

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

18 (1-2)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2007
Quarterly**

**Москва
2024**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

- Савенков А. И.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
главный редактор профессор, МГПУ (Москва, Россия)
asavenkov@mgpu.ru
- Вачкова С. Н.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
заместитель главного редактора svachkova@mgpu.ru
- Александрова Е. А.** доктор педагогических наук, профессор, СГУ (Саратов, Россия)
alexkatika@mail.ru
- Алисов Е. А.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
alisove@mgpu.ru
- Амонашвили Ш. А.** действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
amonashvilisa@mgpu.ru
- Афанасьев В. В.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
afanasievv@mgpu.ru
- Богданова Т. Г.** доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии
и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии,
МГПУ, (Москва, Россия)
bogdanovatg@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
- Двойнина 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 Тасганбекова** кандидат педагогических наук, доцент, Университет Цукуба (Цукуба, Япония)
kuanysh26@human.tsukuba.ac.jp

Левицкий М. Л.	доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, ДВА — доктор делового администрирования, профессор, действительный член РАО, МГПУ (Москва, Россия) levitzckyl@mgrpu.ru
Лисовская Т. В.	доктор педагогических наук, профессор, кафедра специальной педагогики Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, (Минск, Белоруссия)
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@mgrpu.ru
Мануйлова В. В.	доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии, МГПУ (Москва, Россия) manuilovavv@mgrpu.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) escovip@mail.ru
Приходько О. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) prihodkoog@mgrpu.ru
Резаков Р. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) rezakovr@mgrpu.ru
Романова Е. С.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) romanovaes@mgrpu.ru
Рыжов А. Н.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) RyzhovAN@mgrpu.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
Ушакова Е. В.	кандидат психологических наук, и. о. директора Института специального образования и психологии, МГПУ (Москва, Россия) ushakova@mgrpu.ru
Шиян И. Б.	кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия) shiyanib@mgrpu.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 (Moscow, Russia)
rector@mgpu.ru
- Viktor Ryabov**
deputy chairman
President of Moscow City University, Head of the University-wide Department of History, Doctor of Historical Sciences, 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 Economics Sciences, Professor, Member 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 Psychological Sciences, 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 Psychological Sciences, 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
- Tamara Bogdanova**
Doctor of Psychological Sciences, professor, professor of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia)
bogdanovatg@mgpu.ru
- Mikhail Boguslavskij**
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Professor, Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
boguslavskijmv@mgpu.ru
- Lhamtseren Bold**
Doctor of Education Sciences, National Institute for Education Research under the Ministry of Education and Science of Mongolia (Ulaanbaatar, Mongolia)
lha79@mail.ru
- Mikhail Voropaev**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
voropaev1@mgpu.ru
- Aleksey Dvoinin**
PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
dvoinina@mgpu.ru
- Natalia Desyaeva**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
desyaevand@mgpu.ru
- Natalia Zhdanovich**
PhD in Philology, Associate Professor, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus)
natzhdanovich@yandex.ru
- Aigul Iskakova**
PhD in Education, Associate Professor, Mukhtar Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan)
aiskakova@bk.ru
- Boris Kogan**
Doctor of Biological 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 Education, 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, Member of the Russian Academy of Education, Moscow City University (Moscow, Russia)
levitzckyl@mgpu.ru

Tatiana Lisovskaya Doctor of Education Sciences, professor, department of Special Pedagogy, Institute of Inclusive Education, Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Belorussia)

Anzhelika Luchinkina Doctor of Psychological Sciences, 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

Viktoriya Manuylova Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of Speech Therapy at the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia)
manuilovavv@mgpu.ru

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 Psychological Sciences, Professor, Psychological Institute of the 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 Rezaev Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)

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

Elena Ushakova PhD of Psychology Sciences, acting Director of the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University (Moscow, Russia)
ushakova@mgpu.ru

Dmitriy Ushakov Full Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)
dv.ushakov@gmail.com

Igor Shiyan PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
shiyanib@mgpu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и практика профессионального образования

- Енсебай Г., Демченко А. С.* MOOK в высшем образовании Казахстана 8
- Рыжов А. Н.* Модель диверсификации содержания процесса подготовки студентов на основе деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в условиях цифровой трансформации общества 26

Специальная педагогика и специальная психология

- Давыдова Я. Ю.* Принципы организации деятельности развивающего центра по работе с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья 40
- Солдатова С. У., Бобунова А. С.* Взаимодействие «врач – пациент»: влияние экстраверсии и интроверсии на взаимоотношения в медицинской сфере 59

Психология

- Копасовская С. К., Шиян О. А., Зададаев С. А.* Взаимосвязь формального интеллекта и метапознавательных функций у взрослых 73
- Нехорошева Е. В., Миронова А. В.* Наилучшее из возможного: мотивы и затруднения студентов при выборе элективных модулей 93
- Сокольская М. В., Богомолова О. Ю.* Толерантность к неопределенности как фактор формирования психологической готовности к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе 110
- Шилова Н. П.* Динамика в формировании образа будущего от подростничества до взрослости 129

Требования к оформлению статей 150

CONTENTS

Theory and Practice of Professional Training

- Yengsebay G., Demchenko A. S.* MOOCs in the higher education in Kazakhstan..... 8
- Ryzhov A. N.* A model for diversifying the content of the student training process based on an activity-based approach in higher pedagogical education in the context of digital transformation of society 26

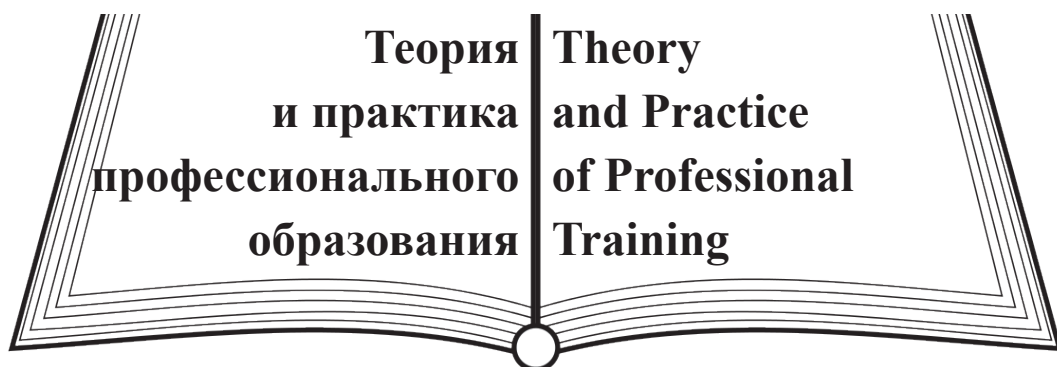
Special Pedagogy and Special Psychology

- Davydova Ia. Yu.* The principles of organizing the activities of a development center for families raising children with special needs..... 40
- Soldatova S. U., Bobunova A. S.* “Doctor – patient” relationship: the influence of extraversion and introversion on the interactions in the medical sphere..... 59

Psychology

- Kopasovskaya S. K., Shiyan O. A., Zadadaev S. A.* The relationship between formal intelligence and metacognitive functions in adults 73
- Nekhorosheva E. V., Mironova A. V.* Best of the available: the motives and hardships of students while choosing their electives..... 93
- Sokolskaya M. V., Bogomolova O. Yu.* Tolerance to uncertainty as a factor of developing psychological readiness for professional activities during training at a university 110
- Shilova N. P.* Dynamics in shaping the image of the future from adolescence to adulthood..... 129

- Authors’ Guidelines 150



Исследовательская статья

УДК 371.3

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.08

МООК В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАЗАХСТАНА

Гульназ Енсебай¹, Алена Сергеевна Демченко²

^{1,2} *Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан*

¹ *gulnazensebay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7675-0268>*

² *alenchika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0635-9247>*

Аннотация. В рамках данного исследования были проанализированы статьи, написанные как российскими, так и зарубежными исследователями, о достоинствах и недостатках массовых открытых онлайн-курсов (МООК), с точки зрения американских и российских преподавателей. Целью работы было изучение важных аспектов, связанных с МООК, а именно оценки их влияния на развитие мягких навыков (soft skills) и анализ преподавательских методик, способствующих развитию данных навыков. В результате анализа было обнаружено, что мягкие навыки хорошо развиваются в системе образования зарубежных МООК. В дальнейшем были проанализированы открытые онлайн-курсы Казахского национального университета имени аль-Фараби, где были выявлены их достоинства и недостатки. В рамках исследования также был проведен анализ инновационных умений и навыков, исследовательских компетенций казахстанцев на основе доклада Всемирного экономического форума 2018 года. Были представлены факты, подтверждающие необходимость развития и структуризации казахстанских МООК. В рамках исследования было проведено анкетирование, в ходе которого респонденты рассказали о своем отношении к казахстанским открытым онлайн-курсам. Обнаружено, что в настоящее время развитие технических возможностей средств информатизации образования происходит быстрыми темпами. Это позволяет повысить педагогические возможности в сборе, обработке и представлении полезного контента участникам образовательного

процесса. Исследование позволило сделать выводы о важности развития и структуризации казахстанских MOOK для улучшения образовательного качества и развития необходимых навыков и компетенций студентов. Данное явление влияет на образовательное качество разработки (прогнозирование, моделирование, проектирование, конструирование, апробация и внедрение) дидактического обеспечения при подготовке специалистов в образовательных организациях. Модели MOOK вполне применимы в рамках повышения квалификации преподавателей вузов — как отдельный модуль программы и как отдельный факультативный курс. Подобные курсы могут дать толчок к формированию внутривузовских профессиональных сетевых сообществ, а также расширению международных контактов преподавателей высших учебных заведений.

Ключевые слова: MOOK, онлайн-курсы, «Образование 4.0», интеграция MOOC's, образовательная платформа, Coursera

Research article

УДК 371.3

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.08

MOOCs IN HIGHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Gulnaz Yengsebay¹, Alena Sergeevna Demchenko²

^{1,2} *Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*

¹ *gulnazensebay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7675-0268>*

² *alenchika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0635-9247>*

Abstract. In this study, the authors analyzed the articles by both Russian and international researchers related to the advantages and disadvantages of Massive Open Online Courses (MOOCs) from the point of view of teachers in the U.S. and Russia. The aim of the paper was to study the important aspects related to MOOCs, namely, to assess their impact on the development of soft skills and to analyze the teaching methods that promote the development of these skills. As a result of this analysis, we found that soft skills are well-developed in the educational systems of international MOOCs. Further on, we analyzed the open online courses of the Kazakh National Al-Farabi University and identified their advantages and disadvantages. The study also considered the innovative skills and the research competencies of the residents of Kazakhstan based on the 2018 World Economic Forum report. The facts confirming the need for development and structuring of the MOOCs in Kazakhstan are presented. The study included conducting a questionnaire survey, where the respondents shared their attitudes to open online courses in Kazakhstan. It was found that at present the development of technical capabilities of educational informatization tools is rapid. This enables educational stakeholders to improve their pedagogical competencies in collecting, processing and presenting useful content. The conclusions of the study include identifying the need for development and structuring the MOOCs in Kazakhstan to improve the education quality and to develop the necessary skills and competencies of students. This phenomenon affects the educational quality of the development (forecasting, modeling, designing, constructing, pilot-testing and implementation) of the didactic

support in the training of specialists for educational organizations. The MOOC models are quite applicable for professional development of university teachers — as a separate module of the program or as a separate elective course. Such courses can give an impetus to the development of intra-university professional network communities, as well as to the expansion of international contacts of higher education teachers.

Keywords: MOOCs, online courses, “Education 4.0”, MOOC’s integration, educational platform, Coursera

Для цитирования: Енсебай, Г., и Демченко, А. С. (2024). MOOK в высшем образовании Казахстана. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 18(1-2), 8–25.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.08>

For citation: Yengsebay, G., & Demchenko, A. S. (2024). MOOCs in the higher education in Kazakhstan. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 18(1-2), 8–25.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.08>

Введение

В 2016 году Всемирный экономический форум (ВЭФ) в Давосе (Швейцария), объявил о начале 4-й промышленной революции¹. Одной из концепций, созданной в рамках этой идеи, была концепция «Образование 4.0», основной посыл которой состоит в том, что образование должно стать инклюзивным и, используя технологические и педагогические инновации, готовить специалистов нового уровня. И на первый план в этой подготовке выходят мягкие навыки (soft skills), которые объявлены необходимыми для каждого специалиста. В них входят следующие навыки:

1. Умение решать поставленные задачи и находить ключ к решению проблем.

Креативное и критическое мышление давно включаются в перечень важнейших умений любого студента. Преимущества креативного подхода заключаются в том, что если учащийся находит проблему интересной и воспринимает ее как вызов, шансы ее ликвидации повышаются. Эти навыки прокачиваются во время мозговых штурмов, групповых занятий, при анализе данных, обсуждении проблемных вопросов и интеллектуальных карт.

2. Умение работать в команде.

Умение работать в команде подразумевает как командное мышление, так и лидерские навыки. Действовать во благо команды как исполнитель, а в нужный момент стать лидером и довести команду к победе — ценное качество на рынке труда. В рамках университетского образования и образования на MOOK образовательный процесс нужно выстраивать таким образом, чтобы молодые специалисты могли быть и на позиции руководителя, и на позиции исполнителя. Такие навыки в системе MOOK в американских вузах

¹ ЮНЕСКО (2016). ЮНЕСКО в Давосе: 4-я промышленная революция должна стать революцией развития. ЮНЕСКО-ФОРУМ (Davos, Switzerland). <https://www.unesco.org/ru/articles/yunesko-v-davose-4-ya-promyshlennaya-revolyuciya-dolzha-stat-revolyuciy-razvitiya>

прокачиваются разработкой Capstone Project — большого итогового проекта, похожего на дипломную работу, с применением исследовательских навыков, критического мышления, планирования и организации командной работы. Также очень важное умение, которое развивает навык сотрудничества, — это написание отзывов на работу сокурсников, активно практикующееся в зарубежных курсах МООК. Когда учащийся пишет конструктивную критику на работу сокурсника, он, во-первых, учится сам; во-вторых, учится поощрять учиться, стимулировать двигаться дальше, а также у него вырабатывается понимание, что кто-то оценивает его работу. Важные навыки для выполнения таких задач: межличностное общение, разрешение конфликтов и управление.

3. Стрессоустойчивость и умение адаптироваться.

Под умением адаптироваться понимают как умение функционировать и здраво мыслить в стрессе, так и умение чувствовать себя комфортно в стремительно меняющихся внешних условиях. Такие навыки развиваются при регулярной смене ролей «учитель – ученик», «начальник – подчиненный», «ведущий – ведомый». Подобные когнитивные, поведенческие и эмоциональные корректировки развивают устойчивость, жизнерадостность и саморегуляцию.

Статистические исследования

В современном мире, особенно после мировой эпидемии ковида, появилось ясное понимание, что высшее образование не может быть прежним, так как изменились в принципе все сферы жизни, очень многое перешло в режим онлайн; многие работодатели отказались от требования наличия дипломов о высшем образовании в пользу обладания специалистом необходимых навыков и прохождения узкоспециальных курсов переквалификации (Udacity, 2012). Это говорит о том, что высшее образование также должно меняться, предлагая рынку востребованных специалистов, успевая за быстро меняющимися технологиями и реалиями жизни.

Размышляя об этом, проводя наше собственное исследование современного высшего образования и роли МООК в нем (Greatrix, 2012, Коллер, 2012), мы посмотрели статистику Республики Казахстан за 2018 год. В 2018 году Всемирный экономический форум выпустил статистику по странам, в которой Казахстан занял 59-е место из 140 (Schwab, 2018). Для нашего исследования нас заинтересовали другие цифры и показатели, которые мы сравнили с показателями некоторых стран Центральной Азии (Кыргызстан, Таджикистан), Турции как заметного партнера Казахстана в сфере образования и науки, России, Финляндии и США (см. табл. 1).

Нам кажутся очень важными два фактора, с которыми отечественные финансовые аналитики связали невысокий рейтинг Казахстана в этом отчете: 1) очень низкий уровень узнаваемости научных институтов; 2) невысокий уровень цитируемости научных публикаций (Капитал (Kapital.kz), 2019).

Таблица 1 / Table 1

Статистика Всемирного экономического форума – 2018
The Statistics of the World Economic Forum 2018

	США	Россия	Финляндия	Казахстан	Кыргызстан	Таджикистан	Турция
Рейтинг	1	43	11	59	97	102	61
Навыки владения цифровыми технологиями среди населения	2	37	3	47	83	51	118
Критическое мышление в преподавании	1	38	4	45	99	32	133
Научные публикации	1	22	19	110	128	137	36
Качество исследовательских институтов	1	12	29	84	112	112	19
Степень обученности сотрудников	2	66	10	76	127	113	107

Мы понимаем, что уровень научных исследований и публикаций зависит от многих факторов, в том числе и от вложений в исследования, общего уровня образования и т. д., поэтому в данной статье мы привели эту статистику для размышлений. Начиная данное исследование, мы задумались о том, какие перспективы для образовательного процесса несет в себе интегрирование МООС's в офлайн. Нужно ли привлекать (или отвлекать) преподавателей казахстанских вузов к созданию Массовых открытых онлайн-курсов? Чтобы ответить на этот вопрос, мы начали изучать вопрос МООК как с точки зрения преподавателей, так и с точки зрения учащихся, а также с точки зрения потенциальных работодателей, ведь каждый студент, в том числе МООК, — это будущий молодой специалист либо человек, имеющий опыт работы, но желающий получить дополнительные знания по своей специальности.

С 2012 года в США начали проводить исследования, целью которых было определение эффективности МООК (Lane, 2012). В России подобные исследования начали проводиться примерно через три года (с 2015-го). В Казахстане как таковые исследования эффективности МООК не проводились, но есть платформа КазНУ им. аль-Фараби, где можно почитать об истории развития онлайн-курсов в Казахстане, и в частности в Казахском национальном университете имени аль-Фараби².

Ниже мы на основе выдержки из большой подробной статьи российских исследователей У. С. Захаровой, К. И. Танасенко «МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей» 2019 года (Захарова,

² *Казахский национальный университет им. аль-Фараби* (н. д.). Массовые открытые онлайн курсы. <https://www.kaznu.kz/ru/18122/page/>

и Танасенко, 2019) и статьи зарубежных преподавателей (Hew, & Cheung, 2014) привели в единой таблице (табл. 2) описание достоинств и недостатков MOOC с точки зрения зарубежных и российских преподавателей.

Таблица 2 / Table 2

**Достоинства и недостатки разработки MOOC
с точки зрения российских и зарубежных преподавателей**
**The advantages and disadvantages of the MOOC development
according to Russian and international teachers**

Зарубежные преподаватели	Российские преподаватели
+ Повышение качества курса, на котором был основан курс MOOC, за счет обратной связи от студентов и коллег	+ Возможность подстраивания онлайн-формата под личные и профессиональные запросы преподавателя
+ Повышение профессиональных компетенций и личных достижений преподавателя	+ Обеспечение автоматического или взаимного (перекрестного) оценивания студенческих работ
+ Массовость и открытость курсов, мобильность, финансовая доступность	+ Ресурсоэффективность для преподавателя (экономия сил и времени преподавателя за счет отработанности курса)
⊗ Педагогическое несовершенство формата	+ Возможность обучения в индивидуальном ритме, использование современных методик и материалов, разнообразие предлагаемых курсов
⊗ Необходимость обеспечивать преподавателю административную, юридическую, логистическую, ассистентскую и другую помощь	+ Возможность профессионального развития, роста, повышение профессиональной гордости
⊗ Ресурсо- и энергозатратность	+ Доступность и мобильность обучения
⊗ Профессиональные риски	⊗ Педагогическое несовершенство формата
⊗ Репутационные риски	⊗ Особые требования, предъявляемые к образовательной системе
	⊗ Проблема подтверждения результатов, а также фиксированные сроки проведения интегрируемого онлайн-курса, которые могут не совпадать со сроками семестра

Следует отметить, что примерно к 2017 году американскими и европейскими вузами педагогические качества MOOK были признаны низкими. То есть в самих вузах отдается предпочтение офлайн-формату преподавания с небольшими онлайн-вставками, хотя в Европе и США появились университеты, предлагающие образование полностью онлайн.

Дискуссионные вопросы

Наше исследование было связано со следующим списком вопросов: функционируют ли казахстанские MOOK? Какие вузы их предлагают? Есть ли у этих курсов обратная связь? Насколько они доступны?

Для этой цели мы зашли на крупную образовательную платформу Казахского национального университета имени аль-Фараби — Open edX (<https://open.kaznu.kz/courses>).

Затем мы зарегистрировались и провели ознакомительный и сравнительный анализ предлагаемых университетом курсов. Ориентиром для оценивания служили зарубежные образовательные проекты Coursera, edX. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Анализ курсов, предлагаемых Казахским национальным университетом имени аль-Фараби

The analysis of the courses offered by Al-Farabi Kazakh National University

Университет	Количество проанализированных курсов	Достоинства курсов	Недостатки курсов
Курсы Казахского национального университета имени аль-Фараби на платформе Open edX (https://open.kaznu.kz/courses)	10	<ul style="list-style-type: none"> – К некоторым лекциям даны распечатки речи преподавателя на казахском, русском, английском языках; – к некоторым курсам выложены силлабусы, которые преподаватели дают студентам на офлайн-курсах; – некоторые курсы разработаны очень хорошо: лекции, распечатки лекций, схема курса, силлабус, тесты, контрольные вопросы, эссе по контрольным вопросам 	<ul style="list-style-type: none"> – Отсутствие субтитров к курсу; – не все курсы доступны; – наличие кнопки «Для зачисления на курс нужно приглашение»; – технические неполадки; – некоторые курсы находятся в архиве; – отсутствие обратной связи; – отсутствие коммуникации

Нам кажется, что стоит разъяснить подробнее недостатки курсов:

– отсутствие субтитров к курсу. Хотя некоторые курсы и давали визуальное сопровождение текста, который говорит лектор, но все же достоинства платформы Coursera в том, что она предлагает субтитры на разных языках, что подразумевает лояльность к инклюзивному образованию;

– к некоторым курсам стоит кнопка «Для зачисления на курс нужно приглашение», что противоречит принципу массовости и открытости MOOK;

– под техническими неполадками мы понимаем ситуацию, когда курс существует на сайте, дано описание и даже краткий синопсис, но самих видеолекций и других материалов нет, «Видео недоступно» или «Это видео с ограниченным доступом»;

– некоторые курсы находятся в архиве, им несколько лет (2014–2021 гг.). Теоретически, это не может быть недостатком, скорее достоинством: все желающие могут послушать лекции и ознакомиться с материалами курса. Но с практической точки зрения это говорит о том, что: а) преподаватель не получил стимула дальше предлагать свои знания широкому кругу людей; б) что-то пошло не так в системе, потому что при изучении, например, Coursera, таких ситуаций не возникает. Даже если размещенные на платформе лекции записаны преподавателем давно, администраторами либо менеджерами прилагаются усилия к тому, чтобы этот курс был рабочим, а не в архиве. Но для этого важно следующее условие: вольнослушатели и студенты должны быть активно вовлечены в коммуникацию на курсе, в обратную связь и оценивание работ однокурсников (Кухаренко, 2011).

