с именем министра народного просвещения камергера И. Д. Делянова. Будучи последовательным проводником классических идей в образовании, министр решил пересмотреть учебный план гимназий. В результате 19 июня 1890 года последовало Высочайшее утверждение мнения Государственного совета о новой таблице числа недельных уроков в мужских гимназиях. Вскоре был разослан циркуляр с новыми учебными планами и «объяснительными записками» к ним. Одно из главных изменений состояло в том, что продолжительность урока увеличивалась до 55 минут. Вслед за этим последовали изменения правил экзаменов (Рождественский, 1902, с. 632–638).

Конец XIX столетия был ознаменован еще одной важной вехой. В 1897 году Министерством народного просвещения был утвержден учебный план земских школ. Он содержал курс светских и духовных дисциплин, поделенных приблизительно поровну. Однако, как свидетельствуют многочисленные сообщения с мест, далеко не все земства стремились к выполнению установок Министерства народного просвещения по унификации учебных планов, усматривая в этом нарушение своих прав в организации народного просвещения.

В 1899 году, в период управления министерством Н. П. Боголеповым, была создана комиссия по разработке очередного проекта реформирования отечественного просвещения. Одним из результатов ее работы должно было стать внесение изменений в существовавшие учебные планы. Но смерть Н. П. Боголепова не позволила осуществить задуманное. Назначенный на пост министра просвещения генерал П. С. Ванновский создал новую комиссию. Она выработала весьма радикальный по меркам того времени проект, основная идея которого заключалась в создании единой общеобразовательной школы, объединении классического и реального образования. По проекту 1901 года учебный план гимназии делился на три части: общий курс, дополнительный курс по выбору и предметы вне обязательной сетки часов. К последним были отнесены ручной труд, военные и физические упражнения (Черепанов, 1951, с. 193).

Если разработка учебных планов для гимназий и реальных училищ как учебных заведений, дававших среднее образование, была поставлена достаточно четко, то в формировании учебных планов начальной школы было много проблем. Отчасти это может быть объяснено объективными условиями России: огромной территорией, разнообразием культурных традиций, а также многоведомственной подчиненностью учебных заведений начального обучения. Первые общие учебные программы для них появились только в 1897 году. До этого учебный план выстраивался с учетом Положений о начальных народных училищах 1864 и 1874 годов.

С изменением формы государственного устройства в Российской империи в начале XX века произошли изменения и в законодательной политике, чему способствовало начало работы выборного органа — Государственной думы, в которой вопросы народного просвещения занимали не последнее место. Однако деятельность Думы ограничивалась в основном принятием законов, касавшихся организационно-управленческих и финансовых вопросов образования. При этом обсуждение содержательных вопросов не шло дальше дискуссий в профильной комиссии (Бабин, 1992; Овчинников, 2010; Ососков, 1982).

Большие надежды на реформирование содержания обучения и создание планов общеобразовательной школы тех лет возлагались на министра народного просвещения графа П. Н. Игнатьева, реформаторская деятельность которого является предметом историко-педагогического анализа вот уже более ста лет.

Это была последняя дореволюционная реформа отечественного образования. Ее суть сводилась к тому, чтобы превратить массовую российскую школу в надежный институт обучения молодого поколения, сделать способной давать твердые знания, необходимые в жизни, а не только быть учреждением, готовящим к поступлению в высшие учебные заведения. Основным образовательным заведением должна была стать семилетняя средняя школа со специализацией обучения в старших классах по четырем направлениям: классическое с древним языком; гуманитарное без древнего языка; реальное образование с естественно-научной направленностью и реальное с математической направленностью. Больше внимания планировалось уделять предметам, содержащим воспитательный потенциал. К ним относились рисование, пение, практические занятия по предметам естественно-научного цикла.

Заключение

Таким образом, изменения, которые вносились в результате последней дореволюционной реформы средней школы в содержание обучения, были направлены на создание общеобразовательной школы с максимально возможным единым содержанием обучения.

Подводя итоги краткого рассмотрения дореволюционного периода истории создания учебных планов общеобразовательных заведений, следует отметить, что этому вопросу уделялось существенное внимание, особенно со времени создания Министерства народного просвещения в 1802 году.

К началу XX столетия вопросы содержания обучения и учебных планов стали ареной противостояния власти, общественности, возникавших в России элит. Общие вопросы содержания образования, планы его совершенствования и перестройки стали предметом политической борьбы. Они провозглашались в программах политических партий и общественных движений. Научные публикации последних десятилетий дореволюционного периода наглядно показывают исторические возможности и альтернативы развития школьного дела в стране, начало продуктивной государственно-общественной дискуссии, направленной на выработку оптимальной стратегии развития общего образования, в том числе и на составление эффективных образовательных программ и учебных планов.

Список источников

1. Каптерев, П. Ф. (1915). *История русской педагогики*. 2-е изд., пересмотр. и доп. Петроград: [тип. В. Безобразов и ко]. 549 с.
2. Черепанов, С. А. (1951). Учебные планы общеобразовательной школы в дореволюционной России (с начала XVIII века). *Известия Академии педагогических наук РСФСР*, вып. 33, 154–200.
3. Константинов, Н. А. (1956). *Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX в. до Февральской революции 1917 года*. Второе изд., испр., и доп. Москва: ГУПИ МП РСФСР. 248 с.
4. Смирнов, В. З. (1954). *Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в.* Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. 312 с.
5. Ганелин, Ш. И. (1954). *Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд. ГУПИ МП РСФСР. 304 с.
6. Кашин, М. П. (1978). *Учебные планы средней школы*. Москва: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. 167 с.
7. Кузин, Н. П., Колмакова, М. Н., и Равкин, З. И. (Отв. ред.) (1980). *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.)*. Москва: Педагогика. 456 с.
8. Паначин, Ф. Г., Колмакова, М. Н., и Равкин, З. И. (Ред.) (1988). *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961 гг.)*. Москва: Педагогика. 272 с.
9. Паначин, Ф. Г., Колмакова, М. Н., и Равкин, З. И. (1987). *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.)*. Москва: Педагогика. 416 с.
10. Днепров, Э. Д. (2011). *Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования (Историко-статистический анализ)*. Москва: Мариос. 672 с.
11. *Сборник постановлений по Министерству народного просвещения (1864)*. 2-е изд. Т. 1. Царствование императора Александра I. 1802–1825 гг. Санкт-Петербург. 43 с., 44 стб.
12. *Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов Санкт-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского (1840)*.

Санкт-Петербург. <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/71965#mode/grid/page/1/zoom/6>
<http://elib.shpl.ru/ru/nodes/71965#mode/grid/page/1/zoom/6>

13. Петухова, И. В. (2012). *Российское образовательное право. Проблемы законодательного регулирования содержания школьного отечественного образования (Новое и Новейшее время)*. Щелково: ОнтоПринт. 215 с.

14. Демков, М. И. (1909). *История русской педагогики*. Часть III. Новая русская педагогика (XIX век). Москва: Издание автора. 532 с.

15. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1898)*. 2-е изд. Т. 1. 1802–1834. Санкт-Петербург. 43 с.