– отсутствие обратной связи и коммуникации. Как показывают многочисленные исследования, а также анализ нашего опроса, результаты которого представлены в настоящей статье ниже, эти два аспекта чрезвычайно важны для MOOK; собственно, зарубежные MOOK выстраиваются на базе взаимной конструктивной критики, взаимооценки, которая возможна при выстраивании обратной связи от сокурсников, преподавателей, а также коммуникации студентов (Патаракин, 2011) (например, в зарубежных MOOK среди студентов формируются небольшие самоуправляемые группы курса, участники которых встречаются в Zoom, Hangouts, чтобы обсудить процесс обучения).

В целом, хотя недостатки преобладают над положительными моментами, они все могут быть объяснены очень просто: а) отсутствием мотивации со стороны преподавателя; б) большой нагрузкой на преподавателей; в) недостаточной технологической подкованностью преподавателей; г) отсутствием либо недостаточным присутствием административных помощников к курсу.

И еще нам бы хотелось отметить такой нюанс, как отсутствие мотивации среди самих студентов, слушателей курса. Когда человек приходит учиться бесплатно либо покупает, подчеркиваем, за небольшие деньги, зарубежный курс, у него есть понимание, куда он двигается, какие у него перспективы. Курсы многих университетов, на Coursera например, выстроены по степени

сложности материала, есть информация о том, для новичков этот курс или для продолжающих. Также есть специализации, которые включают в себя от 4 до 8 курсов с градацией по степени сложности: человек может получить диплом по какой-то специализации. Этот диплом не котируется как университетский, но тем не менее очень ценится и его можно разместить в резюме.

Курсы, представленные на платформе Казахского национального университета имени аль-Фараби, имеют лишь базовую структуру, рассортированы по направлениям обучения. Поэтому студент, принимающий решение прослушать казахстанский MOOK, делает это просто для интереса либо по необходимости — если этот курс интегрирован в действующие лекции преподавателя вуза. Таким образом, наблюдается отсутствие планомерного получения какой-либо специализации, то есть практической значимости нет либо она сводится к какой-нибудь текущей задаче.

Анкетирование

Также мы провели немногочисленный по количеству респондентов опрос. Мы предложили им зайти на казахстанскую образовательную платформу и дать обратную связь по размещенным там курсам. Условия были следующие:

– 50 % респондентов — от 17 до 24 лет, они оканчивают школу либо получают высшее образование. Эти курсы, предположительно, нужны им для общего развития и для работы над дипломом/диссертацией.

– 50 % респондентов — от 28 до 42 лет, они уже работают по специальности, и эти курсы им, предположительно, нужны: а) для общего развития; б) для получения второй специальности; в) «возможно, это пригодится мне в работе»; г) «мне это не нужно, но решил поучаствовать в опросе».

Важное уточнение «предположительно» необходимо было в связи с тем, что никто из респондентов на момент опроса на казахстанских MOOK не учился, им лишь предложили ознакомиться с этими курсами, отправив ссылки на них.

Еще одно важное уточнение: не все респонденты учились/учатся в Казахском национальном университете имени аль-Фараби. Это было важно для объективности опроса, так как для самих студентов университета есть курс, как пользоваться системой «Универ», где есть информация об этих MOOK, нам же было важно опросить людей, которые, предположительно, могли бы выйти на данные MOOK самостоятельно.

Еще одно уточнение: так как наше исследование касается в основном филологических дисциплин, опрошенным дали выбрать курсы по направлениям «Гуманитарные науки» и «Педагогика и психология». Хотим отметить, что выбранный нами образовательный ресурс дает не так много работающих

курсов в этом направлении, поэтому опрошенные выбрали всего три курса (эти курсы выбрали все, и ответы касательно именно этих курсов и включены в результаты опроса).

Цель этого предварительного для нашего исследования анкетирования была в том, чтобы понять, насколько привлекательными выглядят казахстанские MOOK для молодых специалистов и уже состоявшихся мастеров, насколько они готовы потратить свое время на онлайн-образование от отечественных вузов. Исследовательская интенция состоит не в критике курсов, которые дают казахстанские вузы: ситуация, которую мы обрисовали в начале этой статьи, когда в американских и европейских вузах были признаны низкими именно педагогические свойства MOOK, дала понять, что интерес к MOOK зависит в первую очередь от самосознания студентов и специалистов, от собственного понимания важности актуализации профессиональных компетенций, для того чтобы оставаться востребованным специалистом на международном и отечественном рынке труда в XXI веке (Гущина, и Михеева, 2017).

Помимо данных о возрасте, поле, опыте работы и образовании, в анкете были следующие вопросы:

1. Был ли у Вас опыт обучения на зарубежных MOOK?
 2. Был ли полезен Вам опыт обучения на MOOK?
 3. Получили ли Вы сертификаты по окончании MOOK?
 4. Пригодились ли Вам эти сертификаты?
 5. Проходили ли Вы обучение на казахстанских MOOK?
 6. Стали бы Вы в настоящее время обучаться на казахстанских MOOK?
- Результаты опроса мы выразили в виде нескольких диаграмм (рис. 1–3):



Рис. 1. Приобретенные на зарубежных MOOK навыки

Fig. 1. The skills acquired in foreign MOOCs

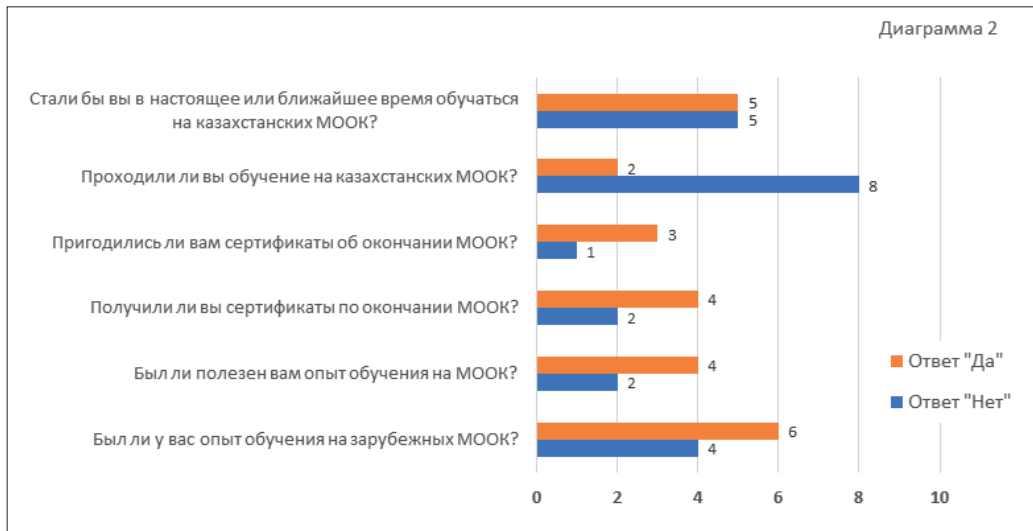


Рис. 2. Обучение на казахстанских MOOC

Fig. 2. Training in the Kazakhstani MOOCs



Рис. 3. Отношение респондентов к предложенным MOOC

Fig. 3. Respondents' attitudes towards the offered MOOCs

Результаты исследования

Ответы респондентов были проанализированы и разделены на несколько групп.

1. Как видно из рисунка 2, только 2 % респондентов обучались на казахстанских MOOC. Еще раз хотим отметить, что мы сознательно выбрали

тех, кто не учился в Казахском национальном университете имени аль-Фараби, так как считаем, что таким образом сделаем ответы более объективными, потому что характеристика массовости предполагает, что об открытых курсах знают все, а не только настоящие или бывшие студенты данного вуза.

Также 6 % респондентов обучались на зарубежных курсах, в частности на Coursera, и мы задали им дополнительный вопрос: «Какие приобретенные навыки оказались важными при обучении на зарубежных MOOK?». Ответы респондентов приведены на рисунке 1. При анализе этих навыков было выявлено, что зарубежные образовательные курсы дают не столько сами знания, хотя они и признавались респондентами качественными и полезными. Самое запоминающееся было получение именно так называемых мягких навыков, *soft skills*.

Ответ на вопрос «Стали бы вы в настоящее или ближайшее время обучаться на казахстанских MOOK?» поделил респондентов на два противоположных полюса. С одной стороны, отрицательный ответ был продиктован тем, что «за рубежом удобнее организовано», «за рубежом есть коммуникация, и я чувствую ответ от преподавателя, даже если на самом деле это другой такой же студент, как я», а также «нет времени». С другой стороны, хотя бы два курса из трех на платформе Казахского национального университета имени аль-Фараби (<https://open.kaznu.kz/courses>) вызвали положительные реакции и стремление поддерживать казахстанское: «Если казахстанские курсы будут такими же интересными, как за рубежом, то буду учиться, конечно», «Надо поддерживать казахстанский продукт, если будет адекватная цена за курс и оплата в рассрочку, то почему бы и нет, купил(-а) бы», «Да, была бы хорошая возможность получить знания от наших преподавателей».

Респонденты, получившие опыт и казахстанских, и отечественных MOOK, отметили, что плюс казахстанских MOOK заключается в том, что они отражают процесс преподавания казахстанскими преподавателями данных дисциплин офлайн — не в полной мере, скорее всего, но все же. Это является положительным моментом в случае, если, например, студент заболел или по каким-то причинам пропустил лекцию преподавателя офлайн, таким образом он может нагнать сокурсников, прослушав эти лекции. Аналогичные зарубежные курсы могут не совпадать в плане последовательности подачи материала или его объема с казахстанскими, то есть возможны какие-то лакуны в знаниях у слушателей либо получение ненужной на данном курсе информации.

2. На рисунке 3 отражено отношение респондентов к трем предложенным курсам казахстанских MOOK. Во-первых, стоит отметить, что выразили желание прослушать курс (были выбраны курсы по психологии, философии и подготовке к написанию научной работы) 38 % респондентов. Их ответ отличается от ответа 23 % респондентов в том, что этот курс поможет им в их текущем образовании, то есть может быть интегрирован в учебный

процесс и в процесс работы над дипломом или диссертацией; 23 % опрошенных согласились, что тот или иной курс просто выглядит для них интересно; 19 % опрошенных решили, что им неинтересно в сравнении с зарубежными курсами той же тематики, и 14 % просто не хотят тратить времени на учебу: это в большинстве своем состоявшиеся специалисты, утверждающие, что они на работе проходят либо время от времени, либо регулярно профессиональную переподготовку от зарубежных партнеров или образовательных платформ, и им это не нужно.

3. На рисунке 1 отражен, как нам кажется, кризис *soft skills*, мягких навыков, связанных не с собственно рабочими умениями, а с умением выстраивать коммуникацию с окружающими и самим собой. Необходимо отметить, что в любом поле профессиональной деятельности,неважно, учеба это или работа, нужно создавать комфортную обстановку для продвижения и развития. Поэтому коммуникация — это важный навык, который прокачивается на практике, точно так же, как и тайм-менеджмент и самоорганизация, которая, как мы считаем необходимым отметить, стоит особняком в числе навыков среди казахстанских студентов (и преподавателей).

Во время исследования, проведенного Я. М. Рощиной, С. Ю. Рошиным и В. Н. Рудаковым (Рощина, Рошин, и Рудаков, 2018), было выявлено главное отличие в точке зрения на организацию курсов среди американских и российских преподавателей: российские преподаватели (а казахстанские схожи по менталитету — ведь это вопрос менталитета, как нам кажется) не доверяют студентам. Среди недостатков MOOK указывалось, что неизвестно, кто на самом деле сдает контрольные работы. Этот вопрос, конечно, беспокоил и американских исследователей (Devlin, 2012; Young, 2012; Holton, 2012; Marks, 2012; Coughlan, 2012), но не в такой степени, потому что логика, как нам кажется, была проста: зачем брать на себя труд регистрироваться на курсе, возможно, символически его оплачивать и потом не проверять свои собственные знания во время прохождения тестов и сдачи контрольных работ (Никитенко, 2010). Нам кажется, что это происходит по двум причинам: 1) низкая самоорганизация, самосознание и ответственность студентов (ведь знания нужны им самим, а не для галочки); 2) интегрированный характер казахстанских MOOK, что обусловлено, скорее всего, отсутствием вознаграждения преподавателей. Создавать MOOK ресурсо- и энергозатратно, что также было отмечено в исследованиях (Захарова, и Танасенко, 2019; Рощина, Рошин, и Рудаков, 2018; Burriss, 2012), и преподаватели видят практическую пользу размещенного на платформе курса, только если его можно интегрировать хотя бы частично в офлайн-курс, который они читают в вузе, а это, в свою очередь, ведет к тому, что именно массовые, доступные всем, разработанные именно как MOOK курсы не размещаются в открытом бесплатном доступе.

Заключение

Результаты этого анкетирования, а также анализ российских и казахстанских исследовательско-аналитических статей и источников на тему MOOK в Казахстане, позволили нам сделать следующие выводы:

1. MOOK в Казахстане активно стали развиваться примерно тогда же, что и в России, с 2014–2015 гг. В настоящий момент большая часть курсов открыта, но заархивирована, то есть потенциальный слушатель получает информацию, созданную по данному предмету 7–5 лет назад, что для науки является большим сроком. Знания, которые даются на курсе, остаются актуальными, но теряется их новизна, возможно устареваает подача материала и тестовые работы.

2. По данным опроса мы пришли к выводу, что, несмотря на такое качество казахстанских специалистов, как насмотренность зарубежными курсами, они готовы вместо зарубежных курсов выбрать отечественные — при условии актуализации знаний, выстраивании обратной связи, устранении технических неполадок, открытости и доступности курсов.

3. С 2015 года преподавателями ведущего вуза страны была проделана огромная работа по выкладке курсов и лекций в открытый доступ на портал Open edX. Но сейчас пришло время не просто выкладывать курсы от преподавателей вуза, а создавать структурированные специализации, чтобы у слушателей был стимул учиться у отечественных преподавателей, получая специализацию и/или знания, которые могли бы им помочь применять свои знания на практике.

4. Современные реалии требуют от молодых специалистов навыков soft skills, которые прокачиваются при выстроенной системе, похожей на систему MOOK от зарубежных, в основном американских, вузов. Именно это качество зарубежных MOOK стимулирует нас размышлять о том, чтобы по такой же схеме отрабатывать количественно и качественно казахстанские MOOK.

5. Массовые открытые онлайн-курсы должны быть на самом деле массовыми и открытыми, количество имеет тенденцию превращаться в качество, поэтому чем больше будет открытых профессиональных знаний, аккумулированных в виде лекций от авторитетных специалистов вузов Казахстана, тем больше людей начнут интересоваться именно казахстанскими платформами образования и повышать уровень своих знаний, профессиональных компетенций, soft skills, и это в будущем может привести к повышению общего уровня науки (научные институты, научные публикации) в стране.

6. Еще одним фактором, стимулирующим развивать науку через повышение качества soft skills студентов, преподавателей и молодых специалистов стало признание недостаточного уровня научных публикаций и исследований казахстанских ученых, что подтверждается отчетом Всемирного экономического форума 2018 года.

7. В перспективе следует провести опрос среди преподавателей — авторов казахстанских онлайн-курсов, возможно, провести аналитическую, методическую работу в направлении эргономичности подобных курсов. Ясно, что в перспективе MOOK, а также авторские курсы преподавателей, интегрированные в MOOK, могут способствовать повышению количества и уровня навыков, которые приобретают студенты, но (см. п. 1 и 3) со стороны организаторов MOOK чувствуется разочарование и видится отсутствие энтузиазма. Новые курсы не выкладываются в открытый доступ, а те курсы, которые разрабатывают сами преподаватели, не являются массовыми, максимум интегрированными в зарубежные MOOK, но от этого характеристики массовости и открытости у этих программ обучения нет.

8. Как показал опыт российских преподавателей, очень важно выстраивать систему вознаграждения создателям онлайн-курсов, защиту интеллектуального труда и справедливого отношения к ресурсозатратности такого вида педагогической деятельности.

Тем не менее, понимая, какие не самые выполнимые и легкие с практической точки зрения вопросы развития MOOK в Казахстане поднимаем, мы уверены, что такую работу следует запланировать и провести.

Список источников

1. *Udacity*. (2012). Udacity in partnership with Pearson VUE announces testing centers. [Udacity в партнерстве с Pearson VUE объявляет о центрах тестирования]. <http://udacity.blogspot.com/2012/06/udacityinpartnershipFwithFpearsonFvue.html>
2. Greatrix, P. (2012). MOOCs: 12 Reasons for universities not to panic. [MOOCs: 12 причин, по которым университетам не стоит паниковать]. *Blog at WordPress.com*. <https://registrarism.wordpress.com/2012/10/08/moocs-12-reasons-for-universities-not-to-panic/>
3. Коллер, Д. (2012). Что мы узнаем от онлайн-образования. *TED: Ideas Worth Spreading*. https://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education/transcript?language=ru
4. Schwab, K. (Ed.). (2018). The Global Competitiveness Report 2018. *World Economic Forum*. <https://www3.weforum.org/docs/GCR2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2018.pdf>
5. *Kapital (Kapital.kz)*. (2019, 09 октября). В рейтинге конкурентоспособности Казахстан занял 55-е место. <https://kapital.kz/economic/81795/v-reytinge-konkurentosposobnosti-kazakhstan-zanyal-55-ye-mesto.html>
6. Lane, L. M. (2012). Three Kinds of MOOCs. *Blog at WordPress.com*. <http://lisa-history.net/wordpress/2012/08>
7. Захарова У. С., и Танасенко К. И. (2019). MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей. *Вопросы образования*, (3), 176–199.
8. Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and Instructors' Use of Massive Open Online Courses (MOOCs): Motivations and Challenges. *Educational Research Review*, 12, 45–58.
9. Кухаренко, В. Н. (2011). Инновации в e-Learning: массовый открытый дистанционный курс. *Высшее образование в России*, (10), 93–99. <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-e-learning-massovyy-otkrytyy-distantsionnyy-kurs/viewer>

10. Патаракин, Е. Д. (2011). Открытая образовательная сеть как «паутина соучастия». *Высшее образование в России*, (10), 111–118.
11. Гущина О., и Михеева О. (2017). Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. *Образование и наука*, 19(7), 119–136. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-7-119-136>
12. Рощина, Я. М., Рошин, С. Ю., и Рудаков, В. Н. (2018). Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС): опыт российского образования. *Вопросы образования*, (1), 174–199.
13. Devlin, K. (2012). Why MOOCs Look Unprofessional: MOOC planning – Part 4. *Moocstalk*: websait. <https://moocstalk.org/2012/08/17/mooc-planning-part-4/>
14. Young, J. R. (2012). *Dozens of Plagiarism Incidents Are Reported in Coursera's Free Online Courses*. [Десятки случаев плагиата сообщены в свободных онлайн-курсах Coursera]. <http://chronicle.com/article/DozensofPlagiarismIncidents/133697>
15. Holton, D. (2012). What's the "problem" with MOOCs? [В чем «проблема» МООС?] *Blog at WordPress.com*. <http://edtechdev.wordpress.com/2012/05/04/whatstheproblemwithmoocs>
16. Marks, J. (2012). Who's Afraid of the Big Bad Disruption? [Кто боится большого плохого срыва?] *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/views/2012/10/05/why-moocs-wont-replace-traditional-instruction-essay>
17. Coughlan, S. (2012). Harvard and MIT online courses get 'real world' exams [Онлайн-курсы Гарварда и Массачусетского технологического института получают «реальные» экзамены]. *BBC News education*. <http://www.bbc.co.uk/news/education-19505776>
18. Никитенко, В. Н. (2010). Образование как социально-педагогическая и междисциплинарная категория. *Философия образования*, 4(33), 61.
19. Burris, S. (2012). Massive Open Online Courses are beginning to have a significant impact on higher education. [Massive Open Online Courses начинают оказывать существенное влияние на высшее образование]. *CSE Software Inc*. <https://www.csesoftware.com/massive-open-online-courses-beginning-to-have-significant-impact-on-higher-education/>

References

1. Udacity. (2012). Udacity in partnership with Pearson VUE announces testing centers. <http://udacity.blogspot.com/2012/06/udacityinpartnershipFwithFpearsonFvue.html>
2. Greatrix, P. (2012). MOOCs: 12 Reasons for universities not to panic. *Blog at WordPress.com*. <https://registrarism.wordpress.com/2012/10/08/moocs-12-reasons-for-universities-not-to-panic/>
3. Koller, D. (2012). What we learn from online education. *TED: Ideas Worth Spreading*. (In Russ.). https://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education/transcript?language=ru
4. Schwab, K. (Ed.). (2018). The Global Competitiveness Report 2018. *World Economic Forum*. <https://www3.weforum.org/docs/GCR2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2018.pdf>
5. *Kapital.kz*. (2019). Kazakhstan ranked 55th in the competitiveness rating. (In Russ.). <https://kapital.kz/economic/81795/v-reytinge-konkurentosposobnosti-kazakhstan-zanyal-55-ye-mesto.html>
6. Lane, L. M. (2012). Three Kinds of MOOCs. *Blog at WordPress.com*. <http://lisa-history.net/wordpress/2012/08>