16. Рождественский, С. В. (1902). *Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902)*. Санкт-Петербург. 785 с.

17. Толмачев, Е. П. (1998). *Александр II и его время*. В 2 кн., кн. 1. Москва: ТЕРРА – Книжный клуб. 432 с.

18. Бабин, В. Г. (1992). *Проблемы национальной школы в Государственной Думе I–IV созывов*. Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.01. Санкт-Петербург. 206 с.

19. Овчинников, А. В. (2010). *Политико-правовой процесс в отечественном образовании 1801–1917 гг.* Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва. 336 с.

20. Ососков, А. В. (1982). *Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917)*. Москва: Просвещение. 208 с.

References

1. Kaptelev, P. F. (1915). *History of Russian Pedagogy*. Second ed., revised and supplemented. Pg: [type. V. Bezobrazov and со.ъ.]. Moscow. 549 p. (In Russ.).

2. Cherepanov, S. A. (1951). Curricula of secondary schools in pre-revolutionary Russia (since the beginning of the XVIII century). *Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR*, issue 33, 154–200. (In Russ.).

3. Konstantinov, N. A. (1956). *Essays on the history of secondary school. Gymnasiums and real schools from the end of the XIX century until the February Revolution of 1917*. Second ed., revised and add. Moscow: GUPI MP RSFSR. 248 p. (In Russ.).

4. Smirnov, V. Z. (1954). *Reform of primary and secondary schools in the 60s of the XIX century*. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 312 p. (In Russ.).

5. Ganelin, Sh. I. (1954). *Essays on the history of secondary schools in Russia in the second half of the XIX century*. The second ispr, and additional. Moscow: Publishing House of GUPI MP RSFSR. 304 p. (In Russ.).

6. Kashin, M. P. (1978). *Secondary school curricula*. Moscow: Research Institute of the content and methods of teaching APN USSR. 167 p. (In Russ.).

7. Kuzin, N. P., Kolmakova, M. N., & Ravkin, Z. I. (1980). *Essays on the history of the school and pedagogical thought of the peoples of the USSR (1917–1941)*. Moscow. Pedagogy. 456 p. (In Russ.).

8. Panachin, F. G., Kolmakova, M. N., & Ravkin, Z. I. (Eds.) (1988). *Essays on the history of the school and pedagogical thought of the peoples of the USSR (1941–1961)*. Moscow: Pedagogy. 272 p. (In Russ.).

9. Panachin, F. G., Kolmakova, M. N., & Ravkin, Z. I. (Eds.) (1987). *Essays on the history of the school and pedagogical thought of the peoples of the USSR (1961–1986)*. Moscow: Pedagogy. 416 p. (In Russ.).

10. Dneprov, E. D. (2011). *Russian education in the XIX – early XX century. Vol. 2. Formation and development of the Russian education system (Historical and statistical analysis)*. Moscow: Marios. 672 p. (In Russ.).
11. *Collection of resolutions on the Ministry of Public Education. (1864). Vol. 1. The Reign of Emperor Alexander I. 1802–1825*. St. Petersburg. (In Russ.).
12. *The charter of the gymnasiums and schools of the county and parish, which are part of the department of the universities of St. Petersburg, Moscow, Kazan and Kharkov. (1840)*. St. Petersburg. (In Russ.). <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/71965#mode/grid/page/1/zoom/6>
<http://elib.shpl.ru/ru/nodes/71965#mode/grid/page/1/zoom/6>
13. Petukhova, I. V. (2012). *Problems of legislative regulation of the content of domestic school education (New and Modern times)*. Shchelkovo: Publisher Marhotin P. Yu. 215 p. (In Russ.).
14. Demkov, M. I. (1909). *History of Russian pedagogy*. Part III. New Russian pedagogy (XIX century). Edition of the author. Moscow. 532 p. (In Russ.).
15. *Collection of orders on the Ministry of Public Education. (1866). Vol. 1. 1802–1834*. St. Petersburg. (In Russ.).
16. Rozhdestvensky, S. V. (1902). *Historical review of the activities of the Ministry of Public Education (1802–1902)*. St. Petersburg. 785 p. (In Russ.).
17. Tolmachev, E. P. (1998). *Alexander II and his time*. In 2 books. Book 1. Moscow: TERRA – Book Club. 432 с. (In Russ.).
18. Babin, V. G. (1992). *Problems of the national school in the State Duma of the I–IV convocations*. PhD of Historical Sciences Dissertation: 07.00.01 St. Petersburg. 206 p. (In Russ.).
19. Ovchinnikov, A. V. (2010). *The political and legal process in domestic education 1801–1917*. Doctoral of Pedagogical Sciences Dissertation: 13.00.01. Moscow. 336 p. (In Russ.).
20. Ososkov, A. V. (1982). *Primary education in pre-revolutionary Russia (1861–1917)*. Moscow: Enlightenment. 208 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 01.07.2023;
одобрена после рецензирования: 25.08.2023;
принята к публикации: 15.09.2023.

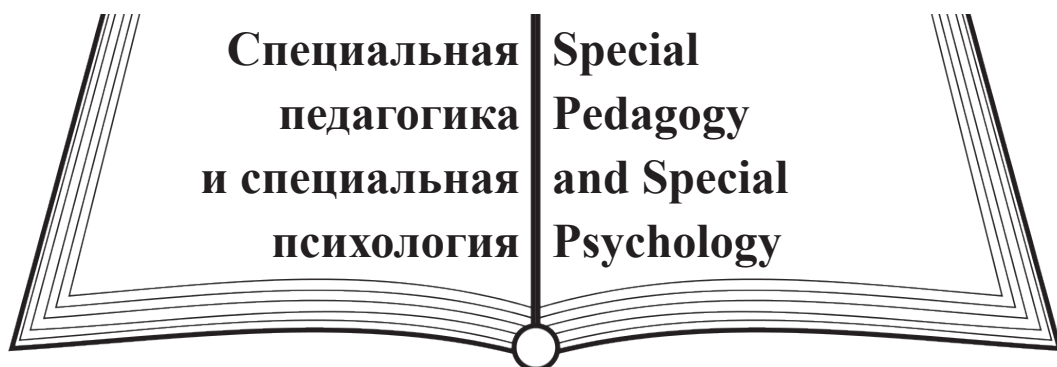
The article was submitted: 01.07.2023;
approved after reviewing: 25.08.2023;
accepted for publication: 15.09.2023.