7. Zakharova U. S., & Tanasenko K. I. (2019). Mooc in higher education: advantages and disadvantages for teachers. *Educational Studies*, (3), 176–199. (In Russ.).
8. Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and Instructors' Use of Massive Open Online Courses (MOOCs): Motivations and Challenges. *Educational Research Review*, 12, 45–58.
9. Kukhareno V. (2011). Massive Open On-line Course. *Higher Education in Russia*, (10), 93–99. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-e-learning-massovy-otkrytyy-distantsionnyy-kurs/viewer>
10. Patarakin, E. D. (2011). Open educational network as a “web of complicity”. *Higher Education in Russia*, (10), 111–118. (In Russ.).
11. Gyshchina O. M., & Mikheeva O. P. (2017). Massive open online courses for pedagogical staff training. *The Education and science journal*, 19(7), 119–136. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-7-119-136>
12. Roshchina, Y. M., Roshchin, S. Y., & Rudakov, V. N. (2018). Demand for Massive Open Online Courses (MOOCs) experience in Russian education. *Educational Studies Moscow*, (1), 174–199. (In Russ.).
13. Devlin, K. (2012). Why MOOCs Look Unprofessional: MOOC planning – Part 4. *Mooc-talk*: websait. <https://mooc-talk.org/2012/08/17/mooc-planning-part-4/>
14. Young, J. R. (2012). *Dozens of Plagiarism Incidents Are Reported in Coursera's Free Online Courses*. <http://chronicle.com/article/DozensofPlagiarismIncidents/133697>
15. Holton, D. (2012). What's the “problem” with MOOCs? *Blog at WordPress.com*. <http://edtechdev.wordpress.com/2012/05/04/whatstheproblemwithmoocs>
16. Marks, J. (2012). Who's Afraid of the Big Bad Disruption? *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/views/2012/10/05/why-moocs-wont-replace-traditional-instruction-essay>
17. Coughlan, S. (2012). Harvard and MIT online courses get ‘real world’ exams. *BBC News education*. <http://www.bbc.co.uk/news/education-19505776>
18. Nikitenko, V. N. (2010). Education as a socio-pedagogical and interdisciplinary category. *Philosophy of Education*, 4(33), 61. (In Russ.).
19. Burris, S. (2012). Massive Open Online Courses are beginning to have a significant impact on higher education. *CSE Software Inc*. <https://www.csesoftware.com/massive-open-online-courses-beginning-to-have-significant-impact-on-higher-education/>

Статья поступила в редакцию: 17.10.2023;
одобрена после рецензирования: 29.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 17.10.2023;
approved after reviewing: 29.12.2023;
accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторах:

Гульназ Енсебай — докторант Казахского национального университета имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан,
gulnazensebay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7675-0268>

Алена Сергеевна Демченко — кандидат наук, старший преподаватель Казахского национального университета имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан,
alenchika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0635-9247>

Information about authors:

Gulnaz Yengsebay — PhD scholar, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan,
gulnazensebay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7675-0268>

Alena S. Demchenko — PhD, Senior Lecturer, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan,
alenchika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0635-9247>

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

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

Научно-практическая статья

УДК 378.14

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.09

МОДЕЛЬ ДИВЕРСИФИКАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА¹

Алексей Николаевич Рыжов

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

ranik2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8953-2884>

Аннотация. Представленная в статье педагогическая модель раскрывает предложения о диверсификации концептуальных идей деятельностного подхода и изменений в подготовке студентов в высшем педагогическом образовании. Концептуальные идеи, положенные в основу модели, можно свести к следующим: в реализации деятельностного подхода важно учитывать основные компоненты деятельности как психологического явления; деятельностное начало в подготовке учителя является основополагающим в формировании базовых компетенций этой подготовки; будущий педагог сможет более успешно осуществлять обучение школьников на деятельностных началах в случае, если его подготовка будет носить также деятельностный характер; цифровизация образования не является препятствием на пути реализации деятельностного подхода, а открывает перед подготовкой учителя новые возможности его реализации.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, подготовка учителя, педагогическая модель, деятельностный подход

¹ Статья выполнена в рамках государственного задания № 075-01476-22-00 «Разработка теоретических и методических основ реализации деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в условиях цифровой трансформации общества за 2023 год».

Research article

UDC 378.14

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.09

**A MODEL FOR DIVERSIFYING
THE CONTENT OF THE STUDENT TRAINING PROCESS
BASED ON AN ACTIVITY-BASED APPROACH
IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION
IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF SOCIETY**

Aleksei N. Ryzhov

Moscow City University, Moscow, Russia,

ranik2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8953-2884>

Abstract. The pedagogical model presented in the article reflects proposals for the diversification of the conceptual ideas of the activity-based approach and changes in the training of students in higher pedagogical education. The conceptual ideas underlying the model can be summarized as follows: in the implementation of the activity-based approach, it is important to take into account the main components of activity as a psychological phenomenon; the activity principle in teacher training is fundamental for the development of basic competencies of this training; the future teacher will be able to more successfully teach students on an activity basis if her training is also activity-based. The digitalization of education is not an obstacle to the implementation of the activity-based approach, moreover, it opens up new opportunities for teacher training to implement it.

Keywords: higher pedagogical education, teacher training, pedagogical model, activity-based approach

Для цитирования: Рыжов, А. Н. (2024). Модель диверсификации содержания процесса подготовки студентов на основе деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в условиях цифровой трансформации общества. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-2), 26–39. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.09>

For citation: Ryzhov, A. N. (2024). A model for diversifying the content of the student training process based on an activity-based approach in higher pedagogical education in the context of digital transformation of society. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-2), 26–39. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.09>

Введение

В условиях цифровой трансформации общества, сопряженной с реализацией национального проекта «Цифровая экономика» и его элемента — модели «Цифровой университет», перед высшим образованием стоит целый ряд новых вызовов. Одним из них выступает необходимость выдвигания на первый план в процессе подготовки современного специалиста

таких ключевых характеристик, как готовность и способность к работе в новой реальности. В числе возможных путей реализации названной задачи находится диверсификация (*лат.* *diversus* — «разный», и *facere* — «делать») процесса обучения и выстраивания разнообразных траекторий подготовки педагога в вузе на основе деятельностного подхода. Среди множества взглядов на определение процесса диверсификации содержания обучения и подготовки студентов, общим в них является выделение центральной задачи этого процесса: поддержка качества подготовки будущего специалиста, естественная смена форм подготовки на более действенные и инновационные (Ломакина, 2001, с. 4; Дубинина, 2010). При этом научное обоснование и педагогическое сопровождение реализации деятельностных начал в подготовке будущих педагогов составляет основу процессов диверсификации в высшем педагогическом образовании.

Одним из важнейших направлений диверсификации идей деятельностного подхода и различных форм подготовки будущего педагога в вузе в условиях цифровизации является, прежде всего, переосмысление способов и условий взаимодействия участников процесса обучения. И здесь необходимо осознавать значимость психологических оснований продуктивной деятельности в образовательном процессе. Исследователи данного процесса на первое место ставят положительную мотивацию студентов к профессиональной деятельности и постоянную обратную связь преподавателей и студентов (Геворкян и др., 1983). Важным условием реализации деятельностного подхода в вузе является понимание профессиональной деятельности преподавателя как деятельности ученого и педагога-практика, который знакомит студентов со своими индивидуальными научными или практическими достижениями. Подобное понимание способствует более активной межличностной коммуникации между студентами и преподавателями, значимой для дальнейшей профессиональной деятельности будущих педагогов, а личный пример преподавателя-исследователя важен для стимулирования научных интересов студентов, их самосовершенствования, готовности выстраивать свою дальнейшую профессиональную деятельность. Многообразие подходов и оценок выстраивания процесса подготовки будущих педагогов на основе деятельностного подхода требует определенной систематизации исследовательских усилий и практических достижений. Ниже представлена характеристика модели диверсификации содержания обучения и процесса подготовки студентов на основе деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании.

Методологические основания исследования

В качестве концептуальных оснований модели предложены:

– теория деятельности известного отечественного психолога А. Н. Леонтьева, концепции реализации деятельностного подхода в образовании в трудах К. А. Абулхановой-Славской, В. В. Давыдова, А. Г. Асмолова;

– современные концептуальные основания деятельностной парадигмы в образовании.

Согласно положениям научной теории А. Н. Леонтьева, в деятельности выделяется ряд структурных компонентов:

1) собственно деятельность — система действий, отвечающих определенному мотиву. Ключевым является ответ на вопрос «Ради чего?»;

2) осознаваемый промежуточный результат или цель и ответ на вопрос «Что должно быть получено?»;

3) операция, или способ осуществления действий. Способы действий направлены на решение какой-либо конкретной задачи. При этом цель ограничивает выбор способов действий, и так же, как и мотив, влияет на определение цели (Леонтьев, 1977; Леонтьев, 1983). Эти же идеи мы можем найти в трудах другого известного психолога — С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1986).

Основные положения теории деятельности получили дальнейшее развитие в трудах А. Г. Асмолова, посвященных реализации системно-деятельностного подхода в образовании (Асмолов, 2012), В. В. Давыдова, раскрывающего методологические основания теории учебной деятельности (Давыдов, 1990; Давыдов, и Леонтьев, 1990, с. 134–170), К. А. Абульхановой-Славской — о влиянии активной учебной деятельности на процесс развития личности человека (Абульханова-Славская, 1980), и ряде других концепций и идей (Касавин (сост.), 1990).

Если говорить о современных научных исследованиях, раскрывающих и обосновывающих концептуальные основания деятельностной парадигмы в высшем образовании, и в частности в подготовке будущего учителя, то в них выделен ряд общих положений, которые можно свести к следующим:

– постановка цели в направлении непрерывного профессионального самосовершенствования, предполагающая осмысление и принятие будущими педагогами ценностной составляющей педагогической деятельности, развитие и поддержание профессиональной мотивации;

– организация сотрудничества преподавателей и студентов, основанного на понимании всеми участниками смысла деятельности и общем видении ожидаемых результатов;

– реализация идей персонализации образовательной среды через формирование личностной деятельностной позиции студентов, поддержка внутренней ответственности обучающихся за все совершаемые ими действия в образовательном процессе. При этом проектирование образовательной среды осуществляется с участием самих студентов в целях профессионального саморазвития будущих педагогов, формирования готовности реализовывать свои компетенции в дальнейшей профессиональной деятельности;

– деятельностный подход рассматривается как смыслообразующая основа в решении как профессиональных, так и личных задач. В качестве прогнозируемого результата образовательной деятельности студента педагогического вуза выступает личностно значимый смысл решения важнейших задач профессиональной педагогической деятельности. В качестве технологического

обеспечения подобных ожидаемых результатов могут выступать процессно-ориентированное обучение и модульная организация образовательного процесса в педагогическом вузе. (Марголис, 2021; Богословская, 2006; Медведев, и Жуланова, 2021).

Сопоставляя ведущие положения психологической теории деятельности и современных концептуальных оснований деятельностного подхода в высшем образовании, отчетливо прослеживается единство научных оснований, заложенных в видение процесса диверсификации содержания обучения и подготовки будущих педагогов. Сама сущность деятельностного подхода предполагает, что процесс обучения в высшей школе — это процесс непрерывной познавательной деятельности студентов. В свою очередь, проходя последовательно этапы процесса обучения, студенты формируют те знания, умения и компетенции, на которые и опирается в дальнейшем их познавательная деятельность. Таким образом, при деятельностном подходе процесс формирования знаний и усвоение новых действий происходят одновременно и вместе, что нашло отражение в проектируемой модели.

Результаты исследования

В качестве основных компонентов рассматриваемой модели предложены следующие:

- результативно-целевой компонент (мотивы, целевые установки, ориентировочные промежуточные результаты);
- организационный компонент (важнейшие условия и основания организации процесса обучения);
- диагностический компонент (процедуры и форматы измерения результативности в реализации деятельностных начал в подготовке);
- содержательный компонент (отражает структуру основных элементов содержания подготовки будущего учителя в условиях деятельностного подхода);
- технологический компонент (многообразие форм и форматов учебной работы и взаимодействия).

Поскольку педагогическая деятельность предполагает работу в постоянно меняющихся, неповторяющихся условиях, в многообразии учебных интересов и потребностей, в необходимости постоянного изучения каждого ребенка, то очевидно, что современный педагог должен быть готов к работе в подобных условиях. Поэтому полагаем, что в основу **результативно-целевой составляющей проектируемой модели** должен быть положен ряд следующих базовых принципов деятельностного подхода в значении «готовность»:

- готовность к самостоятельному принятию решений и несению ответственности за их реализацию;
- готовность к принятию решений в новых, нестандартных ситуациях;

- готовность к взаимодействию с различными категориями учащихся;
- готовность к постоянному самообразованию и саморазвитию.

Результативно-целевой компонент модели процесса подготовки будущего учителя в условиях доминирования деятельностных начал предполагает опору на компетентностный подход в обучении. При этом под компетенциями мы понимаем готовность и способность целесообразно действовать в решении поставленных задач, в том числе в новых, нестандартных ситуациях, самостоятельно оценивать результаты деятельности и работать над их совершенствованием (Соснин, 2011). Компетенции носят интегративный характер (по отношению к традиционным понятиям: знания, умения, навыки, владения (или опыт)); соотносятся с ценностно-смысловыми характеристиками личности; являются практико-ориентированными. Также компетенции отражают описание результатов обучения и всего процесса подготовки студентов; содействуют разработке образовательных программ на основе требований к результатам обучения, способов и условий реализации образовательного процесса; используются при внутренней и внешней оценке качества обучения (через систему идентификаторов). Таким образом, компетенции помогают интеграции процесса обучения и профессиональной деятельности на основе требований рынка труда. А основным инструментом успешной интеграции выступает деятельностный компонент содержания обучения.

При реализации результативно-целевого компонента важно учитывать, что результаты педагогической деятельности носят отсроченный характер. Поэтому иногда увидеть эффективность реализации того или иного педагогического действия можно лишь отчасти. В оценке результативности процесса обучения важное место занимает оценка самой деятельности, а не только результата. На этих же основаниях построена реализация компетентностного подхода в высшей педагогической школе: интегративный характер компетенций, сохранение в них ценностно-смысловых характеристик личности; практико-ориентированная направленность компетенций.

Организационный компонент предполагает деятельность, направленную на постоянное профессиональное саморазвитие. Эта деятельность включает в себя психолого-педагогическое сопровождение студентов по осмыслению ценностной составляющей педагогической деятельности, по поддержке потребности в постоянном развитии личностных и профессиональных качеств и умении учиться на протяжении всей жизни. Важную роль в этом играет создание в процессе обучения ситуаций успеха через организацию самостоятельной познавательной и научно-исследовательской деятельности.

В условиях цифровой трансформации общества важное место должно отводиться организации совместной сетевой деятельности. Подобная деятельность позволяет ее участникам становиться частью команды и вносить вклад в общее дело, развивать организационные навыки, повышать коммуникативную культуру. Все это в совокупности в дальнейшей профессиональной

деятельности будет переносимо в работу различных детских сообществ. Кроме того, совместная сетевая деятельность способствует формированию различных форм мобильности, в том числе академической и профессиональной. В условиях реализации деятельностного подхода особую роль для будущих педагогов в совместной сетевой деятельности приобретают навыки продуктивного сотрудничества.

Еще одной важной организационной составляющей в подготовке педагога должна стать персонализация образовательной среды. Речь идет, прежде всего, о формировании внутренней личной ответственности будущих учителей за принимаемые решения, об умении выстраивать границы свободы участников образовательных отношений. Таким образом, деятельностный подход выступает в качестве смыслообразующего начала в подготовке студента к решению жизненных задач и позволяет выстраивать процессно-ориентированное обучение, помогающее будущим педагогам учиться выстраивать собственные траектории и пути в организации своей будущей педагогической деятельности.

Диагностический компонент. Процедуры диагностики, прежде всего, должны быть направлены на выявление уровня сформированности профессиональных компетенций и выявление овладения базовыми состояниями готовности и способности к целеполаганию, к прогнозированию, к действию, к оценке и рефлексии. Описание диагностики образовательного результата может быть представлено компетенциями, формируемыми у будущих педагогов в условиях деятельностного подхода к организации образовательного процесса и сгруппированными по трем блокам: когнитивные, социальные, функциональные.

К числу когнитивных компетенций можно отнести: систематизацию информации, информационно-поисковую активность, анализ и синтез, определение причинно-следственных связей, готовность к изменениям, адаптивность поведения, восприятие другой точки зрения.

К социальным компетенциям относятся: межличностное взаимодействие, управление своими эмоциями, выстраивание обратной связи, стремление к пониманию личности другого, управление отношениями с другими, планирование собственного развития, стремление к поддержке другого.

К функциональным компетенциям можно отнести: личную мотивацию, уверенность, целеустремленность, подачу и изложение информации, реализацию различных форм работы, способность действовать при неуспехе, организацию личного пространства, готовность принимать ответственность за свои решения и решения других, действия в цифровой среде.

Идеи диверсификации **содержания** обучения и процесса подготовки студентов на основе деятельностного подхода ориентируют будущих педагогов на непрерывное профессиональное самосовершенствование, как через самообразование, так и через формализованное обучение. И здесь особую значимость

приобретает работа с личными и профессиональными предпочтениями, например создание исследовательских групп позволяет реализовывать в них определенные индивидуальные роли, что способствует более профессиональному решению конкретных педагогических задач из реальных условий организации образовательного процесса.

В условиях цифровой трансформации особую актуальность при проектировании содержания подготовки приобретает развитие у будущих педагогов так называемых *soft skills* — мягких (гибких) навыков — надпрофессиональных умений решения практических задач, навыков коммуникации, обработки информации, командной работы, критического мышления, лидерских навыков и т. д. Успешным примером формирования подобных навыков в содержании подготовки будущих педагогов может служить модульная организация построения образовательных программ, реализуемая в Институте педагогики и психологии образования МГПУ (Савенков, Алисов, и Львова, 2015). Другим важным компонентом подобной подготовки является реализация идеи студентоцентрированности, при которой студенты не только вовлечены в активную учебную и научную деятельность, но и сами эту деятельность активно проектируют и контролируют (Геворкян и др., 1983).

Системно-модульная организация учебного процесса в педагогическом вузе предполагает проектирование и реализацию совокупности профессионально-ориентированных модулей, центральной задачей которых является подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности (Львова, и Каитов, 2023). Первый этап освоения модуля предполагает ознакомительную (учебную) практику в качестве площадки профессиональных проб и определения личных запросов к необходимой теоретической информации. Вторым этапом является деятельность по освоению теоретической информации, предполагающая изучение взаимосвязанных дисциплин на основе тех или иных будущих профессиональных действий. Третий этап освоения модуля связан с моделированием своих профессионально ориентированных действий в ходе практической деятельности в вузе. Четвертый этап предполагает апробацию конкретных профессиональных действий в процессе педагогической практики.

Реализация рассматриваемой модели при подобной организации процесса обучения и подготовки будущих педагогов позволяет осуществить основные задачи компетентного подхода и индивидуализацию обучения студентов в интерактивных формах. Важную роль играет развитие положительной мотивации к дальнейшей педагогической деятельности будущих учителей благодаря ситуации не только выбора, но и участия в проектировании дисциплин модуля. В условиях реализации деятельностного подхода при системно-модульной организации образовательного процесса в педагогическом вузе на первый план выдвигается субъектность, при которой появляются возможности выстраивания обучающимися индивидуальных образовательных траекторий.

Анализируя при этом риски цифровизации образовательного процесса в вузе, важно понимать, что диверсификация деятельностного подхода и процесса обучения студентов педагогического вуза отнюдь не предполагает обязательность присутствия студентов непосредственно в здании вуза. Поэтому организация занятий в рамках идей предлагаемой модели вполне может быть реализована с использованием дистанционных технологий. Ведь деятельностный подход — это, прежде всего, характеристика внутренних процессов, реализуемых через «видимую» учебную и научную деятельность.

Деятельностный подход как смыслообразующее начало в подготовке будущего педагога предполагает сглаживание прежних границ между содержанием подготовки и реализуемыми педагогическими технологиями и, соответственно, содержательным и технологическим компонентом подготовки.

В рамках **технологического компонента** модели, включающего многообразие форм и форматов учебной работы и взаимодействия, отметим значимость интегрированного характера учебных заданий, позволяющего целостно смотреть на сложность и многообразие путей решения той или иной практической ситуации. К подобного рода интеграции может быть отнесена, например, смена вектора подготовки курсовых работ: работа выполняется не по дисциплине, а направлена на решение определенной педагогической проблемы, при решении которой студент демонстрирует готовность /неготовность в исследовании и решении поднятой им психолого-педагогической проблемы.

Еще одним важным компонентом реализации деятельностного подхода в рамках рассматриваемой модели служат идеи практикоориентированности, заключающиеся в необходимости усиления прикладной направленности подготовки современного учителя. Одним из перспективных направлений является реализация при организации практики принципа аппроксимации (от *лат. proxiima* — ближайшая). В ее основе лежит научный метод, позволяющий при подготовке студентов — будущих педагогов — организовывать их деятельность в условиях, близких к реальной педагогической деятельности (Алисов, 2022). Реализация таких условий может быть осуществлена в следующих формах:

- переход от практики, носящей ознакомительный характер, до вхождения в образовательный процесс учебного заведения;
- переход от практики в специально смоделированных условиях до практики в реальном учебном процессе;
- переход от рассмотрения конкретных психолого-педагогических ситуаций до самостоятельных педагогических действий.

Подобные переходы будут содействовать формированию целого ряда необходимых компетенций, накоплению личного и профессионального опыта, что позволит переносить его в дальнейшую педагогическую деятельность.

Дискуссионные формы реализации модели

Изменение форм и форматов учебного взаимодействия позволяет минимизировать риски в реализации деятельностного подхода в вузе, при сохранении базовых оснований учебной и научной продуктивной деятельности. К подобным основаниям можно отнести:

1) творческий характер учебного взаимодействия в процессе обучения. Прежде всего, речь идет об осознании того, что деятельность преподавателя — это всегда демонстрация его индивидуальных научных достижений, знакомство с ними студентов, а деятельность студентов — активное приобщение к этой научной деятельности. При этом формат занятий может меняться с сохранением этого базового условия;

2) интегративный характер познавательной деятельности. Студент должен иметь возможность интегрировать не только знания, полученные в ходе различных дисциплин, курсов и тем, но и саму деятельность, в процессе которой эти знания формируются. Это позволит самому студенту избегать избыточных знаний и не допускать пропуска необходимых. Подобная инвариантность в построении учебных занятий позволяет увеличивать их информационную емкость, что в условиях цифровизации чрезвычайно важно.