Информация об авторе:

Татьяна Владимировна Суханова — кандидат педагогических наук, Академия Минпросвещения России, Москва, Россия,
tv.sukhanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>

Information about author:

Tatyana V. Sukhanova — PhD in Education, Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia,
tv.sukhanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>



Научно-исследовательская статья
УДК 376.112.4
DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.12

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО СЕНСОРНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И КОНСТРУИРОВАНИЕМ

Елена Анатольевна Екжанова¹, Людмила Леонидовна Назарова²

¹ *Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,
ekjanovaeva@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7669-8757>*

² *Детский сад № 262,
Челябинск, Россия,
ludnaz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-1149-9367>*

Аннотация. Младший дошкольный возраст — это время активного психофизического развития ребенка, когда формируются психические процессы, влияющие на познавательное развитие. Вот почему сенсорное развитие в этот период занимает ведущее место. Особенно актуальна проблема сенсорного развития в отношении детей с задержкой психического развития. Первичные нарушения в структуре дефекта данной категории детей замедляют темп развития их сенсорной сферы. Высокие возможности в сенсорном обучении и воспитании детей с задержкой психического развития имеет изобразительная деятельность и конструирование, но особенности организации и содержания коррекционной работы по этому направлению разработаны недостаточно полно как в научном, так и в практическом плане. В связи с этим целью нашей статьи является раскрытие особенностей сенсорной сферы детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и организации коррекционно-развивающей работы по сенсорному развитию на занятиях изобразительной

деятельностью и конструированием. Ведущими методами исследования являлись методы наблюдения и беседы. Выборка исследования включала 197 детей в возрасте 3–4 лет: 76 детей с задержкой психического развития разного генеза. Для большей объективности картины исследования мы включили в констатирующий эксперимент 67 детей с нормой развития и 54 ребенка с нарушением интеллекта. В статье раскрываются особенности восприятия цвета, формы, величины предметов, а также тактильного восприятия у детей данной категории. Выявляются уровни сенсорного развития детей с задержкой психического развития, а также описывается и обосновывается эффективность реализации модели, в рамках которой осуществлялась коррекционно-развивающая работа по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием. Разработанная авторами модель позволяет наиболее эффективно организовать индивидуальную и дифференцированную коррекционную помощь детям с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, сенсорное развитие, перцептивные действия, младший дошкольный возраст, изобразительная деятельность, конструирование

Research article

УДК 376.112.4

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.12

ORGANIZATION OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK ON THE SENSORY DEVELOPMENT OF CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT DURING FINE ARTS AND ENGINEERING DESIGN CLASSES

Elena A. Ekzhanova¹, Lyudmila L. Nazarova²

¹ *Moscow City University,*

Moscow, Russia,

ekjanovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7669-8757>

² *Kindergarten No. 262,*

Chelyabinsk, Russia,

ludnaz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-1149-9367>

Abstract. The younger preschool age is a time of active psychological and physical development of a child, when mental processes that affect cognitive development are formed. That is why sensory development during this period is especially important. The problem of sensory development of children with delay of mental development is even more pressing. The primary disturbances in the structure of defect that such children might have slow down the development of the sensory sphere. Fine arts and engineering design are effective means of sensory education and upbringing of children with mental development delay. However, the organization and the content of correctional work in this area have not been fully developed either in scientific or practical terms. In this regard, the purpose of this study was to describe special aspects of the sensory sphere of children of primary

preschool age with mental development delay, as well as the organization of correctional and developmental work on sensory development during fine arts and engineering design classes. The main research methods included observation and interview. The study sample included 197 children aged 3–4 years: 76 children with mental development delay of various origins. For greater objectivity of the picture, we included in the ascertaining experiment 67 children with normal mental development and 54 children with intellectual disabilities. The article reveals the features of the perception of color, shape, size of objects, and touch experienced by children with mental development delay. The article identifies the levels of sensory development of children with mental development delay, as well as substantiates the effectiveness of the model suggested in this study that was used to organize correctional and developmental work for the sensory development of children of primary preschool age with mental development delay during the fine arts and engineering design classes. The model developed by the authors enables effective organization of individual and differentiated correctional assistance to children with mental development delay.

Keywords: mental development delay, sensory development, perceptual action, early preschool age, fine arts, engineering design

Для цитирования: Екжанова, Е. А., и Назарова, Л. Л. (2023). Организация коррекционно-развивающей работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 207–222. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.12>

For citation: Ekzhanova, E. A., & Nazarova, L. L. (2023). Organization of correctional and developmental work on the sensory development of children of younger preschool age with delay of mental development during fine arts and engineering design classes. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 207–222. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.12>

Введение

Многочисленные исследования особенностей и закономерностей сенсорного развития детей позволили установить, что в дошкольном возрасте происходит усвоение детьми сенсорных эталонов, лежащих в основе восприятия предметного мира, формирование перцептивных действий, а также обобщенных способов познания окружающего предметного мира в процессе накопления и расширения сенсорного опыта и перенесение сенсорного опыта в самостоятельную деятельность на основе активного включения мышления и речи (Метиева, и Удалова, 2009; Васильева и др., 2022; Lillard, 2012; Иванова и др., 2014; Doncheva et al., 2022; Борозинец, 2022; Янушко, 2018; Baglay, 2022).

В настоящее время значимость сенсорного развития детей также отражается в федеральной образовательной программе дошкольного образования № 1028 от 25.11.2022, где развитие сенсорных эталонов и познавательных действий выделено отдельным пунктом в каждой возрастной категории детей и отнесено к области «Познавательное развитие».

В рамках психолого-педагогических исследований задержка психического развития (далее — ЗПР) характеризуется как сложное полиморфное нарушение, при котором у разных детей страдают разные компоненты психической, психологической и физической деятельности. В результате этого у детей с ЗПР наблюдаются нарушения в развитии сенсорной сферы, что проявляется в недостаточности, ограниченности, фрагментарности знаний об окружающем мире. Нарушены такие свойства восприятия, как предметность и структурность, страдает также и целостность восприятия. Существенным недостатком восприятия у детей данной категории является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. Отсутствует целенаправленность, планомерность в обследовании объекта, детям свойственна общая пассивность восприятия (Екжанова, 2002; Мамайчук, и Ильина, 2006; Назарова, 2020; Екжанова, и Назарова, 2021).

Своевременная организация коррекционного воздействия является основным фактором, обуславливающим успешное сенсорное развитие ребенка с ЗПР. На сегодняшний день в научных исследованиях содержатся убедительные данные, подтвержденные практикой, о том, что наибольшие педагогические возможности для преодоления недостатков в развитии ребенка имеются в период младшего дошкольного возраста, так как в этот период психика наиболее пластична (Екжанова, 2002; Моoney, 2013; Борозинец, 2022; Васильева и др., 2022).

Как отмечают многие исследователи (Екжанова, 2003; Леонтьев, 2004; Мамайчук и др., 2017), важным моментом коррекции детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является использование принципа деятельностного подхода.

Проанализировав научно-методическую и педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что авторы в основном склоняются к использованию дидактических игр, игрушек, упражнений для сенсорного развития детей с ЗПР. Но не стоит забывать, что дошкольный возраст является сензитивным периодом становления не только игровой деятельности, но и многих других, в том числе продуктивных.

Продуктивные виды деятельности (лепка, аппликация, рисование и конструирование) весьма значимы для дошкольника, они способствуют всестороннему развитию ребенка, формированию познавательных процессов, раскрывают творческие возможности. В данной деятельности заложен большой потенциал и для развития сенсорной сферы детей с ЗПР. Изобразительная деятельность и конструирование способствуют формированию зрительного, тактильного восприятия, представлений дошкольников о цвете, форме, величине, пространственных характеристиках предметов (Екжанова, 2002; Екжанова, 2003; Мамайчук, и Ильина, 2006; Гадаборшева, 2018; Ажиев, и Гадаборшева, 2018; Смыслина, 2022; Соколова, 2022).