В условиях цифровизации немаловажное значение имеет организация совместной сетевой деятельности. Она позволяет ее участникам создавать различного рода объединения, в которых формируются навыки сетевой коммуникации и взаимодополняемости взглядов и убеждений. Организационные умения позволяют развивать различные формы и векторы академической и профессиональной мобильности. Естественно, что студент — будущий учитель — должен быть знаком с используемыми в школе российскими цифровыми образовательными платформами, такими как: «Московская электронная школа» (МЭШ), «Российская электронная школа» (РЭШ), Lecta, «Мобильное электронное образование» (МЭО), «Новый диск», «Школьная цифровая платформа» и др. Важное значение имеет и использование онлайн-тренажеров, к которым относятся «Учи.ру», «Яндекс.Учебник», «ЯКласс», Skysmart, Plagio и ряд других.

Предложенная модель может быть использована при проектировании и реализации новых магистерских программ, направленных на подготовку педагогов, умеющих проектировать цифровые технологии для современной школы (Савенков, 2023; Геворкян, и Савенков, 2023). Примером подобной магистерской программы может выступать программа «Инжиниринг в дошкольном и начальном образовании» по направлению подготовки «Педагогическое образование», реализуемая в МГПУ. Важнейшей задачей данной программы является подготовка профессионально ориентированных педагогов, обладающих современными наддисциплинарными компетенциями, позволяющими проектировать авторские материалы методического характера с применением

IT, управлять современными образовательными проектами для дошкольного и начального образования с использованием специальных электронных программ и элементов искусственного интеллекта. В процессе реализации данной магистерской программы осуществляется педагогическая, методическая, проектная, научно-исследовательская деятельность. К числу дисциплин, которые осваивают магистранты в процессе системно-модульной организации обучения, относятся: «Цифровые образовательные ресурсы», «Педагогика виртуальных сред», «Инфографика», «3D-моделирование», «Управление проектами в образовании», «Основы персональной робототехники», «Проектная робототехника» и др. (Алисов, 2022).

Заключение

Цифровая трансформация может выступать в роли инструмента, который позволит задать новые форматы реализации предлагаемой модели. В частности, речь может идти об активизации применения в процессе обучения электронной образовательной среды, включающей различные цифровые сервисы для студентов и преподавателей. Прежде всего, это включение в образовательные программы педагогических направлений подготовки цифрового контента (включая учебные пособия и тренажеры) и средовых решений, используемых в современной цифровой школе, инструментов использования в профессиональной деятельности больших данных. В целом стоит еще раз подчеркнуть, что рассмотренные основания модели диверсификации содержания процесса подготовки студентов — будущих педагогов — на основе деятельностного подхода могут быть реализованы как в условиях смешанного обучения, так и при реализации целого ряда других форматов обучения в современном педагогическом вузе, проектируемых в условиях цифровой трансформации образовательной среды.

Список источников

1. Ломакина, Т. Ю. (2001). Диверсификация базового профессионального образования. *Автореферат дис. ... д-ра пед. наук по специальности 13.00.01*. Казань. 37 с.
2. Дубинина, В. Л. (2010). Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе вуз – интернаттура). *Автореферат дис. ... д-ра пед. наук по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования*. Казань. 38 с.
3. Геворкян, Е. Н., Савенков, А. И., Львова, А. С., и Никитина, Э. К. (1983). Мини-видеолекция и когнитивный диалог как инструменты модернизации учебной деятельности. *Педагогика*, 87(3), 5–15. <http://pedagogika-rao.ru/journals/2023/03/>
4. Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.
5. Леонтьев, А. Н. (1983). Анализ деятельности. Стенограмма лекций в ЛГПУ. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*, (2), 5–17.
6. Рубинштейн, С. Л. (1986). Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии*, (4), 101–109.

7. Асмолов, А. Г. (2012). Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. *Педагогика*, (3), 18–22.
8. Давыдов, В. В. (1990). О месте категории деятельности в современной теоретической психологии. В: Касавин, И. Т. (Сост.). *Деятельность: теория, методология, проблемы*. Сборник (с. 143–156). Москва: Политиздат.
9. Давыдов, В. В., и Леонтьев, Д. А. (Ред.). (1990). *Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы*. Москва: АПН СССР.
10. Абульханова-Славская, К. А. (1980). *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука. 334 с.
11. Касавин, И. Т. (Сост.). (1990). *Деятельность: теории, методология, проблемы*. Сборник. Москва: Политиздат. 365 с.
12. Марголис, А. А. (2021). Деятельностный подход в педагогическом образовании. *Психологическая наука и образование*, 26(3), 5–39. https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n3/Margolis
13. Богословская, О. В. (2006). *Деятельностный подход к обучению в вузе и проблемы профессиональной деятельности преподавателя*. Москва: РУДН. 71 с.
14. Медведев, А. М., и Жуланова, И. В. (2021). Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2(9). <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf>
15. Соснин, Н. В. (2011). *Содержание обучения в компетентностной модели ВПО*. Монография. Красноярск: СФУ. 240 с.
16. Савенков, А. И., Алисов, Е. А., и Львова, А. С. (2015). Модульное построение образовательных программ в бакалавриате и магистратуре направления подготовки «Педагогическое образование». *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 1(31), 18–26. [https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2841/1485949379-VestnikPedagogikaIPsihologiya1\(31\)2015.Pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2841/1485949379-VestnikPedagogikaIPsihologiya1(31)2015.Pdf)
17. Львова, А. С., и Каитов, А. П. (2023). Формирование профессиональной идентичности студентов педагогической магистратуры в условиях системно-модульной организации образовательного процесса. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*, 22(2), 81–92.
18. Алисов, Е. А. (2022). Цифровые контуры высшего педагогического образования в ракурсе деятельностного подхода. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 48–66. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.03>
19. Савенков, А. И. (2023). Цифровизация образования как катализатор изменений профессии педагога. *Известия института педагогики и психологии образования*, (2), 4–11. <http://izvestia-ippo.ru/>
20. Геворкян Е. Н., и Савенков А. И. (2023). Инновационные практики подготовки будущих педагогов в педагогическом университете. В: Геворкян, Е. Н., Подуфалов, Н. Д., и Стриханов, М. Н. (Сост.). *Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении*. Коллективная монография (с. 346–358). Москва: Экон-Информ.

References

1. Lomakina, T. Y. (2001). Diversification of basic vocational education. *Thesis of dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences on specialty 13.00.01*. Kazan. 37 p. (In Russ.).
2. Dubinina, V. L. (2010). Pedagogical readiness of teacher-researcher to diagnostic-technological activity in the conditions of education diversification (in the system

of university-internship). *Thesis of dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences on specialty 13.00.01 — general pedagogy, history of pedagogy and education*. Kazan, 38. (In Russ.).

3. Gevorkyan, E. N., Savenkov, A. I., Lvova, A. S., & Nikitina, E. K. (1983). Mini-video-lecture and cognitive dialogue as tools for modernization of learning activity. *Pedagogika*, 87(3), 5–15. (In Russ.). <http://pedagogika-rao.ru/journals/2023/03/>

4. Leontiev, A. N. (1977). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russ.).

5. Leontiev, A. N. (1983). Analysis of activity. Transcript of lectures in LSPU. *Vestnik MSU. Series 14. Psychology*, (2), 5–17. (In Russ.).

6. Rubinstein, S. L. (1986). Principle of creative amateurism. *Voprosy psichologii*, (4), 101–109. (In Russ.).

7. Asmolov, A. G. (2012). System-activity approach to the development of new generation standards. *Pedagogy*, (3), 18–22. (In Russ.).

8. Davydov, V. V. (1990) On the place of the category of activity in modern theoretical psychology. In: Kasavin, I. T. (Comp.). *Activity: theory, methodology, problems*. Collection (pp. 143–156). Moscow: Politizdat. (In Russ.).

9. Davydov, V. V., & Leontiev, D. A. (Eds.) (1990). *The Activity Approach in Psychology: Problems and Prospects*. Moscow: APN USSR. (In Russ.).

10. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1980). *Activity and personality psychology*. Moscow: Nauka. 334 p. (In Russ.).

11. Kasavin, I. T. (Comp.). (1990). *Activity: theories, methodology, problems*. Collection. Moscow: Politizdat. 365 p. (In Russ.).

12. Margolis, A. A. (2021). Activity approach in pedagogical education. *Psychological science and education*, 26(3), 5–39. (In Russ.). https://psyjournals.ru/files/121202/pse_2021_n3_Margolis.pdf

13. Bogoslovskaya, O. V. (2006). *Activity approach to teaching in higher education and problems of professional activity of a teacher*. Moscow: Izd.RUDN. 71 p. (In Russ.).

14. Medvedev, A. M., & Zhulanova, I. V. (2021). Activity approach as a reference point of modern education: initial content and risks of reduction. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2(9). (In Russ.). <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf>

15. Sosnin, N. V. (2011). *The content of training in the competence model of VPO*. Monograph. Krasnoyarsk: SFU. 240 p. (In Russ.).

16. Savenkov, A. I., Alisov, E. A., & Lvova, A. S. (2015). Modular construction of educational programs in bachelor's and master's degree programs of training direction "Pedagogical Education". *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 1(31), 18–26. (In Russ.). [https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2841/1485949379-VestnikPedagogikaIPsihologiya1\(31\)2015.Pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2841/1485949379-VestnikPedagogikaIPsihologiya1(31)2015.Pdf)

17. Lvova, A. S., & Kaitov, A. P. (2023). Formation of professional identity of students of pedagogical master's degree in the conditions of system-modular organization of educational process. *Psychological and pedagogical journal Gaudeamus*, 22(2), 81–92. (In Russ.).

18. Alisov, E. A. (2022). Digital contours of higher pedagogical education in the perspective of the activity approach. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 48–66. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.4.03>

19. Savenkov, A. I. (2023). Digitalization of education as a catalyst for changes in the pedagogy profession. *Izvestia institute of pedagogy and psychology of education*, (2), 4–11. (In Russ.). <http://izvestia-ippo.ru/>

20. Gevorkyan E. N., & Savenkov A. I. (2023). Innovative practices of training future teachers in pedagogical university. In: Gevorkyan, E. N., Podufalov, N. D., & Strikhanov, M. N. (Comp.). *Innovative processes in higher and secondary professional education and professional self-determination*. The collective monograph (pp. 346–358). Moscow: Econ-Inform. (In Russ.).

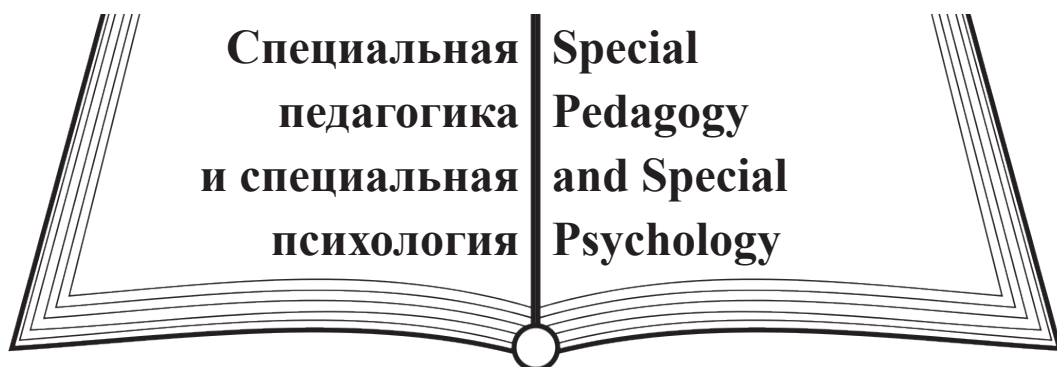
Статья поступила в редакцию: 15.11.2023; The article was submitted: 15.11.2023;
одобрена после рецензирования: 19.12.2023; approved after reviewing: 19.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024. accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторе:

Алексей Николаевич Рыжов — доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета,
ranik2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8953-2884>

Information about author:

Alexey N. Ryzhov — Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University,
ranik2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8953-2884>



Научно-практическая статья

УДК 159.9 + 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.10

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕГО ЦЕНТРА ПО РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Яна Юрьевна Давыдова

*Центр детской психологии и развития речи «Томатис 54», Новосибирск, Россия,
davydova.usa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-5119-2738>*

Аннотация. В статье сформулированы принципы организации деятельности коммерческого коррекционно-развивающего центра детской психологии и развития речи «Томатис 54» (Новосибирск) по работе с семьями, воспитывающими детей с особенностями развития, внедрив которые в деятельность педагога, отдельного частного кабинета или учреждения в целом можно значительно повысить результативность проводимой реабилитационной и коррекционной работы, а также выстроить отношения доверия и сотрудничества с родителями на долгие годы. Актуальность данной темы обусловлена двумя факторами: ростом количества детей с задержанным и нарушенным развитием и появлением возможностей у родителей посещать частные коррекционно-развивающие центры и кабинеты на платной основе. Это приводит к необходимости организации в частных учреждениях психолого-педагогического сопровождения данной категории семей в течение дошкольного и школьного обучения ребенка. Чаще психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в государственных учреждениях образования, здравоохранения и социальной защиты населения. Однако в современном мире все чаще родители отказываются от посещения муниципальных организаций в пользу коммерческих. К частным учреждениям родители предъявляют строгие требования, что поднимает необходимость выстраивания четкой структуры и системы работы с семьей. Поэтому частным коррекционно-развивающим учреждениям важно создать условия для семей таким образом, чтобы обеспечить

© Давыдова Я. Ю., 2024

стабильную непрерывную работу с семьей для достижения у ребенка с особыми образовательными потребностями стойкой динамики в развитии. В настоящее время в литературе нет описания принципов организации деятельности коммерческого учреждения по работе с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья. Принципы, сформулированные в статье, разработаны и апробированы в работе специалистов центра детской психологии и развития речи «Томатис 54» в течение шести лет и выстроены в полноценный системный и компетентностный подход. Статья будет полезна руководителям детских центров и специалистам, работающим с семьями с детьми.

Ключевые слова: организация работы детского центра, психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми с ОВЗ, педагогическая компетентность, педагогическое общение, психологический центр, организация коррекционной работы, взаимодействие с родителями, дети с ОВЗ, поведение педагога

Research article

UDC 159.9 + 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.10

THE PRINCIPLES OF ORGANIZING THE ACTIVITIES OF A DEVELOPMENT CENTER FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Iana Yu. Davydova

*Center for Child Psychology and Speech Development "Tomatis 54", Novosibirsk, Russia,
davydova.usa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-5119-2738>*

Abstract. The article formulates the principles of organizing the activities of a commercial correctional and developmental Center for Child Psychology and Speech Development «Tomatis 54» (Novosibirsk) for working with families raising children with special needs, which, by introducing them into the activities of a teacher, a separate private office or an institution as a whole, can significantly increase the effectiveness of the rehabilitation and correctional work carried out, as well as build relationships of trust and cooperation with parents for many years. The relevance of this topic is due to two factors: the increase in the number of children with delayed and impaired development and the emergence of opportunities for parents to visit private correctional and development centers and offices on a paid basis. This leads to the need to organize psychological and pedagogical support for this category of families at private institutions during the child's preschool and school age. More often, psychological and pedagogical support is provided in the government institutions of education, health care or social protection. However, in the modern world, parents are increasingly refusing to visit municipal organizations in favour of commercial ones. Parents have strong requirements to private institutions, which raises the need to develop a clear structure and a system for working with families. Therefore, it is important for private correctional and developmental institutions to create conditions for families in such a way as to ensure sustainable and continuous work with families to achieve stable

dynamics in the development of a child with special learning needs. Currently, there is no description in the literature of the principles of organizing the work of a commercial institution for families raising children with special needs. The principles formulated in this article have been developed and pilot-tested within the work of the specialists of the Center for Child Psychology and Speech Development “Tomatis 54” over a period of six years and are built into a full-fledged systemic and competency-based approach. The article will be useful to leaders of children's centers and special education specialists working with families with children.

Keywords: organization of the work of a children's center, psychological and pedagogical support for families with children with special needs, pedagogical competence, pedagogical communication, psychological center, organization of correctional work, interaction with parents, children with disabilities, teacher behavior

Для цитирования: Давыдова, Я. Ю. (2024). Принципы организации деятельности развивающего центра по работе с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-2), 40–58. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.10>

For citation: Davydova, Ia. Yu. (2024). The principles of organizing the activities of a development center for families raising children with special needs. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-2), 40–58. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.10>

Введение

В настоящее время проблема работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является крайне актуальной и сложной, особенно когда работа с семьей идет на протяжении 2–5–10 лет. Отчасти это связано с тем, что дети, имеющие нарушения в развитии, взрослеют, мировоззрение их родителей постепенно меняется, их ожидания относительно ребенка постепенно разрушаются или, наоборот, укрепляются. Наряду с этим, согласно результатам некоторых исследований, дети с ОВЗ зачастую не испытывают эмоционального благополучия, и в семье не поддерживается психологически комфортная атмосфера (Чеснокова и др., 2019). Доказано, что наличие серьезных нарушений развития и/или хронических заболеваний ребенка является для семьи значимым травмирующим фактором, приводящим к серьезным изменениям семейной жизни и последующему вторичному влиянию на дальнейшее личностное развитие как непосредственно ребенка с ОВЗ, так и других здоровых детей в семье (Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021). Данные иностранных исследований демонстрируют высокую частоту нарушений принципов воспитания в таких семьях, с частым использованием авторитарных методов, что в значительной степени способно ухудшить последующую социальную адаптацию этой категории детей (Marston et al., 2022). Подходы к воспитанию детей с ОВЗ среди родителей в значительной части

случаев связаны с диагнозом ребенка, а также с уровнем дохода семьи (Marston et al., 2022). Родителям в семье с больным ребенком необходимо решать обширный спектр задач с привлечением различных специалистов (Шац, 2023). Выделяют следующие основные направления сопровождения таких семей: медико-психологическое, социальное, психолого-педагогическое, просветительское (информационное), а также ряд других (Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022).

Однако следует понимать, что данное разделение крайне условно, поскольку в современной практике используется комплексный мультидисциплинарный подход осуществляемый командой разных специалистов (Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader et al., 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022). Одной из задач специалистов является умение выстраивать и поддерживать грамотные отношения с семьей и родителями, в частности, снижая при этом риск собственного профессионального выгорания (Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022). Таким образом, одной из наиболее актуальных проблем является создание и внедрение принципов эффективного взаимодействия с семьями детей с ОВЗ, поскольку дальнейшая социальная адаптация таких детей во многом зависит от грамотно выстроенного взаимодействия специалистов и родителей.

Материалы и методы исследования

Для достижения цели исследования использовались следующие методы:

1) аналитический метод — анализ и обобщение полученных данных в источниках информации (научно-методической литературы);

2) логический метод — установление логической взаимосвязи при обработке полученных результатов, с помощью логического подхода были сформулированы основные концепции и выводы, полученные при проведении данного исследования;

3) метод интервьюирования — для изучения вопроса принципов организации деятельности коммерческого коррекционно-развивающего Центра по работе с семьями, воспитывающими детей с особенностями развития. Со специалистами центра детской психологии и развития речи «Томатис 54» было проведено основное, индивидуальное, нестандартизованное интервью.

Для обзора были использованы поисковые системы.

Материалом для анализа послужили источники научной литературы, индексированные в международных базах данных Web of Science, Scopus, PubMed и в отечественной базе данных РИНЦ. Отбор источников осуществлялся с использованием ключевых слов и словосочетаний: организация работы детского центра, психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми с ОВЗ, педагогическая компетентность, педагогическое общение, психологический центр,

организация коррекционной работы, взаимодействие с родителями, дети с ОВЗ, поведение педагога. Глубина поиска составила 11 лет (2012–2023 годы). В настоящем обзоре были использованы 43 источника информации. При их отборе преимущество отдавалось результатам исследований в России, представленным в журналах, входящих в ядро РИНЦ. При отборе зарубежных публикаций предпочтение отдавалось журналам, индексируемым в Web of Science и Scopus (Q1–Q2).

Библиографический поиск по ключевому слову «сопровождение семей с детьми с ОВЗ» выявил 8391 зарубежных и 159 отечественных публикаций. Дальнейший поиск иностранных источников по ключевому словосочетанию «психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми с ОВЗ» показал 513 публикаций, а по ключевому словосочетанию «взаимодействие с родителями» — 1645. В базе данных РИНЦ в 2012–2023 годах число публикаций по ключевому словосочетанию «взаимодействие с родителями» составило 105, а по ключевому словосочетанию «организация работы детского центра» — 92. Таким образом, проведенный поиск показал стабильно растущий как в мире, так и в России интерес к проблеме изучения психолого-педагогического взаимодействия и сопровождения семей с детьми с ОВЗ. Также проведенный поиск продемонстрировал недостаточное число публикаций, касающихся принципов работы коммерческих учреждений по работе с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные проблемы взаимодействия с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья

Согласно мнению ряда авторов, именно семья в настоящее время выступает в качестве специальной коррекционно-развивающей среды, с помощью которой создаются специфические внутрисемейные условия, обеспечивающие оптимальное решение коррекционно-развивающих задач в работе с ребенком с ОВЗ (Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Как отмечалось ранее, рождение в семье ребенка с ОВЗ становится мощным стрессовым фактором, трансформирующим сложившийся уклад семьи, что связано как с финансово-материальными проблемами и внешними условиями, так и с психологическими сложностями для самих родителей (Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Постоянное пребывание родителей в состоянии выраженного психологического стресса приводит к развитию акцентуаций в личности взрослых, способных проявляться в специфических детско-родительских отношениях (Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Согласно данным различных исследований, это могут быть родители авторитарного, невротического или психосоматического типа (Chakraborti et al., 2021; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Доказано, что внутрисемейные

нарушения в воспитании детей с ОВЗ способны привести к значительному ухудшению психофизического состояния ребенка, а это создает факторы риска развития вторичных нарушений в развитии, приводит к возникновению дополнительных вторичных неврологических и психических заболеваний (тревожные расстройства, депрессия, астеноневротический синдром, гиперкинезы и другие) и социальной дезадаптации (Chakraborti et al., 2021; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Согласно данным исследований, некоторые родители отмечают сложности в определении по внешним признакам поведения ребенка его желаний, что требует дальнейшего изучения и активной работы (Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022).