Таким образом, коррекционные мероприятия, направленные на развитие сенсорной сферы детей с ЗПР, должны проходить в процессе обучения детей

продуктивным видам деятельности (изобразительная деятельность и конструирование).

Организацию коррекционно-развивающей работы по сенсорному развитию детей с ЗПР с использованием продуктивных видов деятельности целесообразно проводить в группах комбинированной направленности.

Ряд исследователей (Малофеев, и Шматко, 2007; Екжанова, и Резникова, 2008; Шматко, 2010; Екжанова, и Резникова, 2018; Екжанова, 2022), проводящих опытно-экспериментальную работу, направленную на совершенствование системы специального образования и поиска оптимальных путей совместного обучения здоровых детей с детьми с ОВЗ, указывают на то, что группы комбинированной направленности являются наиболее эффективной организационной формой дошкольного воспитания детей с ОВЗ и отвечают задачам развития образования на современном этапе.

Методы исследования

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности коррекционной работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием.

В соответствии с целью были определены задачи исследования:

1) изучить теоретико-методологические основы и прикладные аспекты по проблеме исследования, определить степень разработанности проблемы сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

2) выявить особенности сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

3) разработать и экспериментально апробировать модель «Организация коррекционной работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием в группах комбинированной направленности»;

4) оценить эффективность предложенных коррекционных мероприятий.

В исследовании принимали участие 197 детей в возрасте 3–4 лет: 76 детей с ЗПР, из которых 38 составили экспериментальную группу и 38 — контрольную. Для большей объективности картины исследования мы включили в констатирующий эксперимент 67 детей с нормой развития и 54 ребенка с нарушением интеллекта.

В процессе работы для решения поставленных задач нами использовались различные методы исследования: наблюдение, беседа. Для анализа статистической

значимости имеющихся различий средних значений общего балла в трех группах мы использовали параметрический метод (t -критерий Стьюдента).

Во время данного обследования изучались особенности восприятия цвета, формы, величины и тактильного восприятия детьми младшего дошкольного возраста с различным уровнем умственного развития (дети с задержкой психического развития, дети с нарушением интеллекта и дети с нормальным развитием).

Диагностическим инструментарием констатирующего эксперимента послужили методики, разработанные и составленные Л. А. Венгер, Г. Л. Выгодской, С. Д. Забрамной, Э. И. Леонгард, Л. Б. Осиповой, Л. А. Ремезовой, Е. А. Сребелевой. Для его проведения мы отобрали задания, соответствующие характеру констатируемых данных с их дальнейшей адаптацией и модификацией в соответствии с возрастом обследуемых детей и цели нашего исследования.

Экспериментальную базу исследования составляли образовательные учреждения Челябинска: детские сады № 262 и 418, средняя (коррекционная) общеобразовательная школа № 119 (дошкольное отделение). Исследование проводилось в течение 10 лет и осуществлялось в три этапа.

На первом этапе был проведен теоретический анализ научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования, определены объект, предмет, цель, задачи и теоретико-методологические подходы исследования.

На втором этапе было дано теоретическое обоснование методики исследования, проведен констатирующий эксперимент и анализ его результатов. Разработана и реализована модель «Организация коррекционно-развивающей работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с ЗПР на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием в группах комбинированной направленности»; проведено контрольное обследование.

Третий этап был посвящен анализу результатов формирующего эксперимента, статистической обработке и обобщению материалов экспериментальной работы, формулированию выводов и оформлению диссертационной работы.

Результаты исследования

Анализ экспериментальных данных показал ряд особенностей, характерных для всех детей с задержкой психического развития, принимавших участие в эксперименте: отмечаются трудности при сличении предметов по цвету (в основном дети путают зеленый и желтый цвета); отмечаются трудности в выделении цвета, формы, величины, фактуры предмета по словесной инструкции взрослого; возникают сложности при назывании цвета, формы, величины, фактуры предмета, что проявляется в многочисленных ошибках или невозможности обозначить его словом-названием; недостаточно сформированы перцептивные действия идентификации и соотнесения, это проявляется в трудности выполнения группировки и соотнесения предметов по цвету, форме;

затруднен процесс соотнесения реальных предметов, объемных тел и предметных изображений треугольной формы с эталоном формы; не сформированы зрительно-ориентировочные действия; затруднен процесс узнавания фактуры, формы и величины предметов на ощупь (не сформированы осязающие движения). В отличие от детей с нарушением интеллекта дети с ЗПР принимали помощь педагога, замечали допущенные ошибки, после обучения большая часть детей переходила к самостоятельному выполнению задания, у детей с нарушением интеллекта не наблюдались зрительно-ориентировочные действия, а также у данной категории детей были выявлены такие особенности, которые не фиксировались у детей с ЗПР.

Полученные нами данные позволили условно выявить уровни сенсорного развития детей изучаемых категорий. Таким образом, мы пришли к выводу о том, что группа детей с ЗПР полиморфна, а группа детей с нарушением интеллекта гомогенна (см. рис. 1).

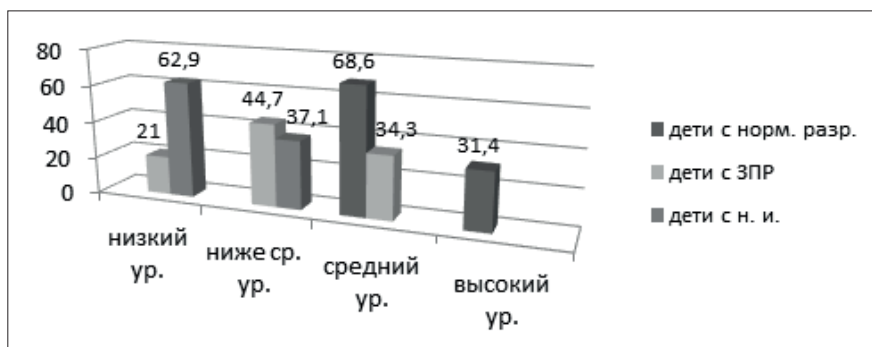


Рис. 1. Распределение детей по уровням сенсорного развития

Fig. 1. Distribution of children by levels of sensory development

Низкий уровень — ребенок не принимает и не понимает задание, не различает цвета, форму, величину предметов, у него отсутствует представление о предметах на основе тактильно-двигательного восприятия, наблюдаются неадекватные действия.

Уровень ниже среднего — ребенок принимает задание, при его выполнении не ориентируется на образец, наблюдаются единичные показатели выполнения им задания, он допускает множество ошибок, не производит целенаправленных исследовательских действий, не заинтересован в конечном результате.

Средний уровень — ребенок принимает и понимает задание, различает и выделяет цвет по слову, а также форму и величину предметов, определяет зрительно-тактильно, тактильно-двигательно форму, величину и фактуру предмета, но словесно свои действия обозначить не может. Иногда допускает некоторые ошибки при выполнении задания, не всегда ориентируется на образец, пользуется методом перебора вариантов, после обучения пользуется методом проб; проявляет интерес к результату.