В ряде случаев сохраняется недостаточная информированность в вопросах специализированного воспитания ребенка с ОВЗ как минимум одного из родителей в семьях. Часть родителей не используют специальную литературу в целях самообразования в вопросах воспитания своего ребенка (Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022). Также при анализе используемых форм воспитания выявлено, что в значительной части семей с детьми с ОВЗ используются неадекватные формы взаимодействия: физическое наказание, повышение голоса, отсутствие терпеливости в воспитании (Chakraborti et al., 2021; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022).

Одними из ключевых проблем, возникающих в процессе организации социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, являются сложности сотрудничества с семьей, и непосредственно с ребенком. Также значимыми проблемами являются нерациональное взаимодействие с образовательной организацией и специалистами (Çalışkan et al., 2021; Круглова, 2022). Согласно данным зарубежных и отечественных исследований, в настоящее время сохраняются проблемы при установлении доверительного отношения с такими семьями, внутрисемейные проблемы взаимоотношений между супругами и детьми, а также проблемы во взаимодействии с социальной средой.

Принципы работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья

Поскольку процесс воспитания ребенка с ОВЗ требует адаптации и вызывает определенные сложности и ограничения в жизни семьи необходимо формирование и применение на практике принципов оптимального взаимодействия с данными семьями. На основании имеющихся научно-исследовательских данных и опыта работы детского коррекционно-развивающего центра, учитывая перечисленные выше аспекты, в настоящее время разработаны принципы

взаимодействия с семьями, которые позволяют педагогу либо учреждению в целом эффективно реализовывать педагогическую деятельность и поддерживать высокий уровень сотрудничества с родителями (Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022; Çalışkan et al., 2021; Круглова, 2022; Čolić et al., 2019; Kiling, 2019; Quist et al., 2019; Weaver et al., 2021; Faraone et al., 2021; Jansen-van Vuuren et al., 2022; Gruebner et al., 2022).

1. Принцип иерархии. Для стабильной работы учреждения выстраивается следующая иерархия ценностного отношения: педагог – родитель – ребенок (строго в этой последовательности):

✓ Первоначально важно создать комфортные условия для педагогов (режим работы, заработная плата, комфортные помещения, оснащение игровым и дидактическим материалом, адекватная нагрузка, методическая поддержка). То есть необходимо выстроить педагогический процесс так, чтобы специалистам было комфортно работать. Это позволяет сделать работу педагогов стабильнее (меньше болезней у сотрудников, реже отмены занятий по инициативе специалистов для решения личных вопросов, нет эмоционального выгорания), соответственно, качество и эффективность проводимых коррекционных занятий выше (Agyarong et al., 2022; Лежнина, 2023; Акулова, 2023; Hassanein, Adavi, Yohnson, 2021).

При посещении курсов реабилитаций в государственных учреждениях здравоохранения или социальной защиты родители сталкиваются с отменами занятий с детьми по причинам частых больничных листов, что снижает эффективность проводимой коррекционной работы (Gruebner et al., 2022; Лежнина, 2023; Акулова, 2023; Hassanein, Adavi, & Yohnson, 2021).

В качестве примера оптимального распределения времени работы учреждения можно привести Центр детской психологии и развития речи: учреждение работает семь дней в неделю с 10:00 до 20:00. Такой режим позволяет специалистам сделать утренние домашние дела, развести своих детей по детским садам и школам или продлить свой сон, что положительно сказывается на работоспособности и эмоциональном фоне. Также при трудоустройстве педагог сам выбирает в какую смену (первую или вторую) и дни недели ему удобно работать, гибкий график работы педагогов позволяет избежать профессионального выгорания и повысить эффективность труда (Форрестер, Пинюгин, и Акиров, 2023; Harris, 2020; Lee, Kim, & Choi, 2017). Эффективнее один из выходных дней сотрудника оставлять на будний день, а второй — на субботу или воскресенье (Harris et al., 2020; Lee, Kim, & Choi, 2017). Согласно имеющимся данным, практически всегда можно найти компромиссы с учетом желаемой нагрузки педагога и загруженностью кабинетов в учреждении (Форрестер, Пинюгин, и Акиров, 2023; Harris, 2020; Lee, Kim, & Choi, 2017).

✓ Родители — это второе звено. Если родителям физически удобно приезжать в организацию, эмоционально комфортно находиться в учреждении, у них удобное расписание занятий, которое легко встраивается в их ежедневные дела,

они получают обратную связь от педагогов после каждого занятия, рекомендации по взаимодействию с ребенком дома, то они будут регулярно приводить детей на занятия, а значит, результативность проводимой с ребенком работы будет выше (так как самое важное условие для успеха — это регулярность и систематичность) (Волобуева, и Ерофеева, 2019).

✓ На третьем месте — дети. Важно, чтобы ребенок демонстрировал свои новые знания, умения и навыки не только в студии для занятий, но и в обычной жизни дома. Дети — это всегда «продукт семьи». С педагогом на занятиях ребенок проводит от 1 до 3 часов в день, а в семье — остальные 21–23 часа, поэтому влияние родителей и среды всегда будет выше (Но et al., 2022; Maitre et al., 2021; Касумова, Барахоева, и Арсакаева, 2022). И если педагог правильно выстроит отношения с родителями, будет приглашать их попричастствовать на занятиях, научит их правильно выполнять рекомендации, поможет выстроить правильные детско-родительские отношения, то положительный результат придет быстрее.

2. Принцип взаимозаменяемости специалистов. За каждым ребенком закрепляется минимум 2 специалиста в соответствии с ведущей проблемой ребенка (например, два педагога-дефектолога, логопед и дефектолог, логопед и нейропсихолог). Данный подход позволяет не отменять занятия у ребенка в учреждении на длительное время по причине отпуска или больничного листа одного из специалистов. Педагоги, работающие с ребенком и семьей в целом, осуществляют планирование, преемственность тем / отработки определенных навыков в проведении занятий и оценку динамики развития ребенка в рамках консилиумов и непосредственно в ежедневной работе (Но et al., 2022; Maitre et al., 2021; Касумова, Барахоева, и Арсакаева, 2022).

3. Принцип эмоциональной нейтральности. Согласно имеющимся данным, наиболее оптимальным принципом взаимодействия является максимальный нейтралитет, то есть не нужно дружить, привязываться, вовлекаться эмоционально (Al-Ali et al., 2021; Перышкова, Малинина, и Трунина, 2022). В практической деятельности специалистов рано или поздно встречаются семьи и дети, которые особенно «цепляют», нравятся, и педагоги начинают уделять этим семьям больше внимания, времени, в том числе и вне занятий. Следует помнить, что с этими родителями в таких случаях наступает момент, когда они делают то, что не соответствует профессиональному взгляду педагога, его жизненной позиции или точке зрения с последующим разочарованием и негативными эмоциональными последствиями (Al-Ali et al., 2021; Jansen-van Vuuren et al., 2022; Gruebner et al., 2022; Agyarong et al., 2022; Лежнина, 2023; Акулова, 2023; Hassanein, Adawi, & Johnson, 2021; Форрестер, Пинюгин, и Акиров, 2023; Harris, 2020; Lee, Kim, & Choi, 2017; Волобуева, и Ерофеева, 2019; Но et al., 2022; Maitre et al., 2021). Таким образом, сохранение эмоционально ровных отношений с семьей и ребенком является крайне важным аспектом эффективной работы специалистов (Al-Ali et al., 2021).

4. Принцип сотрудничества. При работе с ребенком с заявленной проблемой педагоги и родители — партнеры и союзники. Невозможно выстроить качественный коррекционный процесс из «оппозиции». Педагоги выступают в качестве помощников родителей в деле развития ребенка. И эта позиция прекрасно помогает, если складывается неприятная или конфликтная ситуация (Христоробова, и Цыганкова, 2020).

В качестве примера можно привести опыт работы центра: семью перестает устраивать расписание, которое ранее устраивало, или не нравится поделка, которую сделал 3-летний ребенок вместе с педагогом на занятии, и родитель говорит об этом с позиции обвинения или с агрессией. В подобной ситуации педагогу/администратору/руководителю всегда внутренне нужно встать рядом с родителем, не напротив него. И из позиции поддержки и сотрудничества ему будет легче подбирать слова и находить приемлемый для обеих сторон выход.

5. Принцип дистанции. Не рекомендуется давать личные номера телефонов родителям, поскольку существует два значимых момента, связанных с особенностями работы и взаимодействия с семьями детей с ОВЗ.

Первый — номер телефона руководителя. Организация работы учреждения — это всегда работа 24/7. Если руководитель не в учреждении, значит, он занимается решением иных вопросов (бухгалтерских, юридических, организационных, технических). И в эти моменты руководитель также должен быть эффективен, не отвлекаться на работу с клиентами (Бурук, 2018; Mustafa et al., 2023; Vinberg et al., 2023). Исходя из имеющихся данных исследований, а также из непосредственного опыта работы центра, практически все текущие вопросы администраторы и специалисты могут решить самостоятельно. В случаях возникновения ситуаций, требующих личного вмешательства руководителя, они решаются в дни присутствия руководителя в центре (общение с родителями лично или по рабочему телефону). Подобные консультации могут проводиться как на бесплатной, так и на платной основе.

Второй важный аспект связан с взаимодействием педагога с родителями. Педагогам не рекомендуется давать свой номер телефона родителям детей, с которыми они занимаются. Данный пункт рекомендуется прописывать в договоре при трудоустройстве педагога. Если это не контролировать, родитель напрямую с педагогом будет пытаться решить вопросы по расписанию занятий, что нарушает организационные моменты всего учреждения (Сардак, и Сафонов, 2016).

Также в практике центра отмечены случаи ухода семей вслед за педагогом, что, в свою очередь, способно привести к нарушению проводимой коррекции и в дальнейшем снижает качество адаптации ребенка с ОВЗ. Данный процесс глобально не меняет наполняемость учреждения, но может ситуативно снизить количество проводимых занятий и оказываемых услуг, что приведет к кассовому разрыву.

6. Принцип адекватности. Не рекомендовано осуществлять работу с семьями, в которых поведение родителей не укладывается в созданную систему ценностей педагога/организации (Molinari, & Grazia, 2023; Smith, Rabba, & Cong, 2023).

В качестве иллюстрации действия данного принципа можно привести работу центра: в деятельность организации заложены базовые ценности — порядочность, человечность, уважение в общении, неконфликтность. И если на первичную консультацию приходит мама, которая демонстрирует противоположное, центр закрывает договор оказания услуг этим же числом. После консультации родители получают развернутые результаты диагностики ребенка и подробный план работы с ребенком, с привлечением других учреждений города. Детский центр не является монополистом на рынке оказания коррекционно-развивающих услуг, поэтому отказывая в предоставлении услуг, не нарушает законодательство.

Из опыта работы центра: родители могут выражать недовольство по разным вопросам. Например, однажды была претензия к отсутствию интерактивных игрушек. В работе мы используем только самые простые качественные игрушки, без звуковых и световых эффектов, без батареек. Гаджетов в нашем мире у всех уже достаточно дома, в то же время недостаточно изучено негативное влияние современных информационных технологий на здоровье детей, в особенности детей с ОВЗ (Hoge, Bickham, & Cantor, 2017; Hollis, Livingstone, & Sonuga-Barke, 2020).

В работе нашего центра были случаи обращения семей с крайне негативным отношением ко всем посещенным ими ранее учреждениям, с завышенными ожиданиями и, как следствие, с частым возникновением конфликтных ситуаций. С целью минимизации конфликтов и дальнейших сложностей как с проводимой коррекцией, так и с работой учреждения целесообразно заранее избегать подобных случаев. В практической деятельности центра имели место всего 5 случаев отказа семьям, при этом следует отметить, что конфликтное поведение чаще демонстрировали матери.

7. Принцип очередности. В случаях обращения на диагностику/консультацию нового ребенка в середине учебного года, в то время, когда дети уже набраны и нет свободных мест в расписании, важно проговорить с родителем такой момент, что ребенок ставится в «резерв».

В практической деятельности центра всегда осуществляется информирование и согласование с родителями, что на начальных этапах обучение ребенка будет проходить с нестабильным расписанием. Мы предлагаем свободные окна в расписании, возникающие по причине болезни других детей, их отъезда в отпуск, окончания курса занятий. Главное — начать работу. Постепенно у всех, кто ходит на занятия регулярно, формируется стабильное расписание.

Если родитель к этому морально не готов, то центр не берет ребенка. Мы не убираем из расписания детей, которые уже ходят на занятия, чтобы выделить удобное время для нового ребенка.

8. Принцип профессиональной честности. При озвучивании результатов диагностики важно достоверно донести до родителей выявленные проблемы и имеющиеся у ребенка трудности. Это необходимо для понимания родителями полной ситуации и повышает у них мотивацию к действиям (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022; Çalıřkan et al., 2021; Круглова, 2022; Ćolić et al., 2019). Важно рассказать родителям о последствиях отсутствия своевременной абилитационной/реабилитационной работы с ребенком (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022; Çalıřkan et al., 2021; Круглова, 2022; Ćolić et al., 2019; Jansen-van Vuuren et al., 2022; Gruebner et al., 2022; Agyarpong et al., 2022; Лежнина, 2023; Акулова, 2023; Hassanein, Adawi, & Johnson, 2021). Случаи, когда «смягчаются» результаты диагностики, приводят к тому, что родители не переходят на следующий этап — проведение постоянной коррекционно-развивающей работы — и теряется время, пропускаются сенситивные периоды развития у ребенка (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Яковлева, 2015; Al-Ali et al., 2021; Jeon et al., 2022; Красильникова, Лобанова, и Сергеева, 2022; Çalıřkan et al., 2021; Круглова, 2022; Ćolić et al., 2019; Kiling et al., 2019; Quist et al., 2019; Weaver et al., 2021; Faraone et al., 2021; Jansen-van Vuuren et al., 2022; Gruebner et al., 2022).

9. Принцип гуманности. Вся преподносимая родителям информация, общение с родителями на диагностике и в дальнейшем должны строиться исходя из: человеколюбия, доброты, сочувствия, эмпатии, толерантности, эмоциональной поддержки (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022; Shrader, 2023; Baldiwala, & Kanakia, 2021; Шевцова, и Коровушкина, 2018; Quist et al., 2019).

10. Принцип озвучивания достигнутых результатов. При обратной связи родителям по результатам занятия или курса занятий акцент делается на успехах ребенка, достигнутых им результатах. Не все родители могут замечать нюансы, которые являются базой для решения заявленной родителями проблемы (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022). Например, работа по запуску речи многоэтапная и длительная. И, несмотря на то что речь у ребенка на начальных этапах работы не появляется, родителям нужно детально рассказывать, какая работа для появления речи проводится. И педагоги должны озвучивать пройденные шаги к развитию речи: ребенок овладел навыком сотрудничества, имитацией, далее формируется навык просьбы, ребенок учится понимать и выполнять инструкции (Farquharson, & Tambyraja, 2022). В случаях, когда родителям озвучиваются достигнутые ребенком результаты, их мотивация к продолжению

системной работы с ребенком возрастает (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, Hindi, 2022; Farquharson, & Tambyraja, 2022).

11. Принцип доверия и гостеприимства. Любой семье, столкнувшейся с проблемами в здоровье и развитии ребенка, важно чувствовать поддержку, принятие и доброжелательное отношение к себе и к своему ребенку (Чеснокова и др., 2019; Chakraborti et al., 2021; Шац, 2023; Marston et al., 2022; Gur, & Hindi, 2022). Поэтому педагогу или детскому учреждению важно создавать атмосферу доверия и гостеприимства.

Таким образом, опыт работы центра позволил сформулировать основные принципы эффективного взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, использование которых в повседневной рабочей деятельности коммерческих учреждений, сопровождающих семьи с детьми с ОВЗ, позволит существенно повысить эффективность психолого-педагогической поддержки, а также проводимых коррекционных мероприятий. Учитывая рост числа коммерческих учреждений в сфере ведения детей с ОВЗ, внедрение сформулированных принципов также позволит повысить эффективность адаптации детей с ОВЗ.

Заключение

В настоящее время проблема эффективного взаимодействия с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ, является крайне актуальной. Максимально своевременное начало показанных реабилитационных мероприятий, а также выстраивание оптимальной схемы взаимодействия с семьей являются фундаментом для дальнейшей социальной интеграции детей с ОВЗ. На сегодняшний день в научной литературе, несмотря на значительный объем исследований в данной сфере, не сформулировано четких рекомендаций и принципов по взаимодействию учреждений и специалистов с семьями детей с ОВЗ в долгосрочной перспективе, что часто приводит к различным негативным ситуациям.

Выстраивая взаимодействие по предложенным выше принципам, работа педагога и учреждения в целом с семьями, воспитывающими детей с особенностями в развитии, будет результативной и комфортной для обеих сторон в течение многих лет реабилитации и сотрудничества.

Список источников

1. Чеснокова, Л. В., Кузнецова, Л. В., Лотова, Л. М., Лапина, Т. В., Самохвалова, М. Р., Александрова, Е. А., Байбородова, И. В., Трубицына, О. В., Полозкова, И. Б., и Чуракова, А. В. (2020). Особенности социальных контактов детей с ограниченными возможностями. *Медицина: теория и практика*, 4, 602.

2. Chakraborti, M., Gitimoghaddam, M., McKellin, W. H., Miller, A. R., & Collet, J. P. (2021). Understanding the Implications of Peer Support for Families of Children With Neurodevelopmental and Intellectual Disabilities: A Scoping Review. *Front Public Health*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.719640>

3. Шац, И. К. (2023). Психолого-педагогические аспекты сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, 2, 100–113. https://doi.org/10.35231/18186653_2023_2_100
4. Marston, E, Cho, C. C., Pridham, K., McPherson, A. C., & Polfuss, M. (2022). Parenting styles and dimensions in parents of children with developmental disabilities. *Res Nurs Health*, 45(5), 592–603. <https://doi.org/10.1002/nur.22250>
5. Gur, A., & Hindi, T. N. (2022). Exploring fathers' perspectives on family-centered services for families of children with disabilities. *Res Dev Disabil*, 124, art. 104199. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104199>
6. Shrader, M. W. (2023). Promoting peace of mind: The importance of wellness in children with disabilities and their families. *Dev Med Child Neurol*, 65(9), 1132–1133. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15661>
7. Baldiwala, J., & Kanakia, T. (2022). Using narrative therapy with children experiencing developmental disabilities and their families in India: A qualitative study. *J Child Health Care*, 26(2), 307–318. <https://doi.org/10.1177/13674935211014739>
8. Шевцова, Т. С., и Коровушкина, Н. Н. (2018). Синдром эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. *Проблемы современного педагогического образования*, 59(4), 477–482.
9. Яковлева, М. В. (2015). Эмпирическое исследование эмоционального выгорания педагогов инклюзивного образования. *Концепт*, 51, 91–95.
10. Al-Ali, T., Akour, M. M., Al-Masri, E., Mizaghobian, A. A., & Ghaith, S. Psychological Burnout among Professionals Working with Children with Motor Disabilities. *Psychol Russ*, 14(1), 69–85. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0106>
11. Jeon, H. J., Diamond, L., McCartney, C., & Kwon, K. A. (2022). Early Childhood Special Education Teachers' Job Burnout and Psychological Stress. *Early Educ Dev*, 33(8), 1364–1382. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1965395>
12. Красильникова, Л. В., Лобанова, Е. Ю., и Сергеева, Е. В. (2022). Исследование особенностей семейного воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(6), 1–16.
13. Çalışkan, Z., Evgin, D., Caner, N., Kaplan, B., & Özyurt, G. (2021). Determination of burnout, life satisfaction, and stress coping styles of parents with disabled children. *Perspect Psychiatr Care*, 57(3), 1505–1514. <https://doi.org/10.1111/ppc.12746>
14. Круглова, Е. Е. (2022). Анализ проблем социально-педагогического сопровождения семей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 22(2), 208–212. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-208-212>
15. Čolić, M., Dababnah, S., Garbarino, N., & Betz, G. (2019). Parental experiences raising children with autism spectrum disorder in Eastern Europe: a scoping review. *Int J Dev Disabil*, 68(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019>
16. Kiling, I., Due, C., Li, D., & Turnbull, D. (2019). Perceptions of disability, environmental risk factors and available services among local leaders and parents of young children with disabilities in West Timor, Indonesia. *Disabil Rehabil*, 41(20), 2421–2432. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1466924>
17. Quist, M., Chopp, D., Wilson, C. M., & Radesky, J. (2019). Ineffective Home-schooling in a Child with a Learning Disability. *J Dev Behav Pediatr*, 40(2), 152–153. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000644>

18. Weaver, M. S., Anderson, V., Beck, J., Delaney, J. W., Ellis, C., Fletcher, S., Hammel, J., Haney, S., Macfadyen, A., Norton, B., Rickard, M., Robinson, J. A., Sewell, R., Starr, L., & Birge, N. D. (2021). Interdisciplinary care of children with trisomy 13 and 18. *Am J Med Genet*, 185(3), 966–977. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.62051>
19. Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., ... & Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neurosci Biobehav Rev*, 128, 789–818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>
20. Jansen-van Vuuren, J., Nuri, R. P., Nega, A., Batorowicz, B., Lysaght, R., & Aldersey, H. M. (2022). Family quality of life for families of children with disabilities in African contexts: a scoping review. *Qual Life Res*, 31(5), 1289–1307. <https://doi.org/10.1007/s11136-021-02994-z>
21. Gruebner, O., van Haasteren, A., Hug, A., Elayan, S., Sykora, M., Albanese, E., Naslund, J., Wolf, M., Fadda, M., & von Rhein, M. (2022). Digital Platform Uses for Help and Support Seeking of Parents With Children Affected by Disabilities: Scoping Review. *J Med Internet Res*, 6, 24(12), e37972. <https://doi.org/10.2196/37972>
22. Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *Int J Environ Res Public Health*, 19(17), art. 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
23. Лежнина, О. Н. (2023). Педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях цифровизации образования. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 2(39), 165–170. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p/219-223>
24. Акулова, Е. Г. (2023). Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: к постановке проблемы. *Научно-педагогическое обозрение*, 3(49), 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-7-16>
25. Hassanein, E. E., Adawi, T. R., & Johnson, E. S. (2021). Social support, resilience, and quality of life for families with children with intellectual disabilities. *Res Dev Disabil*, 112, art. 103910. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103910>
26. Форрестер, С. В., Пинюгин, Е. Д., и Акиров, Р. С. (2023). Современные тренды в области управления человеческими ресурсами. *Экономика и бизнес: теория и практика*, 4-2(98), 203–206. <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2023-4-2-203-206>
27. Harris, D. (2020). Working out holiday pay for staff with variable work hours. *BDJ In Pract*, 33, art. 35. <https://doi.org/10.1038/s41404-020-0352-5>
28. Lee, H. E., Kim, M. H., & Choi, M. (2021). Variability in daily or weekly working hours and self-reported mental health problems in Korea, Korean working condition survey, 2017. *Arch Public Health*, 79, art. 25. <https://doi.org/10.1186/s13690-021-00545-z>
29. Волобуева, Л. М., и Ерофеева, Т. И. «Семейный график» в детских садах: исторический опыт и проблемы современности. *Современное дошкольное образование*, 6(96), 58–69. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2019-10059>
30. Ho, Y. L., Mahirah, D., Ho, C. Z., & Thumboo, J. (2022, December). The role of the family in health promotion: a scoping review of models and mechanisms. *Health Promot Int*, 37(6), art. daac119. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac119>

31. Maitre, L., Julvez, J., López-Vicente, M., Warembourg, C., Tamayo-Uria, I., Philippat, C., Gützkow, K. B., Guxens, M., Andrusaityte, S., Basagaña, X., Casas, M., de Castro, M., ... & Vrijheid, M. (2021). Early-life environmental exposure determinants of child behavior in Europe: A longitudinal, population-based study. *Environ Int*, 153, art. 106523. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106523>
32. Касумова, Б. С., Барахоева, Ж. М., и Арсакаева, Х. С. (2022). Развитие эмоционального интеллекта детей 5–7 лет в семейной среде. *Проблемы современного педагогического образования*, 76(1), 146–149.
33. Перышкова, С. А., Малинина, М. В., и Трунина, А. С. (2022). Методологические основы психологического консультирования родителей детей с ОВЗ. *Наука и образование*, 5(4), 1–12.
34. Христолюбова, Л. В., и Цыганкова, А. В. (2020). Развитие системы взаимодействия «школа – семья» в условиях инклюзивного образования. *Специальное образование*, 2(58), 103–114.
35. Бурук, К. М. (2018). Специфика работы руководителя учреждения образования. *Гуманитарный акцент*, 3, 66–73.
36. Mustafa, G., Mubarak, N., & Khan, J. (2023). Impact of Leader-Member Exchange on Innovative Work Behavior of Information Technology Project Employees; Role of Employee Engagement and Self-Efficacy. *Employ Respons Rights J*, 35, 581–599. <https://doi.org/10.1007/s10672-022-09429-y>
37. Vinberg, S., Lööw, J., & Jakobsson, M. (2023). Do leadership behaviours, work environments and the health of managers in Sweden and outside Sweden differ? — a study of a large international mining company. *Miner Econ*, 36, 655–666. <https://doi.org/10.1007/s13563-023-00375-1>
38. Сардак, Л. В., и Софронов, А. А. (2016). Взаимодействие педагога и родителей (законных представителей) обучающегося средствами мобильных и облачных технологий. *Педагогическое образование в России*, (6), 91–96.
39. Molinari, L., & Grazia, V. (2023). A multi-informant study of school climate: student, parent, and teacher perceptions. *Eur J Psychol Educ*, 38, 1403–1423. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00655-4>
40. Smith, J., Rabba, A. S., & Cong, L. (2023). They Were Saying That I Was a Typical Chinese Mum : Chinese Parents' Experiences of Parent-Teacher Partnerships for Their Autistic Children. *J Autism Dev Disord*, 53, 4888–4900 <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05788-5>
41. Hoge, E., Bickham, D., Cantor, J. (2017). Digital Media, Anxiety, and Depression in Children. *Pediatrics*, 140(2), S76–S80. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758G>. PMID: 29093037
42. Hollis, C., Livingstone, S., & Sonuga-Barke, E. (2020). Editorial: The role of digital technology in children and young people's mental health - a triple-edged sword? *J Child Psychol Psychiatry*, 61(8), 837–841. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13302>
43. Farquharson, K., & Tambyraja, S. Introduction: Innovations in Treatment for Children With Speech Sound Disorders. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 53(3), 627–631. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-22-00065

References

1. Chesnokova, L. V., Kuznetsova, L. V., Lotova, L. M., Lapina, T. V., Samokhvalova, M. R., Aleksandrova, E. A., Bayborodova, I. V., Trubitsyna, O. V., Polozkova, I. B.,

& Churakova, A. V. (2019). Features of social contacts of children with disabilities. *Medicine: theory and practice*, 4, art. 602. (In Russ.).

2. Chakraborti, M., Gitimoghaddam, M., McKellin, W. H., Miller, A. R., & Collet, J. P. (2021). Understanding the Implications of Peer Support for Families of Children With Neurodevelopmental and Intellectual Disabilities: A Scoping Review. *Front Public Health*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.719640>

3. Shats, I. K. (2023). Psychological and pedagogical aspects of supporting the family of a child with disabilities. *Pushkin Leningrad State University Journal*, 2, 100–113. (In Russ.). https://doi.org/10.35231/18186653_2023_2_100

4. Marston, E, Cho, C. C., Pridham, K., McPherson, A. C., & Polfuss, M. (2022). Parenting styles and dimensions in parents of children with developmental disabilities. *Res Nurs Health*, 45(5), 592–603. <https://doi.org/10.1002/nur.22250>

5. Gur, A., & Hindi, T. N. (2022). Exploring fathers' perspectives on family-centered services for families of children with disabilities. *Res Dev Disabil*, 124, art. 104199. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104199>

6. Shrader, M. W. (2023). Promoting peace of mind: The importance of wellness in children with disabilities and their families. *Dev Med Child Neurol*, 65(9), 1132–1133. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15661>

7. Baldiwala, J., & Kanakia, T. (2022). Using narrative therapy with children experiencing developmental disabilities and their families in India: A qualitative study. *J Child Health Care*, 26(2), 307–318. <https://doi.org/10.1177/13674935211014739>

8. Shevtsova, T. S., & Korovushkina, N. N. (2018). Emotional burnout syndrome among teachers working with children with disabilities. *Problems of modern teacher education*, 59(4), 477–482. (In Russ.).

9. Yakovleva, M. V. (2015). An empirical study of burnout among inclusive education teachers. *Koncept*, 51, 91–95. (In Russ.).

10. Al-Ali, T., Akour, M. M., Al-Masri, E., Mizaghobian, A. A., & Ghaith, S. Psychological Burnout among Professionals Working with Children with Motor Disabilities. *Psychol Russ*, 14(1), 69–85. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0106>

11. Jeon, H. J., Diamond, L., McCartney, C., & Kwon, K. A. (2022). Early Childhood Special Education Teachers' Job Burnout and Psychological Stress. *Early Educ Dev*, 33(8), 1364–1382. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1965395>

12. Krasilnikova, L. V., Lobanova, E. Yu., & Sergeeva, E. V. (2022). Study of the characteristics of family education of preschoolers with disabilities. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiâ*, 10(6), 1–16. (In Russ.).

13. Çalışkan, Z., Evgin, D., Caner, N., Kaplan, B., & Özyurt, G. (2021). Determination of burnout, life satisfaction, and stress coping styles of parents with disabled children. *Perspect Psychiatr Care*, 57(3), 1505–1514. <https://doi.org/10.1111/ppc.12746>

14. Kruglova, E. E. (2022). Analysis of problems of social and pedagogical support for families of children with disabilities. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 22(2), 208–212. (In Russ.). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-208-212>

15. Čolić, M., Dababnah, S., Garbarino, N., & Betz, G. (2019). Parental experiences raising children with autism spectrum disorder in Eastern Europe: a scoping review. *Int J Dev Disabil*, 68(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019>

16. Kiling, I., Due, C., Li, D., & Turnbull, D. (2019). Perceptions of disability, environmental risk factors and available services among local leaders and parents of young children

with disabilities in West Timor, Indonesia. *Disabil Rehabil*, 41(20), 2421–2432. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1466924>

17. Quist, M., Chopp, D., Wilson, C. M., & Radesky, J. (2019). Ineffective Home-schooling in a Child with a Learning Disability. *J Dev Behav Pediatr*, 40(2), 152–153. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000644>

18. Weaver, M. S., Anderson, V., Beck, J., Delaney, J. W., Ellis, C., Fletcher, S., Hammel, J., Haney, S., Macfadyen, A., Norton, B., Rickard, M., Robinson, J. A., Sewell, R., Starr, L., & Birge, N. D. (2021). Interdisciplinary care of children with trisomy 13 and 18. *Am J Med Genet*, 185(3), 966–977. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.62051>

19. Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., ... & Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neurosci Biobehav Rev*, 128, 789–818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>

20. Jansen-van Vuuren, J., Nuri, R. P., Nega, A., Batorowicz, B., Lysaght, R., & Aldersey, H. M. (2022). Family quality of life for families of children with disabilities in African contexts: a scoping review. *Qual Life Res*, 31(5), 1289–1307. <https://doi.org/10.1007/s11136-021-02994-z>

21. Gruebner, O., van Haasteren, A., Hug, A., Elayan, S., Sykora, M., Albanese, E., Naslund, J., Wolf, M., Fadda, M., & von Rhein, M. (2022). Digital Platform Uses for Help and Support Seeking of Parents With Children Affected by Disabilities: Scoping Review. *J Med Internet Res*, 6, 24(12), e37972. <https://doi.org/10.2196/37972>

22. Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *Int J Environ Res Public Health*, 19(17), art. 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>

23. Lezhnina, O. N. (2023). Pedagogical support for families raising children with disabilities in the context of digitalization of education. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities Research*, 2(39), 165–170. (In Russ.). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p219-223>

24. Akulova, E. G. (2023). Pedagogical support for preschool children with special educational needs: problem formulation. *Pedagogical Review*, 3(49), 7–16. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-7-16>

25. Hassanein, E. E., Adawi, T. R., & Johnson, E. S. (2021). Social support, resilience, and quality of life for families with children with intellectual disabilities. *Res Dev Disabil*, 112, art. 103910. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103910>

26. Forrester, S. V., Pinyugin, E. D., & Akirov, R. S. (2023). Modern trends in the field of human resource management. *Economics and business: theory and practice*, 4-2(98), 203–206. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2023-4-2-203-206>

27. Harris, D. (2020). Working out holiday pay for staff with variable work hours. *BDJ In Pract*, 33, art. 35. <https://doi.org/10.1038/s41404-020-0352-5>

28. Lee, H. E., Kim, M. H., & Choi, M. (2021). Variability in daily or weekly working hours and self-reported mental health problems in Korea, Korean working condition survey, 2017. *Arch Public Health*, 79, art. 25. <https://doi.org/10.1186/s13690-021-00545-z>

29. Volobueva, L. M., & Erofeeva, T. I. “Family schedule” in kindergartens: historical experience and modern problems. *Preschool Education Today*, 6(96), 58–69. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2019-10059>

30. Ho, Y. L., Mahirah, D., Ho, C. Z., & Thumboo, J. (2022, December). The role of the family in health promotion: a scoping review of models and mechanisms. *Health Promot Int*, 37(6), art. daac119. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac119>
31. Maitre, L., Julvez, J., López-Vicente, M., Warembourg, C., Tamayo-Uria, I., Philippat, C., Gützkow, K. B., Guxens, M., Andrusaityte, S., Basagaña, X., Casas, M., de Castro, M., ... & Vrijheid, M. (2021). Early-life environmental exposure determinants of child behavior in Europe: A longitudinal, population-based study. *Environ Int*, 153, art. 106523. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106523>
32. Kasumova, B. S., Barakhoeva, Zh. M., & Arsakaeva, Kh. S. (2022). Development of emotional intelligence of children 5–7 years old in a family environment. *Problems of modern teacher education*, 76(1), 146–149. (In Russ.).
33. Peryshkova, S. A., Malinina, M. V., & Trunina, A. S. (2022). Methodological foundations of psychological counseling for parents of children with disabilities. *Science and Education*, 5(4), 1–12. (In Russ.).
34. Hristolyubova, L. V., & Tsygankova, A. V. (2020). Development of a system of interaction between “school and family” in the context of inclusive education. *Special Education*, 2(58), 103–114. (In Russ.).
35. Buruk, K. M. (2018). Specifics of the work of the head of an educational institution. *Humanities Emphasis*, 3, 66–73.
36. Mustafa, G., Mubarak, N., & Khan, J. (2023). Impact of Leader-Member Exchange on Innovative Work Behavior of Information Technology Project Employees; Role of Employee Engagement and Self-Efficacy. *Employ Respons Rights J*, 35, 581–599. <https://doi.org/10.1007/s10672-022-09429-y>
37. Vinberg, S., Lööw, J., & Jakobsson, M. (2023). Do leadership behaviours, work environments and the health of managers in Sweden and outside Sweden differ? — a study of a large international mining company. *Miner Econ*, 36, 655–666. <https://doi.org/10.1007/s13563-023-00375-1>
38. Sardak, L. V., & Sofronov, A. A. (2016). Interaction between a teacher and parents (legal representatives) of a student using mobile and cloud technologies. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (6), 91–96. (In Russ.).
39. Molinari, L., & Grazia, V. (2023). A multi-informant study of school climate: student, parent, and teacher perceptions. *Eur J Psychol Educ*, 38, 1403–1423. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00655-4>
40. Smith, J., Rabba, A. S., & Cong, L. (2023). They Were Saying That I Was a Typical Chinese Mum : Chinese Parents’ Experiences of Parent-Teacher Partnerships for Their Autistic Children. *J Autism Dev Disord*, 53, 4888–4900 <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05788-5>
41. Hoge, E., Bickham, D., Cantor, J. (2017). Digital Media, Anxiety, and Depression in Children. *Pediatrics*, 140(2), S76–S80. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758G>. PMID: 29093037
42. Hollis, C., Livingstone, S., & Sonuga-Barke, E. (2020). Editorial: The role of digital technology in children and young people's mental health - a triple-edged sword? *J Child Psychol Psychiatry*, 61(8), 837–841. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13302>
43. Farquharson, K., & Tambyraja, S. Introduction: Innovations in Treatment for Children With Speech Sound Disorders. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 53(3), 627–631. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-22-00065

Статья поступила в редакцию: 05.11.2023; The article was submitted: 05.11.2023;
одобрена после рецензирования: 28.12.2023; approved after reviewing: 28.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024. accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторе:

Давыдова Яна Юрьевна — дефектолог, основатель и руководитель центра детской психологии и развития речи «Томатис 54», Новосибирск, Россия,
davydova.usa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-5119-2738>

Information about the author:

Iana Yu. Davydova — Special education teacher, founder and director of the Center for Child Psychology and Speech Development “Tomatis 54”, Novosibirsk, Russia,
davydova.usa@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-5119-2738>

Исследовательская статья

УДК 159.9.07

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.11

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ВРАЧ – ПАЦИЕНТ»: ВЛИЯНИЕ ЭКСТРАВЕРСИИ И ИНТРОВЕРСИИ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОЙ СФЕРЕ

София Усиковна Солдатова¹✉, Анна Сергеевна Бобунова²

^{1, 2} *Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия*

¹ *soldatovasonya62@gmail.com ✉, <https://orcid.org/0009-0004-1929-2792>*

² *bobunova2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

Аннотация. Взаимодействие между врачом и пациентом является одним из наиболее важных элементов сектора здравоохранения, поскольку оно определяет как качество, так и результат лечения. Однако вопрос межличностных отношений врача и пациента недостаточно раскрыт и требует отдельного исследования. Цель данной работы — проанализировать взаимосвязь между отношением к группе (экстраверсия или интроверсия) и качеством взаимоотношений между врачом и пациентом. Исследование было проведено в апреле 2023 года в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН) в рамках исследовательского проекта. В исследовании приняли участие как обучающиеся Медицинского института, так и обучающиеся других факультетов. Для сбора данных использовался опрос, в ходе которого на первом этапе были собраны демографические характеристики респондентов, включающие возраст, пол, год обучения, тип темперамента и отношение к определенной группе (интроверсия/экстраверсия). На втором этапе анкетирования респондентам были представлены различные ситуации и предложено выбрать варианты поведенческих действий в ответ на каждую из них. На третьем этапе изучалось мнение респондентов по вопросам межличностного взаимодействия врача и пациента и проводилась классификация личностей медицинских работников. Большинство студентов медицинских и немедицинских факультетов не обращают внимания на тип темперамента и экстраверсию при обращении ко врачу (62 и 70 % соответственно), но 22 и 18 % респондентов отметили, что в дальнейшем будут учитывать личностные характеристики при выборе врача. Кроме того, 50 % опрошенных студентов-медиков ответили, что их отношение к группе экстраверсии/интроверсии влияет на общение с пациентами. Исходя из результатов проведенного исследования была выявлена взаимосвязь между типом личности врача и пациента и качеством взаимоотношений между ними. К компонентам успешного взаимоотношения «врач – пациент» относятся: уровень экстраверсии, эмпатия, коммуникативные навыки как врача, так и пациента.

Ключевые слова: экстраверсия, интроверсия, взаимодействие врача и пациента, типы темперамента

Research article

УДК 159.9.07

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1–2.11

**“DOCTOR – PATIENT” RELATIONSHIP:
THE INFLUENCE OF EXTRAVERSION AND INTROVERSION
ON THE INTERACTIONS IN THE MEDICAL SPHERE***Sofia U. Soldatova*¹ ✉, *Anna S. Bobunova*²^{1,2} Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia¹ *soldatovasonya62@gmail.com* ✉, <https://orcid.org/0009-0004-1929-2792>² *bobunova2011@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>

Abstract. The interaction between the doctor and the patient is one of the most important elements of health care, as it determines both the quality and the result of treatment. However, the issue of interpersonal relations between the doctor and the patient has not been sufficiently studied and requires a separate study. The objective of this research was to analyze the correlation between the belonging to a certain temperament group (extraversion or introversion) and the quality of doctor-patient relationship. A descriptive study was conducted in April 2023 at the Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN) as part of the research project. Along with medical students, students from other faculties participated in the study. A survey was conducted to collect data. In the first stage of the study, the demographic characteristics of respondents were collected including age, gender, year of study, temperament type and group relatedness (introversion/extroversion). In the second stage of the study, respondents were presented with various situations and asked to choose behavioral options in response to each situation. In the third stage, the respondents' opinions on the issues of interpersonal interaction between a doctor and a patient were studied and the personalities of medical workers were classified according to four parameters. Most medical and non-medical students do not pay attention to the type of temperament and extraversion level when consulting a doctor (62 and 70 % respectively), but 22 and 18 % of respondents noted that they would take personality characteristics into account when choosing a doctor in the future. In addition, 50 % of the medical students surveyed responded that their belonging to the extraversion or introversion group influenced their communication with patients. Based on the results of this study, the correlation between the belonging to the extraversion or introversion group and the quality of doctor-patient relationship was revealed. The criteria for a successful “doctor – patient” relationship include the level of extraversion, empathy, and communication skills of both a doctor and a patient.

Keywords: extraversion, introversion, “doctor – patient” relationship, temperament types

Для цитирования: Солдатова, С. У., и Бобунова, А. С. (2024). Взаимодействие «врач – пациент»: влияние экстраверсии и интроверсии на взаимоотношения в медицинской сфере. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-2), 59–72. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.11>

For citation: Soldatova, S. U., & Bobunova, A. S. (2024). “Doctor – patient” relationship: the influence of extraversion and introversion on the interactions in the medical sphere. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-2), 59–72. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.11>

Введение

Здоровье сейчас приобретает для людей приоритетное значение. Многие стремятся вести здоровый образ жизни: избегают вредных привычек (курение, алкоголь), занимаются спортом, придерживаются специальных диет. Ряд сопутствующих образу жизни человека факторов играют важную роль в формировании заболеваний, в том числе и психического характера, и связанной с ними заболеваемости и смертности. К ним относятся: употребление здоровой пищи, большая физическая активность, отказ от курения, избегание употребления алкоголя и запрещенных веществ (Zaman, Hankir, & Jemni, 2019). Однако эти меры не всегда помогают предотвратить риск развития заболеваний, поэтому люди обращаются за помощью в специализированные медицинские учреждения. Пациенты нередко внимательно подходят к выбору врача, обращая внимание на его квалификацию и опыт, что далеко не единственное, на что здесь необходимо обращать внимание. Думая о своем здоровье, большинство уделяет внимание только своему физическому здоровью, часто забывая о «душевном» (Soldatova, 2023). Тем не менее вопрос межличностных отношений врача и пациента недостаточно раскрыт и требует отдельного исследования. В связи с этим цель данной работы проанализировать взаимосвязь между отношением к группе (экстраверсия или интроверсия) и качеством взаимоотношений между врачом и пациентом.

Обзор литературы

В понятие «здоровье» входит не только физическое, но и социальное благополучие, на что указывает Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ, 1948). Социальное благополучие как компонент здоровья принято рассматривать в аспекте адаптации к современным условиям общественной жизни. К социальному благополучию стоит также отнести психологическое состояние человека. Душевное состояние пациента, его отношение к своей проблеме влияет на течение и исход заболевания. Потому от психологического настроя пациента будет зависеть результат выполнений рекомендаций врача и участие в реабилитации. Ряд исследований последних лет показал, что отношение к болезни и настрой пациента во время лечения оказывают значительное влияние на его общее состояние здоровья и выздоровление (Ho et al., 2023; Mihailovic et al., 2022; Miyoshi et al., 2016; Moraes et al., 2020; Fairbrass, & Gracie, 2021). Согласно данным исследований Американского онкологического общества, оптимизм и позитивный настрой улучшают качество жизни людей, больных раком. Пациенты, пережившие и борющиеся с раком, считают, что результаты лечения их болезни и шансы на выздоровление действительно улучшаются, если они настроены оптимистично и позитивно

(AICR, 2023). Эта концепция может быть связана с психонейроиммунологией — более широкой областью, изучающей взаимосвязь между психологическими факторами, иммунной системой и здоровьем в целом.