Высокий уровень — ребенок принимает и понимает задание, с интересом выполняет его методом целенаправленных проб, практическим примериванием, либо зрительно, самостоятельно различает и называет цвет, форму, величину предметов, определяет тактильно форму, величину и фактуру предметов, обозначает их словом, заинтересован в конечном результате.

Для анализа статистической значимости имеющихся различий средних значений общего балла в трех группах мы использовали параметрический *t*-критерий Стьюдента. Мы сравнивали детей с ЗПР и детей с нормальным развитием, а затем детей с ЗПР и детей с нарушением интеллекта. Различия средних значений общего балла в трех группах статистически достоверны на уровне значимости $< 0,05$.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что группа детей с ЗПР полиморфна, а группа детей с нарушением интеллекта гомогенна. Это необходимо учитывать при организации коррекционно-развивающего процесса.

Для организации коррекционно-развивающей работы нами была разработана и апробирована модель «Организация коррекционной работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с ЗПР на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием в группах комбинированной направленности» (см. рис. 2).

Данная модель реализовывалась в группах комбинированной направленности, где обучение детей с ОВЗ осуществляется совместно с нейротипичными детьми. В этих группах образовательный процесс включает гибкое содержание и педагогические технологии, обеспечивающие лично ориентированное, индивидуальное развитие обучающихся.

В основу нашей модели лег принцип деятельностного подхода; таким образом, вся коррекционная работа по сенсорному развитию протекала на основе продуктивных видов деятельности: лепки, рисования, аппликации и конструирования.

В экспериментальную модель были включены: блок развития ориентировочных реакций, блок пространственных представлений, формирование представлений о форме, величине, цвете и объеме, зрительно-осознательные способы обследования, блок словесных обозначений свойств и признаков предметов.

Коррекционно-развивающая работа протекала по четырем направлениям: развитие восприятия цвета; развитие восприятия формы; развитие восприятия величины; развитие восприятия тактильных характеристик предметов (фактура, форма, величина).

Также нами были определены основные формы коррекционной работы: 1) коррекционная направленность общеобразовательных занятий (лепка, аппликация, рисование, конструирование); 2) коррекционное индивидуальное занятие — как самостоятельное занятие по сенсорному развитию; 3) коррекционная работа в процессе самостоятельной деятельности детей (под управлением взрослого); 4) работа с семьей.

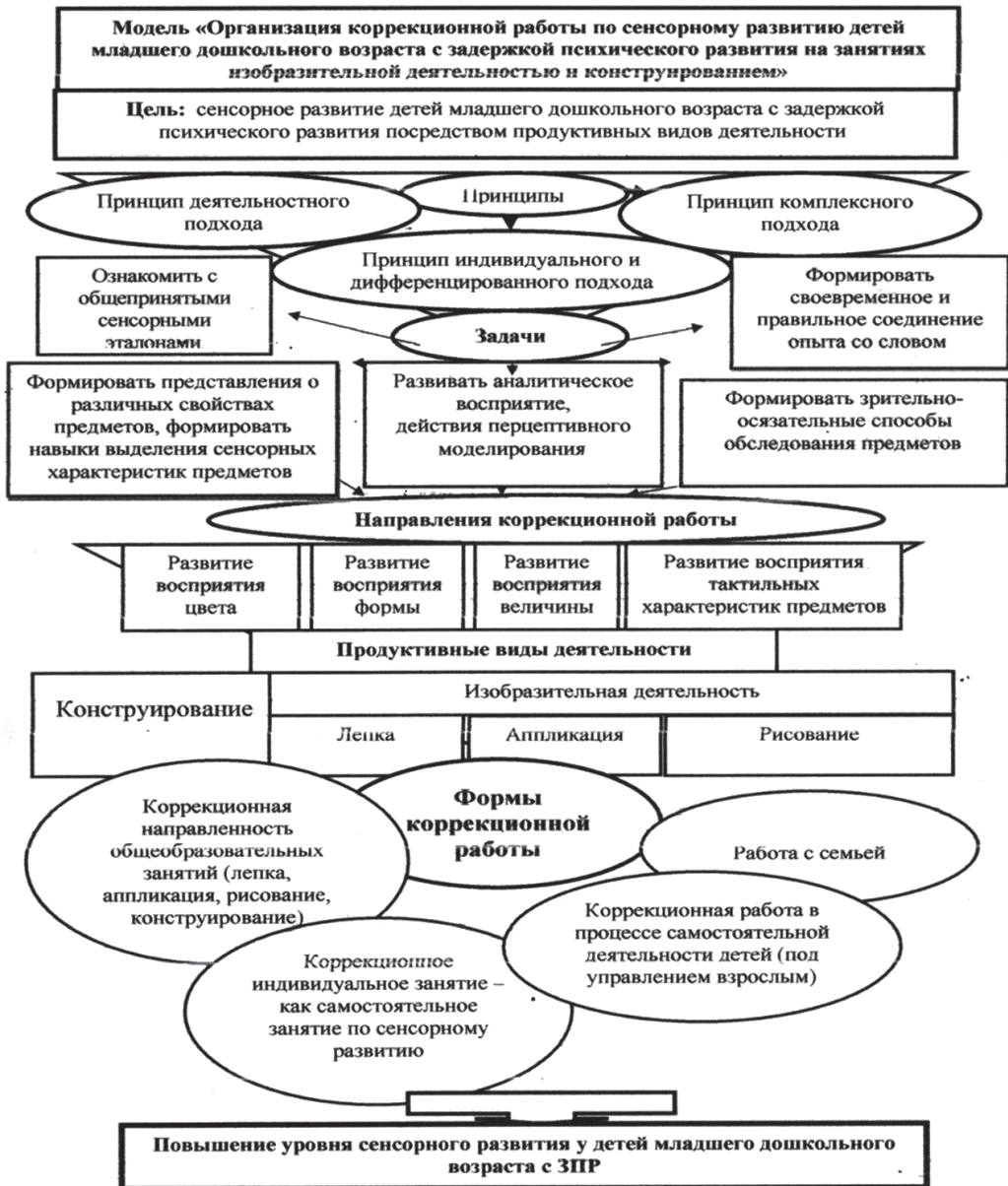


Рис. 2. Модель организации коррекционной работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием

Fig. 2. The model of organising correctional work for sensory development of children of younger preschool age during fine arts and engineering design classes

Все формы коррекционной работы были взаимосвязаны и позволяли нам решать определенные задачи по каждому из ее направлений.

Занятия по лепке, рисованию, аппликации, конструированию проводили воспитатели группы, а сопровождение детей с ЗПР осуществлял учитель-дефектолог, индивидуальные коррекционно-развивающие занятия проводил учитель-дефектолог.

При организации занятий для каждого ребенка конкретизировались задачи по каждому направлению работы, определялся уровень и объем дидактических требований.