С момента зарождения современной медицины интерес к взаимосвязи между психическими расстройствами, их проявлениями и иммунной функцией остается высоким. Термин психонейроиммунология (ПНИ) был введен Робертом Адэром, исследователем кафедры психиатрии медицинского центра Рочестерского университета в Нью-Йорке (White et al., 2021). В 1970-х годах Р. Адэр и другие исследователи изучали, как стресс и тревога могут влиять на иммунную систему человека.

Одна из теорий в этой области заключается в том, что стресс и негативные эмоции отрицательно влияют на иммунную систему, делая ее менее способной бороться с патогенами и болезнями. Напротив, положительные эмоции укрепляют иммунную систему, ускоряют выздоровление и способствуют улучшению общего состояния здоровья.

Отношение пациента к болезни является важным фактором, который необходимо учитывать при лечении заболевания. Врачи, которые строят партнерские отношения с пациентами в процессе лечения, вовлекая их в диалог и совместное принятие решений, касающихся их здоровья, повышают уровень удовлетворенности лечением (Нунн, & Dicke-Bohmann, 2020).

Медицинские работники должны стремиться поощрять позитивный настрой и участие в процессе лечения, чтобы обеспечить для пациента наилучший возможный результат. Анализируемые нами исследования показывают, что настрой и отношение пациента могут оказать значительное влияние на его здоровье и выздоровление. Поддержка со стороны врача и поощрение готовности пациента бороться с болезнью и не терять бодрости духа способствуют достижению лучших результатов лечения. Выстраивание правильной траектории общения с больным позволяет врачу получить доверие пациента и успешно организовать и контролировать лечение (Но et al., 2023).

Взаимодействие между врачом и пациентом

Результат лечения зависит как от проводимой терапии, так и от взаимоотношений между врачом и пациентом. К профессиональным характеристикам врача, необходимым для эффективного взаимодействия «врач – пациент», относятся:

1. *Компетентность.* Опыт врача и его профессионализм дают пациенту уверенность в правильной диагностике и эффективности предстоящего лечения. Образование и навыки врача не должны вызывать сомнений у пациента.

2. *Профессиональная ответственность.* Стремление к профессиональному росту, самообразование и постоянное повышение квалификации —

обязательные требования, предъявляемые к медицинскому персоналу. От профессионализма врачей зависит качество оказываемой ими врачебной помощи.

3. *Терминология.* Использование понятной общепринятой лексики в общении с пациентом способствует установлению доверительных отношений. Профессиональная терминология может вызвать трудности у пациента или быть неверно интерпретирована, что может привести к возникновению недопонимания между врачом и пациентом (Chung et al., 2012).

Личностные характеристики врача и пациента

Помимо профессиональных качеств, врач должен обладать личностными характеристиками, позволяющими ему находить общий язык с пациентом. Расположить к себе пациента медицинскому работнику помогает обладание следующими чертами характера:

1) эмпатия. Обладание эмпатией дает врачу возможность понять переживания больного и его потребности и учесть их при дальнейшей коммуникации (Chung et al., 2012);

2) коммуникативные навыки. Умение общаться помогает врачу наладить общение с пациентом и избежать возможных конфликтных ситуаций. Коммуникативные навыки помогают общаться со сложными пациентами и ослабить напряжение;

3) стрессоустойчивость. В стрессовых ситуациях врач должен проявлять выдержку и терпение, не доводить ситуацию до конфликта или уметь его сгладить.

Врачи-экстраверты и врачи-интроверты

Экстраверты. Данный тип врачей вызывает доверие среди пациентов, ведь им легче найти общий язык со своими пациентами и снизить уровень тревоги и сомнений во время выполнения процедур. Врачи-экстраверты в большинстве случаев проявляют эмпатию, которая необходима для выстраивания успешного взаимоотношения «врач – пациент». Однако врачам-экстравертам может труднее даваться работа в одиночку, что может сказаться на их профессиональном развитии.

Интроверты — это противоположность экстравертам. Данный тип людей предпочитает уединение, большую часть времени проводит в одиночестве, восполняя энергию, потраченную за день. Существует значительное количество пациентов (чаще интровертов), которые предпочитают себе врача, способного выслушать и не вступающего в длительный диалог. Интроверты, как и экстраверты, могут быть хорошими специалистами при должной подготовке и квалификации. Интроверты в подавляющем большинстве предпочитают работать

в одиночестве, что позволяет им лучше сосредоточиться на деталях, что лучше сказывается на качестве лечения. В целом основой для успешной коммуникации между врачом-интровертом и пациентом будет выступать общительность и доброжелательность со стороны врача.

В *амбивертном* человеке одновременно могут проявляться качества как интроверта, так и экстраверта. Например, типичному амбиверту свойственно справляться с большим количеством дел в течение дня, быть достаточно коммуникативным и проводить время в обществе, а вечером данный тип людей может предпочесть одиночество, восстанавливая таким образом силы, потраченные за день.

Экстраверсия и интроверсия могут влиять на эффективность и качество медицинского обслуживания. Например, экстраверт, не умеющий слушать пациентов, может упустить важные детали или пропустить возможность задать вопросы, которые могут помочь в диагностике и лечении. В то же время врач-интроверт, слишком сосредоточенный на собственных мыслях, может не уметь эффективно общаться с пациентами и понимать их потребности.

Для обеспечения эффективного взаимодействия между врачом и пациентом важно учитывать уровень экстраверсии и интроверсии каждого участника. Экстраверты могут поддерживать доверительные отношения со своими пациентами с помощью различных приемов, таких как активное слушание, юмор и участие в разговоре. С другой стороны, врачи-интроверты могут использовать интроспективные и саморефлективные методы, чтобы лучше понять потребности своих пациентов.

Также важно учитывать, что пациенты имеют разные уровни экстраверсии и интроверсии. Например, экстравертированный пациент может чувствовать себя более комфортно при активном участии врача, в то время как пациент-интроверт может предпочесть более спокойную и приватную обстановку (Gunlicks-Stoessel et al., 2019).

Несколько исследований показали, что, помимо темперамента, отношение как пациентов, так и врачей к экстраверсии и интроверсии влияет на отношения между врачом и пациентом. Стиль привязанности к терапевту может влиять на терапевтические результаты, особенно это касается пациентов с тревожным типом привязанности (Mihailovic et al., 2022). Кроме того, некоторые исследования показывают, что экстраверсия пациента может влиять на терапевтический альянс в когнитивно-поведенческой терапии генерализованного тревожного расстройства (Miyoshi et al., 2016). Проанализировав источники из отечественных и международных баз данных, мы пришли к выводу, что в современной научной литературе проблема взаимодействия «врач – пациент» освещена в недостаточной мере, чтобы помочь молодым специалистам в решении межличностных конфликтов и психологам в профориентации будущих врачей.

Влияние экстраверсии и интроверсии на взаимодействие врача и пациента раскрывается в работах следующих авторов:

1) Г. Айзенк. В своих исследованиях личности Г. Айзенк стремился определить черты, связанные с экстраверсией и интроверсией, и то, как они могут влиять на медицинские результаты (Eysenck, 1967);

2) А. А. Бодалев — российский психолог, опубликовавший исследование о том, как интроверсия или экстраверсия врача может влиять на его общение с пациентами (Бодалев, 2001);

3) И. А. Шмелева — российский ученый, изучавший, как экстраверсия и интроверсия могут влиять на общение врача с пациентом, особенно в контексте психиатрической помощи (Шмелева, 2010).

Одним из известных исследователей в российской психологии, изучавших межличностные профессиональные отношения и влияние экстраверсии и интроверсии на отношения между врачом и пациентом, является доктор психологических наук, профессор Московского государственного университета (МГУ) Т. Дмитриева. Ее исследования посвящены психологическим факторам, способствующим успешному общению врача с пациентом, и тому, как такие черты личности, как экстраверсия и интроверсия, могут влиять на эти отношения. Она также изучала роль эмпатии во взаимодействии между врачом и пациентом (Шевченко, 2002).

Методы исследования

Описательное исследование было проведено в апреле 2023 года в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН) в рамках последующего исследовательского проекта. В исследовании приняли участие как студенты-медики, так и студенты других факультетов. Для сбора данных использовался выборочный метод. В выборку вошли студенты мужского и женского пола с первого по последний курс медицинского института, а также ординаторы и аспиранты, независимо от их расовой, кастовой, религиозной и культурной принадлежности. Для выяснения взглядов студентов немедицинских специальностей составили отдельную анкету, которая была структурирована и разделена на три раздела. Первый раздел был посвящен демографическим характеристикам респондентов, включая возраст, пол, год обучения, тип темперамента и отношение к определенной группе (интроверсия/экстраверсия). Во втором разделе были представлены различные ситуации и предложено выбрать варианты поведенческих действий в ответ на каждую из них. В третьем разделе изучалось отношение респондентов к взаимодействию врача и пациента и проводилась классификация личностей.

Результаты исследования

В исследовании принимали участие 100 человек (25 мужчин и 75 женщин). Половину из них составляли люди, причастные к медицине, в другую половину входили люди, не имеющие отношения к ней. Средний возраст участников составлял 20 ± 2 года. Среди опрошенных, связанных с медициной, 64 % отнесли себя к амбивертам, 12 % — к экстравертам, 8 % — к интровертам, а 16 % респондентов затруднились с ответом. В то же время среди опрошенных студентов других специальностей 60 % отнесли себя к амбивертам, 22 % — к экстравертам, 16 % — к интровертам, и только 2 % затруднились с ответом (рис. 1).

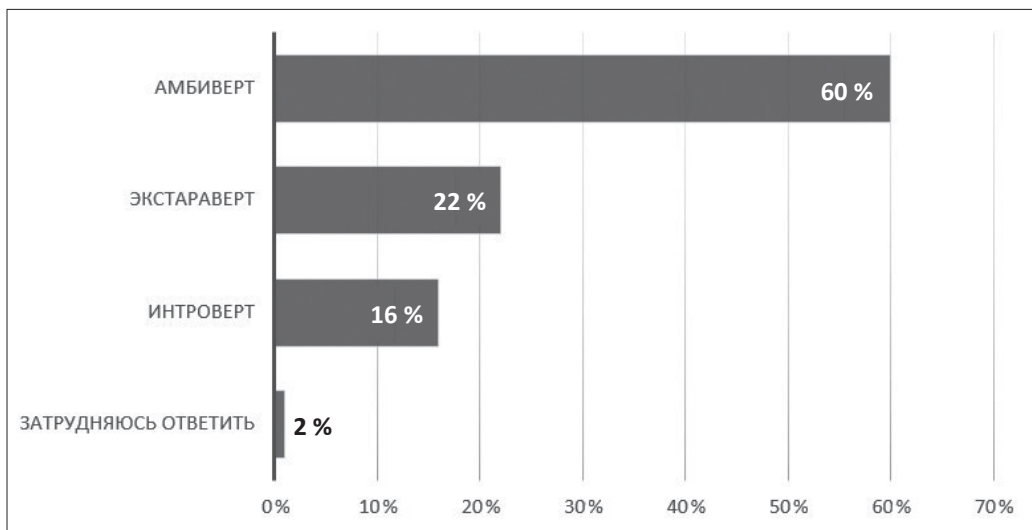


Рис. 1. Результаты опроса респондентов о типе личности

Fig. 1. Personality type of the respondents

На вопрос «Считаете ли Вы, что отношение к определенной группе (интроверт/экстраверт) играет какую-либо роль во взаимодействии врача и пациента?» среди опрошенных людей, не связанных с медициной, 74 % ответили «да», 18 % затруднились с ответом. Изучая ответы людей, связанных с медициной, можно отметить, что почти все респонденты (92 %) ответили «да», 4 % респондентов ответили «нет» и 19 % затруднились с ответом (рис. 2).

На аналогичный вопрос о типе темперамента статистика имеет сходство: 96 % врачей заметили связь, тогда как среди людей, обучающихся в других областях, ее заметили только 70 % (рис. 3).

При ответе на вопрос «Как вы думаете, возникнут ли у Вас трудности при общении с врачом / пациентом-интровертом?» больший процент людей, связанных с медициной (52 %), ответили, что при общении с интровертами

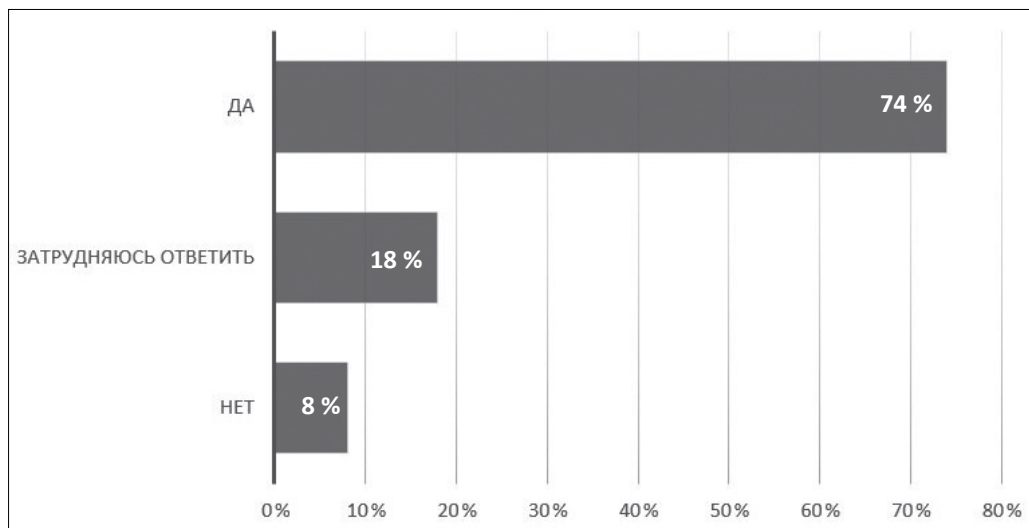


Рис. 2. Результаты опроса респондентов о роли типа личности во взаимоотношении «врач – пациент»

Fig. 2. The role of personality type in the “doctor – patient” relationship

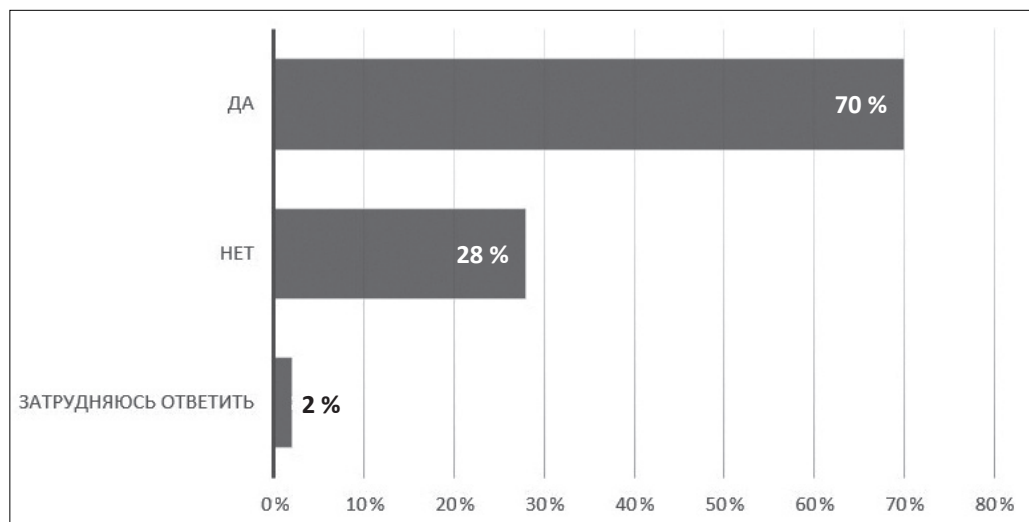


Рис. 3. Результаты опроса респондентов о роли темперамента во взаимоотношении «врач – пациент»

Fig. 3. The role of temperament in the “doctor – patient” relationship

могут возникнуть проблемы, в то время как люди, далекие от медицины, ответили, что трудностей не будет ни с экстравертом (74 %), ни с интровертом (54 %).

На вопрос: «Обращали ли Вы внимание к какому типу (экстраверт/интроверт) относится ваш пациент? Считаете ли вы это важным?» 59 % опрошенных

студентов медицинского института и аспирантов/ординаторов ответили: «Да, так проще найти к пациенту подход» (рис. 4).

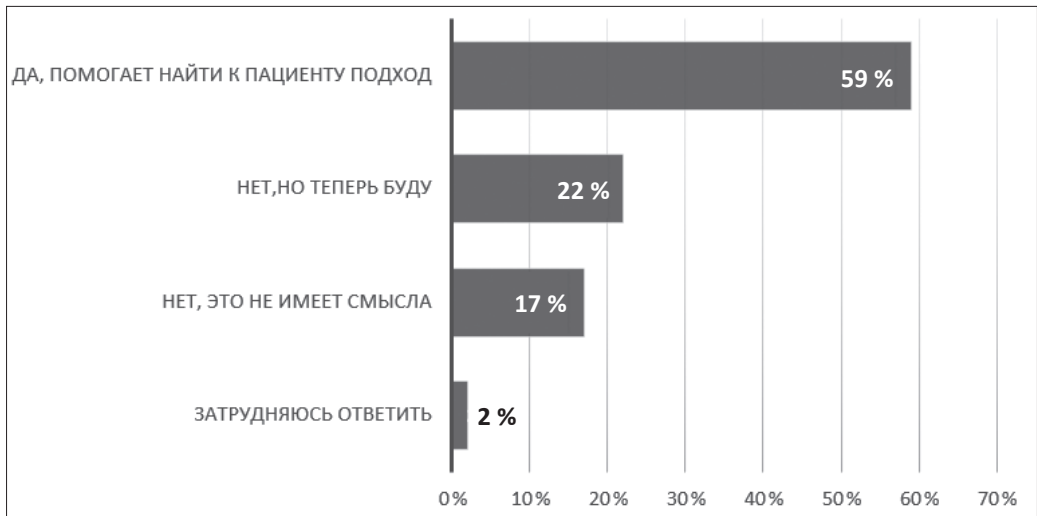


Рис. 4. Результаты опроса респондентов-врачей об их отношении к типу личности пациента

Fig. 4. The attitude of the surveyed respondents (future doctors) to the patient's type of personality

Дискуссионные вопросы

Полученные результаты говорят о наличии необходимости дальнейших их исследований в области межличностных отношений врачей и пациентов. Данные проведенного исследования выявили некоторую взаимосвязь между типом темперамента и степенью экстраверсии личности медицинского работника и успешностью его взаимодействия с пациентом. Найденная взаимосвязь поднимает ряд важных вопросов:

- целесообразно ли проводить учет экстраверсии и интроверсии и типа темперамента в рамках профориентационных мероприятий для абитуриентов медицинских вузов;
- можно ли рассматривать тип темперамента и тип личности в качестве факторов, влияющих на риск развития выгорания медицинских работников;
- необходима ли разработка стратегий снижения уровня стресса на рабочем месте для медицинских работников, имеющих трудности в общении с пациентами.

Заключение

Большинство студентов не обращают внимания на тип темперамента и тип личности медицинского работника (62 и 70 % соответственно); 22 и 18 % респондентов сказали, что обратят на это внимание в будущем; 50 % студентов-медиков отметили, что интроверсия и экстраверсия влияют на успешность общения с пациентами. Из полученных данных можно сделать вывод, что темперамент и тип личности играют важную роль во взаимоотношении «врач – пациент»: врач сможет найти индивидуальный подход к больному, а пациент — выбрать врача, которому он может доверять. Благодаря этому можно избежать конфликтов и разногласий и максимально эффективно донести информацию, касающуюся здоровья. Понимание типа темперамента пациента позволяет врачу выстраивать индивидуальную стратегию лечения с учетом возможных трудностей в коммуникации.

Индивидуальные особенности пациента могут быть учтены при выборе методов лечения и профилактики: от групповых сеансов до индивидуальных сессий, а также при выборе длительности консультации: интровертам может понадобиться больше времени.

Пациент-меланхолик требует больше моральной поддержки, а врач-холерик должен осознавать свою директивность и возможный дискомфорт, создаваемый ею для пациента. Кроме поддержания комфортной коммуникации, знание врачом типа темперамента пациента позволит врачу понять склонность пациента к тем или иным действиям и привычкам, провоцирующим заболевание или мешающим лечению. Критерии успешного взаимоотношения «врач – пациент» включают в себя уровень экстраверсии, эмпатию, коммуникативные навыки как врача, так и пациента.