Ориентация на индивидуальные возможности ребенка предусматривала плавный переход детей с одного уровня сенсорного развития на другой и являлась главным условием успешности индивидуализации и дифференциации в обучении детей с задержкой психического развития.

Для выявления эффективности использования разработанной нами модели было проведено контрольное исследование и сделан аналитический обзор результатов, который представлен на рисунке 3. В контрольном исследовании приняли участие 76 детей с задержкой психического развития, которые были поделены на контрольную группу (далее — КГ) и экспериментальную группу (далее — ЭГ).

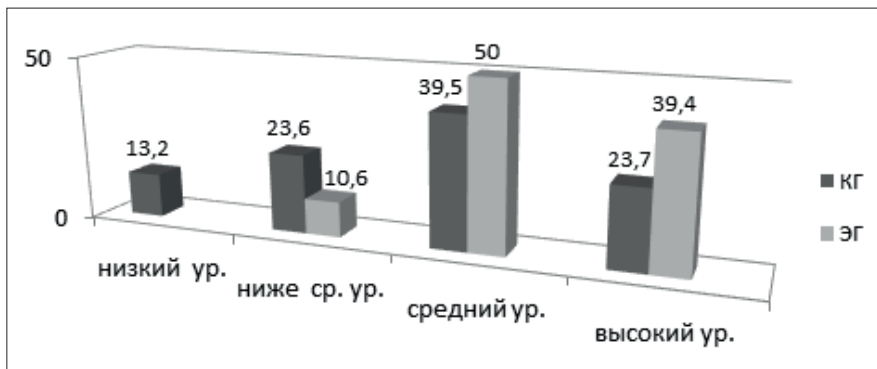


Рис. 3. Распределение детей с ЗПР по уровням сенсорного развития на этапе контрольного исследования

Fig. 3. Distribution of children with mental development delay by levels of sensory development at control study stage

Анализ измерений на этапах констатирующего и контрольного эксперимента проводился по одним и тем же критериям, что позволило получить сравнительные данные по одним и тем же заданиям.

Для анализа статистической значимости имеющихся различий средних значений общего балла в ЭГ и КГ мы использовали *t*-критерий Стьюдента. Различия средних значений общего балла в двух группах статистически достоверны на уровне значимости $< 0,05$.

Дискуссионные вопросы

В ходе контрольного исследования были получены и проанализированы следующие показатели.

К высокому уровню сенсорного развития в ЭГ были отнесены 15 детей (39,4 %), что в 1,6 раза выше по сравнению с КГ, где данный показатель составил 9 детей (23,7 %). Дети с высоким уровнем сенсорного развития самостоятельно выполняли все задания, по словесной инструкции педагога выделяли и называли цвет, форму, величину предметов, тактильно определяли фактуру, величину и форму. При выполнении задания дети в основном пользовались зрительным ориентированием, а также методом приложения и наложения при сравнении предметов по цвету, форме и величине. У детей с высоким уровнем сенсорного развития отмечалось умение самостоятельного обследования предмета, как тактильно, так и зрительно.

К среднему уровню в ЭГ были отнесены 19 детей (50 %), в КГ данный показатель составил 15 детей (39,5 %), что в 1,2 раз меньше, чем в ЭГ. В ходе эксперимента были отмечены следующие особенности, характерные для среднего уровня сенсорного развития: дети принимали и понимали задание, по словесной инструкции педагога выделяли цвет, форму и величину и фактуру предметов, но словесно обозначить данные параметры могли не многие испытуемые; дети при выполнении заданий допускали единичные ошибки, при направляющей и стимулирующей помощи педагога ошибки исправляли самостоятельно, 7 детям из КГ и 3 детям из ЭГ потребовалась обучающая помощь педагога, зрительные ориентировочные действия наблюдались у детей из ЭГ, а дети из КГ в основном пользовались методом проб и практического примеривания.

К уровню сенсорного развития ниже среднего были отнесены 10,6 % (4 ребенка) из ЭГ и 23,6 % (9 детей) из КГ. У детей наблюдались единичные показатели выполнения задания, дети допускали многочисленные ошибки, не замечали и не исправляли их, на образец не ориентировались, в основном нуждались в обучающей помощи педагога.

С низким уровнем сенсорного развития были отмечены 13,2 % детей в КГ, в ЭГ таких детей не было отмечено.

Таким образом, у детей в ЭГ по отношению к КГ значительно повысился уровень восприятия цвета, формы, величины предметов, а также уровень восприятия тактильных характеристик предметов и перцептивных действий. Это указывает на то, что проведение коррекционно-развивающей работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с ЗПР на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием дает динамику выше, чем классическая организация коррекционной работы в этом направлении.

Заключение

Подводя итог вышесказанному отметим, что у детей младшего дошкольного возраста с ЗПР наблюдается значимое отставание от возрастной нормы и асинхронность формирования сенсорных эталонов и перцептивных действий, отличающихся широкой вариативностью качественных показателей развития. Учет уровня сенсорного развития, который был впервые нами выявлен в ходе экспериментального исследования и включение авторской модели «Организация коррекционной работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием в группах комбинированной направленности» в образовательный процесс позволит систематизировать коррекционно-развивающую работу и повысить уровень ее эффективности.

Список источников

1. Метиева, Л. А., и Удалова, Э. Я. (2009). *Развитие сенсорной сферы детей*. Москва: Просвещение. <https://pedlib.ru/Books/5/0315/index.shtml?ysclid=lit4mgtqgr374366719>
2. Васильева, В. Н., Агеева, О. Н., и Кузубова, М. Д. (2022, 26 апреля). Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста. В: *Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования*. Сборник статей по материалам LVIII Международной научно-практической конференции (т. 4 (58), с. 28–31). Москва, Россия: Интернаука. <https://elibrary.ru/aqfmlf>
3. Lillard, A. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology, 50*(3), 379–401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001>
4. Иванова, А. Е., Кравец, О. Ю., и Рыбкина, И. А. (2014). *Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста*. Санкт-Петербург: КАРО. 104 с. <https://prior.studentlibrary.ru/book/ISBN9785992501346.html>
5. Doncheva, J., Rahim Abdul Hussein, F., & Habeb Al-Obaydi, L. (2022). Pedagogical interactions for sensory development in preschool children. *Proceedings of University of Ruse, 61*, book 6.2, 35–42. <https://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp22/6.2/6.2-6.pdf>
6. Борозинец, Н. М. (2022, 26 апреля). Значение развития сенсорных процессов у детей раннего возраста с задержкой психического развития. В: *Современные подходы в образовании и реабилитации лиц с инвалидностью и ОВЗ: практико-технологические аспекты*. Материалы Международной научно-практической конференции (с. 167–170). Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49556192>
7. Янушко, Е. А. (2018). *Сенсорное развитие детей раннего возраста 1–3 года*. Москва: Владос. <http://elenayanushko.ru/php/content.php?id=610>
8. Baglay, Y. (2022, 9 декабря). Comparative analysis of M. Montessori, A. V. Zaporozhets and L. A. Winger's sensory education systems for pre-school children. In: Arshansky, E. Ya. (Editor in Chief). *The youth of the 21st century: education, science, innovations*. Proceedings of IX International Conference for Students, Postgraduates and Young

Scientists (pp. 179–182). Vitebsk, Belarus: Vitebsk State University named after P. M. Masharov. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49959716>

9. Екжанова, Е. А. (2002). *Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности*. Санкт-Петербург: Сотис. <https://vk.com/id62627343>

10. Мамайчук, И. И., и Ильина М. Н. (2006). *Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития*. Санкт-Петербург: Речь. <https://elibrary.ru/item.asp?id=20087438>

11. Назарова, Л. Л. (2020, 22 января). Особенности сенсорного развития детей с задержкой психического развития. В: *Мировые тенденции специального и инклюзивного образования*. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции (т. 1, с. 164–168). Москва: Парадигма. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44452451>

12. Екжанова, Е. А., и Назарова, Л. Л. (2021). Особенности восприятия величины предметов детьми младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. *Специальное образование*, 3(63), 53–64. https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_04

13. Mooney, C. G. (2013). *Theories of Childhood, Second Edition: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky (NONE)*. Yorkton: Redleaf Press. <https://archive.org/details/theoriesofchildh00moon/page/n3/mode/2up>

14. Екжанова, Е. А. (2003). Изобразительная деятельность в обучении и воспитании дошкольников с отклонениями в развитии. *Дефектология*, 6, 51–54. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24232592>

15. Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность. Сознание. Личность (сборник)*. Москва: Академия. <https://www.livelib.ru/book/1000096387-deyatelnost-soznanie-lichnost-sbornik-a-n-leontev>

16. Мамайчук, И. И., Ильина М. Н., и Миланич, Ю. М. (2017). *Помощь психолога детям с задержкой психического развития*. Санкт-Петербург: Эко-Вектор. <https://elibrary.ru/item.asp?id=43797654>

17. Гадаборшева, З. И. (2018). Психолого-педагогические подходы к изучению проблемы сенсорного развития дошкольников через овладение продуктивной деятельностью. *Мир науки, культуры, образования*, 4(71), 378–379. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35576163>

18. Ажиев, А. А., и Гадаборшева, З. И. (2018, 15 октября). Продуктивная деятельность как средство сенсорного развития дошкольника. В: *Искусство — диалог культур*. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, (с. 13–19). Грозный: Алеф. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36886231>

19. Смыслина, И. В. (2022, 1 ноября). Особенности цветовосприятия детей младшего дошкольного возраста и пути его формирования. В: *Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания*. Сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции (с. 121–123). Астрахань: Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50388056>

20. Соколова, Н. Д. (2022, 18 февраля). Творческое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе изобразительной деятельности. В: *Стратегия развития дошкольного и начального образования в эпоху модернизации*. Материалы

Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции (с. 265–269). Нижний Тагил – Екатеринбург; Россия. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50399426>

21. Малофеев, Н. Н., и Шматко, Н. Д. (2007). Интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. *Альманах института коррекционной педагогики*, 11, 3. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22573988>

22. Екжанова, Е. А., и Резникова, Е. В. (2008). *Основы интегрированного обучения*. Москва: Дрофа. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=200357681>

23. Шматко, Н. Д. (2010). Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности. *Дефектология*, 5, 12–19. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15231870>

24. Екжанова, Е. А., и Резникова, Е. В. (2018). Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ОВЗ в условиях интегрированного обучения. *Специальное образование*, 4(52), 21–41. <https://doi.org/10.26170/sp18-04-02>

25. Екжанова, Е. А. (2022). Современное состояние специального и инклюзивного образования. *Системная психология и социология*, 2(42), 26–35. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.42.2.03>

References

1. Metieva, L. A., & Udalova, E. Ya. (2009). *Development of the sensory sphere of children*. Moscow: Enlightenment. (In Russ.). <https://pedlib.ru/Books/5/0315/index.shtml?ysclid=lit4mgtqrp374366719>

2. Vasilyeva, V. N., Ageeva, O. N., & Kuzubova, M. D. (2022, April 26). Sensory development of preschool children. In: *Pedagogy and Psychology in the Modern World: Theoretical and Practical studies*. Collection of articles based on the materials of the LVIII International Scientific and Practical Conference (vol. 4(58), pp. 28–31). Moscow, Russia: Internauka. (In Russ.). <https://elibrary.ru/aqfmlf>

3. Lillard, A. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3), 379–401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001>

4. Ivanova, A. E., Kravets, O. Yu., & Rybkina, I. A. (2014). *Correctional and developmental work with children of early and younger preschool age*. St. Petersburg: KARO. (In Russ.). <https://prior.studentlibrary.ru/book/ISBN9785992501346.html2>.

5. Doncheva, J., Rahim Abdul Hussein, F., & Habeb Al-Obaydi, L. (2022). Pedagogical interactions for sensory development in preschool children. *Proceedings of University of Ruse*, 61, book 6.2, 35–42. <https://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp22/6.2/6.2-6.pdf>

6. Borozinets, N. M. (2022, April 26). The importance of the development of sensory processes in young children with mental retardation. In: *Modern approaches in education and rehabilitation of persons with disabilities and HIA: practical and technological aspects*. Materials of the International Scientific and Practical Conference (pp. 167–170). Stavropol: North Caucasus Federal University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49556192>

7. Yanushko, E. A. (2018). *Sensory development of young children, 1–3 years*. Moscow: Vlado. (In Russ.). <http://elenayanushko.ru/php/content.php?id=610>

8. Baglay, Y. (2022, 9 декабря). Comparative analysis of M. Montessori, A. V. Zaporozhets and L. A. Winger's sensory education systems for pre-school children. In: Arshansky, E. Ya. (Editor in Chief). *The youth of the 21st century: education, science, innovations*. Proceedings of IX International Conference for Students, Postgraduates and Young

Scientists (pp. 179–182). Vitebsk, Belarus: Vitebsk State University named after P. M. Masharov. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49959716>

9. Ekzhanova, E. A. (2002). *Visual activity in the education and training of preschoolers with different levels of mental disability*. St. Petersburg: Sotis. (In Russ.). <https://vk.com/id62627343>

10. Mamaichuk, I. I., & Ilyina M. N. (2006). *The help of a psychologist to a child with mental retardation*. St. Petersburg: Speech. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=20087438>

11. Nazarova, L. L. (2020, January 22). Features of sensory development of children with mental retardation. In: *World trends in special and inclusive education*. Collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference (vol. 1, pp. 164–168). Moscow; Russia: Paradigm Publishing House. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44452451>

12. Ekzhanova, E. A., & Nazarova, L. L. (2021). Features of perception of the size of objects by children of younger preschool age with mental retardation. *Special education*, 3(63), 53–64. (In Russ.). https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_04

13. Mooney, C. G. (2013). *Theories of Childhood, Second Edition: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky (NONE)*. Yorkton: Redleaf Press. <https://archive.org/details/theoriesofchildh00moon/page/n3/mode/2up>

14. Ekzhanova, E. A. (2003). Visual activity in the education and upbringing of preschoolers with developmental disabilities. *Defectology*, 6, 51–54. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24232592>

15. Leontiev, A. N. (2004). *Activity. Conscience. Personality (collection)*. Moscow: Academy. (In Russ.). <https://www.livelib.ru/book/1000096387-deyatelnost-soznanielichnost-sbornik-a-n-leontev>

16. Mamaichuk, I. I., Ilyina M. N., & Milanich, Yu. M. (2017). *Help of a psychologist for children with mental retardation*. Sanct-Peterburg: Eco-Vector LLC. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=43797654>

17. Gadabor'sheva, Z. I. (2018). Psychological and pedagogical approaches to the study of the problem of sensory development of preschoolers through the mastery of productive activity. *The world of science, culture, education*, 4(71), 378–379. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35576163>

18. Azhiev, A. A., & Gadabor'sheva, Z. I. (2018, October 15th). Productive activity as a means of sensory development of a preschooler. In: *Art is a dialogue of cultures*. Collection of materials of the IV International scientific and practical conference (pp. 13–19). Grozny; Russia: Alef Publishing house. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36886231>

19. Smyslina, I. V. (2022, November, 01). Features of color perception of children of younger preschool age and ways of its formation. In: *The main issues of pedagogy, psychology, linguistics and teaching methods*. Collection of articles of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference (pp. 121–123). Astrakhan; Russia: Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=50388056>

20. Sokolova, N. D. (2022, February, 18). Creative development of children with disabilities in the process of visual activity. In: *Strategy for the development of preschool and primary education in the era of modernization*. Materials of the National (All-Russian) scientific and practical conference (pp. 265–269). Nizhny Tagil – Ekaterinburg; Russia. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=50399426>

21. Malofeev, N. N., & Shmatko, N. D. (2007). Integrated upbringing and education of children with developmental disabilities. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 11, 3. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22573988>
22. Ekzhanova, E. A., & Reznikova, E. V. (2008). *Fundamentals of integrated learning*. Moscow: Bustard. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=200357681>
23. Shmatko, N. D. (2010). Organization of education and training of children with disabilities in groups of combined orientation. *Defectology*, 5, 12–19. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15231870>
24. Ekzhanova, E. A., & Reznikova, E. V. (2018). A model of pedagogical support by a teacher-tutor for children with disabilities in conditions of integrated learning. *Special Education*, 4(52), 21–41. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/sp18-04-02>
25. Ekzhanova, E. A. (2022). The current state of special and inclusive education. *Systems Psychology and Sociology*, 2(42), 26–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2022.42.2.03>

Статья поступила в редакцию: 01.07.2023;
одобрена после рецензирования: 25.08.2023;
принята к публикации: 15.09.2023.

The article was submitted: 01.07.2023;
approved after reviewing: 25.08.2023;
accepted for publication: 15.09.2023.

Информация об авторах:

Елена Анатольевна Екжанова — доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ekjanovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7669-8757>

Людмила Леонидовна Назарова — детский сад № 262, Челябинск, Россия, ludnaz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-1149-9367>

Information about authors:

Elena A. Ekzhanova — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Speech Therapy, Moscow City University, Moscow, Russia, ekjanovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7669-8757>

Lyudmila L. Nazarova — kindergarten No. 262, Chelyabinsk, Russia, ludnaz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-1149-9367>

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-м 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, зарегистрированного 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.mgpi.ru

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология» обращаться к заместителю главного редактора *Светлане Николаевне Вачковой* (e-mail: svachkova@mgpi.ru).

GUIDELINES for submitting manuscripts to the MCU Journal of Pedagogy and Psychology

Dear authors!

The editorial team of the journal requests using the following technical guidelines when submitting English-language manuscripts to the MCU Journal.

TECHNICAL GUIDELINES (the requirements are based on the GOST R 7.0.7-2021 “Articles in Journals and Collections of Papers. Formatting of Published Works”):

◇ Word count: from 20 000 to 40 000 characters with spaces, including figures, tables and graphs, but excluding the list of references.

◇ Margins: right, left, top and bottom margins 2,5 cm.

◇ Font: 14 pt Times New Roman.

◇ Line spacing: 1,5 cm.

◇ Indent: 1,25 cm set automatically.

◇ All references indicated in the manuscript must be mentioned in the reference list; put in-text references in round brackets and include identifying information, such as author’s / authors’ last name, year of publication, page: (author’s last name, year of publication, p. 17); (author’s last name, year of publication, p. 17–25) (please make sure that only the LAST NAME of the author(s) is indicated, do not include initials).

◇ All figures, diagrams, tables and graphs must be prepared in graphic editors that support vector and bitmap images; all figures, diagrams, tables and graphs must be numbered according to the order of their appearance in the manuscript. All graphic elements must be referred to in the text; all captions must be 12 pts indicated both in the original language of the paper and in English. Images in jpeg must be submitted separately with the resolution not less than 300 dpi.

◇ Indicate the type of the paper in the upper left corner (review; scientific-theoretical; scientific-practical; analytical; scientific-journalistic; research);

Indicate the UDC classification index (UDC — <https://teacode.com/online/udc/>).

Indicate the title of the paper in English (center alignment, font 14 pt, uppercase, semi-bold). Do not put a fullstop after the paper’s title.

Full name of authors (left alignment, font size 14, bold, italics).

After author(s) names, on the next line indicate their affiliation (place of work or study), email address, and ORCID (Open Researcher and Contributor — <https://orcid.org>). For each author put this information on a separate line and link it to the author’s name using superscript — ¹ (left alignment, font size 14, bold, italics).

Section titles must be formatted the following way:

- first level title: ordinary font (not italic), bold, first letter upper-cased, the text following below without spacing
 - second level title: italic font, first letter upper-cased, the text following below without spacing;
 - third level title: ordinary font (not italic), first letter upper-cased, the text following below without spacing;
- ◇ After the text of the manuscript, indicate the list of after-text bibliographic references titled References (font size 14, justified alignment). The References must be formatted according to the APA style (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>).

NOTE:

In case of including references to Russian academic works in the English-language reference list, please indicate author(s) name and article title according to the English-language meta data of the original articles. For correct translation of journal titles please refer to ISSN register (<https://portal.issn.org>) (if available).

The list of references must include **research works (scientific articles, monographs, books) only** and at least 50 % of them must be international publications. Please indicate DOI or URL of national archives for all references. **All other types of references** (archives, legal documents, journalistic articles, reference information, textbooks, dictionaries, dissertation abstracts, etc.) must be formatted as *footnotes within the text* (according to the Government Standard P 7.05-2008 “Bibliographic reference”).

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 (4)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
ПИ № ФС77-82090 от 12 октября 2021 г.

Главный редактор:

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО *А. И. Савенков*

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*

Редактор:

А. А. Сергеева

Корректор:

К. М. Музамилова

Переводчик:

Н. С. Агеева

Техническое редактирование и верстка:

О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 8-499-181-50-36.

https://www.mgpu.ru/centers/izdat_centre/

Подписано в печать: 28.12.2023 г.

Формат: 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага: офсетная.

Объем: 14,25 печ. л. Тираж: 1000 экз.