Список источников

1. Zaman, R., Hankir, A., & Jemni, M. (2019). Lifestyle Factors and Mental Health. *Psychiatr Danub*, 31(3), 217–220. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31488729>
2. Soldatova, S. U. (2023, 21–23 октября). Features of «doctor – patient» communication in English. В: *Молодые ученые в исследовании языковых картин мира*. Материалы Круглого стола в рамках V Международной научной конференции, 21–23 октября 2023 года (с. 71–74). Минск, Беларусь: Минский государственный лингвистический университет.
3. *Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) (1948)*. Устав ВОЗ. <https://www.who.int/ru/about/accountability/governance/constitution>
4. Ho, E. Y., Karliner, L. S., Leung, G., Harb, R., Ramirez, G. A., & Garcia, M. E. (2023). “How’s your mood”: Recorded Physician Mental Health Conversations with Chinese and Latino Patients in Routine Primary Care Visits. *Patient Education and Counseling*, 114, art. 107850. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2023.107850>
5. Mihailovic, M., Garcia, D., Amato, C., Lindsk E., Rosenberg, P., Bjork, E., Lester, N., Cloninger, K. M., & Cloninger, C. R. (2022). The Personality of Newly Graduated and Employed Nurses: Temperament and Character Profiles of Swedish Nurses. *International Journal of Nursing Studies Advances*, 4, art. 100058. <https://doi.org/10.1016/j.ijnsa.2021.100058>

6. Miyoshi, R., Matsuo, H., Takeda, R., Komatsu, H., Abe, H., & Ishida, Ya. (2016). Burnout in Japanese Residents and its Associations with Temperament and Character. *Asian Journal of Psychiatry*, 24, 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2016.08.009>
7. Moraes, J. S., Hepworth, G., Ignatiadis, S., Dharan, A., Carne, R., Seneviratne, U., Cook, M. J., & D'Souza, W. J. (2020). Improved irritability, mood, and quality of life following introduction of perampanel as late adjunctive treatment for epilepsy. *Epilepsy & Behavior: E&B*, 104 (Pt A), art. 106883. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2019.106883>
8. Fairbrass, K. M., & Gracie, D. J. (2021). Mood and Treatment Persistence in Inflammatory Bowel Disease: Time to Consider Integrated Models of Care. *Clinical gastroenterology and hepatology: the official clinical practice journal of the American Gastroenterological Association*, 19(6), 1111–1113. <https://doi.org/10.1016/j.cgh.2020.08.068>
9. American Institute for Cancer Research (AICR) (n. d.). Being positive: Being positive: Is it a benefit or a burden? <https://www.cancer.org/cancer/survivorship/coping/attitudes-and-feelings-about-cancer.html>
10. White, G. E., Caterini, J. E., McCann, V., Rendall, K., Nathan, P. C., Rhind, S. G., Jones, H., & Wells, G. D. (2021). The Psychoneuroimmunology of Stress Regulation in Pediatric Cancer Patients. *Cancers*, 13(18), art. 4684. <https://doi.org/10.3390/cancers13184684>
11. Huynh, H. Ph., & Dicke-Bohmann, A. (2020). Humble Doctors, Healthy Patients? Exploring the Relationships between Clinician Humility and Patient Satisfaction, Trust, and Health Status. *Patient Education and Counseling*, 103(1), 173–179. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2019.07.022>
12. Chung, H., Lee, H., Chang, D., Kim, H., Lee, H., Park, H., & Chae, Y. (2012). Doctor's attire influences perceived empathy in the patients-doctor relationship. *Patient Education and Counseling*, 89(3), 387–391. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2012.02.017>
13. Gunlicks-Stoessel, M., Westervelt, A., Reigstad, K., Mufson, L., & Lee, S. (2019). The role of attachment style in interpersonal psychotherapy for depressed adolescents. *Psychotherapy Research: Journal of the Society for Psychotherapy*, 29(1), 78–85. <https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1315465>
14. Eysenck, H. J. (1963). Biological basis of personality. *Nature*, 199, 1031–1034. <https://doi.org/10.1038/1991031a0>
15. Бодалев, А. (2006). *Рабочая книга практического психолога*. Пособие для специалистов, работающих с персоналом. Москва: Изд-во Института Психотерапии.
16. Шмелева, И. А. (2010). *Введение в профессию. Психология*. Учебное пособие. Москва: Эксмо.
17. Шевченко, Ю. Л., Володин, Н. Н., и Венедиктов, Д. Д. (2002). *Биомедицинская этика*. Москва: Медицина.

References

1. Zaman, R., Hankir, A., & Jemni, M. (2019). Lifestyle Factors and Mental Health. *Psychiatr Danub*, 31(3), 217–220. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31488729>
2. Soldatova, S. U. (2023, 21–23 October). Features of «doctor – patient» communication in English. In: *Young Scientists in the Study of Language World Pictures*. Proceedings of the Round Table within the framework of the V International Scientific Conference, 21–23 October 2023 (pp. 71–74). Minsk, Belarus: Minsk State Linguistic University.
3. World Health Organization (WHO) (1948). The Constitution of the WHO. (In Russ.). <https://www.who.int/ru/about/governance/constitution>

4. Ho, E. Y., Karliner, L. S., Leung, G., Harb, R., Ramirez, G. A., & Garcia, M. E. (2023). "How's your mood": Recorded Physician Mental Health Conversations with Chinese and Latino Patients in Routine Primary Care Visits. *Patient Education and Counseling*, 114, art. 107850. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2023.107850>
5. Mihailovic, M., Garcia, D., Amato, C., Lindske, E., Rosenberg, P., Bjork, E., Lester, N., Cloninger, K. M., & Cloninger, C. R. (2022). The Personality of Newly Graduated and Employed Nurses: Temperament and Character Profiles of Swedish Nurses. *International Journal of Nursing Studies Advances*, 4, art. 100058. <https://doi.org/10.1016/j.ijnsa.2021.100058>
6. Miyoshi, R., Matsuo, H., Takeda, R., Komatsu, H., Abe, H., & Ishida, Ya. (2016). Burnout in Japanese Residents and its Associations with Temperament and Character. *Asian Journal of Psychiatry*, 24, 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2016.08.009>
7. Moraes, J. S., Hepworth, G., Ignatiadis, S., Dharan, A., Carne, R., Seneviratne, U., Cook, M. J., & D'Souza, W. J. (2020). Improved irritability, mood, and quality of life following introduction of perampanel as late adjunctive treatment for epilepsy. *Epilepsy & Behavior: E&B*, 104 (Pt A), art. 106883. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2019.106883>
8. Fairbrass, K. M., & Gracie, D. J. (2021). Mood and Treatment Persistence in Inflammatory Bowel Disease: Time to Consider Integrated Models of Care. *Clinical gastroenterology and hepatology: the official clinical practice journal of the American Gastroenterological Association*, 19(6), 1111–1113. <https://doi.org/10.1016/j.cgh.2020.08.068>
9. American Institute for Cancer Research (AICR) (n. d.). Being positive: Being positive: Is it a benefit or a burden? <https://www.cancer.org/cancer/survivorship/coping/attitudes-and-feelings-about-cancer.html>
10. White, G. E., Caterini, J. E., McCann, V., Rendall, K., Nathan, P. C., Rhind, S. G., Jones, H., & Wells, G. D. (2021). The Psychoneuroimmunology of Stress Regulation in Pediatric Cancer Patients. *Cancers*, 13(18), art. 4684. <https://doi.org/10.3390/cancers13184684>
11. Huynh, H. Ph., & Dicke-Bohmann, A. (2020). Humble Doctors, Healthy Patients? Exploring the Relationships between Clinician Humility and Patient Satisfaction, Trust, and Health Status. *Patient Education and Counseling*, 103(1), 173–179. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2019.07.022>
12. Chung, H., Lee, H., Chang, D., Kim, H., Lee, H., Park, H., & Chae, Y. (2012). Doctor's attire influences perceived empathy in the patients-doctor relationship. *Patient Education and Counseling*, 89(3), 387–391. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2012.02.017>
13. Gunlicks-Stoessel, M., Westervelt, A., Reigstad, K., Mufson, L., & Lee, S. (2019). The role of attachment style in interpersonal psychotherapy for depressed adolescents. *Psychotherapy Research: Journal of the Society for Psychotherapy*, 29(1), 78–85. <https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1315465>
14. Eysenck, H. J. (1963). Biological basis of personality. *Nature*, 199, 1031–1034. <https://doi.org/10.1038/1991031a0>
15. Bodalev, A. (2006). *Working Book of Practical Psychologist*. Manual for Specialists Working with Personnel. Moscow: Publisher Institute of Psychotherapy. (In Russ.).
16. Shmeleva, I. A. (2010). *Introduction to the profession*. Psychology. A textbook. Moscow: Eksmo. (In Russ.).
17. Shevchenko, Y. L., Volodin, N. N., & Venediktov, D. D. (2002). *Biomedical ethics*. Moscow: Medicine. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 14.10.2023; The article was submitted: 14.10.2023;
одобрена после рецензирования: 19.12.2023; approved after reviewing: 19.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024. accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторах

Анна Сергеевна Бобунова — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Медицинского института Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия,
bobunova2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

София Усиковна Солдатова — студентка 3-го курса направления «Лечебное дело» Медицинского института Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия,
soldatovasonya62@gmail.com ✉, <https://orcid.org/0009-0004-1929-2792>

Information about the authors

Anna S. Bobunova — PhD in Education, Senior Lecturer at the Department of foreign languages, Institute of Medicine, Peoples' Friendship University of Russia Named after Patris Lumumba, Moscow, Russia,
bobunova2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>

Sofia U. Soldatova — Medical Student, General Medicine, Institute of Medicine, Peoples' Friendship University of Russia Named after Patris Lumumba, Moscow, Russia,
soldatovasonya62@gmail.com ✉, <https://orcid.org/0009-0004-1929-2792>

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

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



Научная статья

УДК 159.955

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.12

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МЕТАПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ У ВЗРОСЛЫХ

*София Константиновна Копасовская*¹✉, *Ольга Александровна Шиян*²,
*Сергей Алексеевич Зададаев*³

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

³ *Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия*

¹ *kopasovskajask@mgpu.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0001-9328-6682>

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

³ *szadadaev@fa.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-1329-4012>

Аннотация. В статье обсуждаются перспективы развития взрослых в рамках парадигмы life-long learning, в частности роль метапознания в деятельности и мышлении человека. Рассматриваются вопросы о связи метакогнитивных способностей и других функций психики, таких как мышление и волевая сфера. Проверяется предположение о том, что метапознание и отдельные его факторы — метакогнитивные представления и целеполагание — могут быть связаны с формально-логическим мышлением. Для обработки данных, полученных от 60 педагогов Москвы, были применены методы корреляционного и качественного анализа. Результаты исследования показали наличие связей между формально-логическим мышлением и когнитивным целеполаганием, а также метакогнитивными представлениями. Связи между формально-логическим мышлением и ситуативно-ориентированной активностью не обнаружено. Делается вывод о том, что ситуативно-ориентированная активность характеризуется скорее стереотипными действиями и реакциями, а логику непосредственно не задействует.

Ключевые слова: метапознание, метакогнитивное развитие, метакогнитивные представления, рефлексия, формально-логическое мышление, формальная логика

Research article

UDC 159.955

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.12

THE RELATIONSHIP BETWEEN FORMAL INTELLEGEENCE
AND METACOGNITIVE FUNCTIONS IN ADULTS*Sofia K. Kopasovskaya*¹ ✉, *Olga A. Shiyan*², *Sergey A. Zadadaev*³^{1,2} *Moscow City University, Moscow, Russia*³ *Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia*¹ *kopasovskajask@mgpu.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0001-9328-6682>² *shiyanoa@mgpu.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>³ *szadadaev@fa.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-1329-4012>

Abstract. The article discusses the prospects of adult development within the paradigm of life-long learning, in particular, the role of metacognition in human activity and thinking. The questions about the connection between metacognitive abilities and other mental functions, such as thinking and volitional sphere, are considered. The assumption that metacognition and its separate factors — metacognitive perceptions and goal-setting — can be connected with formal logical thinking is tested. Methods of correlation and qualitative analysis were used to process the data obtained from 60 teachers in Moscow. The results of the study showed the presence of links between formal logical thinking and cognitive goal-setting, as well as metacognitive representations. No relationship between formal logical thinking and situation-oriented activity was found. The conclusion is that situation-oriented activity is characterized rather by stereotypical actions and reactions, where logic is not directly involved.

Keywords: metacognition, metacognitive development, metacognitive representations, reflexion, formal logical thinking, formal logic

Для цитирования: Копасовская, С. К., Шиян, О. А., и Зададаев, С. А. (2024). Взаимосвязь формального интеллекта и метапознавательных функций у взрослых. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-2), 73–92. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.12>

For citation: Kopasovskaya S. K., Shiyan O. A., & Zadadaev S. A. (2024). The relationship between formal intelligence and metacognitive functions in adults. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-2), 73–92. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.12>

Введение**Метапознание: предпосылки, история, вызовы, произвольность и роль представлений**

Одним из главных вопросов, интересующих исследователей развития взрослых, является генезис мышления. Понятие мышления исследуется в психологии многими школами, в рамках которых оно получает разные определения: Ж. Пиаже с позиций родоначальника генетической эпистемологии определял мышление как способность к ассимиляции

и адаптации, Н. Е. Веракса как основатель школы структурно-диалектической психологии говорит о мышлении как о способности к продуктивному решению противоречивых ситуаций (Веракса, 2006), и т. д. Мышление как способность решать новые задачи и адаптироваться к изменяющимся условиям представляется принципиально важной способностью современного человека (Веракса, 2006), и развитие этой способности имеет большую ценность. Для понимания механизмов развития мышления взрослых интересно обратиться к такому феномену, как метапознавательные способности индивида. Человек — существо не только познающее, но и исследующее собственное познание, рефлекслирующее его. По метафорическому выражению Л. С. Выготского, человек представляет собой одновременно и телефон и телефонистку, то есть он и аппарат и тот, кто им управляет (Выготский, 2019).

Впервые понятие метакогнитивности, или метакогнитивного познания (*с англ. metacognition*), вводит Дж. Х. Флавелл из Университета Стэнфорда (Flavell, 1976). В представленном понятии видно влияние, оказанное генетической эпистемологией Ж. Пиаже: Флавелл выделял содержание в метапознании двух различных процессов — мониторинга и регуляции: «В любом виде когнитивной транзакции с человеком или не-человеческой средой может происходить целый набор активностей по обработке информации. Метапознание относится, среди прочего, к активному мониторингу и последующей регуляции и организации этих процессов обработки по отношению к объектам познания или данным, что они несут, обычно для достижения некоторой конкретной цели или задачи». Метапознание характеризовалось исследователем как процесс намеренный, осознанный, дальновидный, стремящийся к определенной цели. Основоположник метакогнитивной психологии выделял в метапознании влияние на следующие четыре компонента: метакогнитивные знания, опыт (*metacognitive experiences*), цели и стратегии.

Дальнейшие исследования в сфере метапознания проверяли выдвинутые Флавеллом предположения о характеристиках феномена (Livingston, 2004; Akturs, & Sahin, 2011; Nelson, 1992). Т. Е. Чернокова в своей монографии отмечает, что сфера исследований метапознания характеризуется своей большой неоднородностью: определения базовых понятий не только различаются, но и часто противоречат друг другу (Чернокова, 2014). Исследователи вступали в дискуссию с выдвинутыми Флавеллом положениями, полагая, что метапознание не обязательно происходит в сознании человека (Reder, & Schunn, 1996; Kentridge, & Heywood, 2000). Так, некоторые разделяли саморегуляцию когнитивной активности на произвольную и непроизвольную. М. А. Холодная, а также Шартье и Лоарер полагали, что специфика метапознания — в самом объекте познания, собственно когнитивных процессах (Галкина, и Лоарер, 1997; Холодная, 1997). М. А. Холодная делает вывод, что непроизвольный метапознавательный процесс обеспечен когнитивными стилями, и в связи с этим больше привязан к индивидуальным характеристикам человека, нежели к специфике задачи (Холодная, 2002). Мы можем видеть, что в понятии

метапознания есть элементы, сходные с предметами других теорий. Так, в качестве компонента метапознания выделяют метакогнитивные стратегии, выступающие как средство управления своим (когнитивным) поведением. Л. С. Выготский — автор культурно-исторической теории, полагал, что развитие психики в онтогенезе представляет собой интериоризацию управления собственной психикой человека. Иными словами, высшие психические функции — это натуральные психические функции человека, которые теперь произвольны, то есть подвластны его контролю без внешних средств, только посредством интериоризированных культурных средств (Выготский, 2019). Таким образом, метапознание с точки зрения культурно-исторического подхода может пониматься как осознанное и произвольное когнитивное поведение, а метапознавательные стратегии — как культурные средства. С другой стороны, метакогнитивные стратегии выступают как механизм анализа когнитивного поведения: проверки правильности или эффективности когнитивной тактики, стратегии или конкретного решения, пересмотра вышеуказанных элементов по результатам оценки, и т. п. Так, метапознание может пониматься как рефлексия — понятие, находящееся в сфере интересов множества дисциплин, от философии и психологии до математической логики и антропологии (Голубева, 2018). В частности, сам Флавелл (Flavel, 1976; Flavel, 1979; Flavel, 1987) и многие его последователи подчеркивали роль рефлексии в метапознании (Шиян и др., 2019; Шиян и др., 2020; Чернокова, 2013; Livingston, 2004). Регуляторные функции, и в особенности метапознание как когнитивная саморегуляция, часто рассматриваются исследователями в качестве средства достижения такого результата (Чернокова, 2013; Чернокова, 2014; O'Brien, 2017; O'Brien, Kennedy, & Schellinger, 2013).

Современные исследования метапознания нередко фокусируются на прояснении влияния метапознания на эффективность образовательного процесса, а также на способах формирования различных компонентов метапознания (Kennedy, 2017; Mahdavi, 2014; O'Brien, 2017). В настоящий момент большинство исследователей сводят концепт метапознания к состоящему из двух фундаментальных элементов или компонентов: знания о познании и регуляция познания (Livingston, 2004).

Роль метакогнитивных знаний, или представлений индивида о познании, ясно видна при работе с людьми, пострадавшими от черепно-мозговой травмы. Положения Л. С. Выготского о том, что посредством культурных средств могут успешно компенсироваться психические и когнитивные дефициты физиологического происхождения, подтверждаются и исследованиями лаборатории когнитивно-коммуникативной реабилитации Университета Джорджии. Коллектив лаборатории, возглавляемой Кэти О'Брайен (O'Brien, 2017; O'Brien, Kennedy, & Schellinger, 2013), занимается вопросами реабилитации взрослых, переживших черепно-мозговую травму, оказавшую негативное влияние на такие когнитивные функции испытывавшего травму, как память и регуляторная сфера. Так, обнаруживается, что пострадавшие испытывают трудности не только

с достижением когнитивных и/или регуляторных целей, но также с предварительной оценкой сложности их достижения, выбором эффективной стратегии и мониторингом прогресса. Исследователи связывают эти сложности с разрывом, возникающим между метакогнитивными представлениями человека, сформировавшимися всю его жизнь и изменившимися вследствие пережитой черепно-мозговой травмы, и фактическим состоянием его когнитивных и регуляторных функций: взрослый человек склонен оценивать сложность задачи исходя из существующих у него метакогнитивных представлений, которые в силу травмы обнаруживают свою ригидность — и переживший травму индивид снова и снова не может выполнить когнитивные задачи, успешно преодолеваемые им до травмы. Сотрудники лаборатории изучали адаптацию переживших травму индивидов, а также эффективность различных подходов к реабилитации. Исследования, проводимые лабораторией, обнаруживают свою результативность, что позволяет говорить о больших перспективах работы с метапознанием и метапознавательными представлениями не только у детей, но и в сфере образования взрослых (*life-long learning*).

Другим важным аспектом метапознания является процесс целеполагания. В своей монографии Т. Е. Чернокова со ссылками на многих других исследователей, в числе которых О. К. Тихомиров, М. А. Холодная, Д. Б. Богоявленская, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов и другие, подчеркивала принципиальную роль целеполагания в познавательной деятельности (Чернокова, 2014). Метапознавательный процесс постановки гностической цели — та специфика, которая отличает собственно познание от ориентировочной деятельности. Особый интерес представляет предложенное О. К. Тихомировым различие в целеполагании двух видов процессов — целепринятия и целепорождения (Тихомиров, 1997; Тихомиров, 1984). Так, вновь поднимается вопрос о том, лежит ли метапознание в волевом поле или метапознавательные процессы могут запускаться и проходить вне контроля индивида. По представлению автора, целеполагание бывает и волевым, или «истинным», и произвольным, то есть детерминированным внешними факторами. Т. Е. Чернокова развивает дальше это разделение, основываясь на причинности или природе порождения этих процессов (Чернокова, 2014). Так, целеполагание бывает:

- перцептивно-детерминированным целепринятием, предполагающим попадание некоего гностического объекта извне в поле восприятия субъекта и таким образом инициирующего познавательную активность;
- социально-детерминированным целепринятием — появление гностической цели в данном случае обусловлено другим человеком, демонстрирующим или рассказывающим об объекте познания; при этом виде целеполагания становится возможной собственно познавательная деятельность.

Оба вышеупомянутых вида целеполагания в первую очередь характеризуются тем, что при исчезновении стимула (объекта) из поля восприятия,

человека, демонстрирующего или рассказывающего о нем, и т. п., исчезает и познавательная цель. Стоит отметить, что эти виды целеполагания могут стать внутридeterminированными при условии, что объект познания или познавательная цель приобретут долговременный личностный смысл для индивида;

- целепорождение — третий вид целеполагания, при котором цель ставится самим индивидом без внешней стимуляции; на этом уровне можно говорить о подлинной познавательной деятельности.

Анализ исследований метапознания показывает, что метакогнитивные представления играют большую роль в успехе познавательной деятельности субъекта (Чернокова, 2011; Чернокова, 2014; O'Brien, 2017). Так, представления субъекта о том, как работает познание у других, и об индивидуальных особенностях его собственных познавательных процессов формируются на протяжении всей его жизни. При этом представления могут оказываться как адекватными, так и неадекватными реальности в силу различных факторов. Существуют обстоятельства, которые могут вызвать расхождения между уже сформированными индивидуальными метакогнитивными представлениями индивида и актуальными характеристиками его познания. Представления об окружающем мире и природе человека могут различаться у разных культур, разделенных по временным, географическим и иным признакам. Более того, согласно культурно-исторической теории, у различных этнических групп могут отличаться не только метапознавательные представления, но и сами когнитивные средства.

В рамках исследования мы поставили вопрос о том, как связаны мышление как инструмент решения задачи и метапознание как рефлексия по поводу использования этого инструмента и управления им. Анализ взаимосвязи метапознания и формальной логики может расширить наше представление о принципах работы метапознания и механизмах его развития.

Дизайн исследования

Целью исследования является анализ взаимосвязи формально-логического мышления и метакогнитивных представлений взрослых.

Метакогнитивные представления диагностировались посредством методики «Метапознавательные представления», созданной на основе ориентировочного теста оценки уровня развития метакогнитивных процессов у детей старшего дошкольного возраста Т. Е. Черноковой (оригинальный тест представлен в монографии) (Чернокова, 2014, с. 150–152).

Методика «Метапознавательные представления» представляет собой набор кейсов, направленных на выявление метакогнитивных представлений респондентов. Она была спроектирована таким образом, чтобы представленные

ситуации отражали своим содержанием темы и задачи, близкие и понятные взрослому человеку (дети, работа, здоровье и спорт, домашние питомцы). Каждый кейс поименован согласно теме и порядку предъявления: № 1 «Ребенок», № 2 «Проект», № 3 «Спортзал», № 4 «Подарок», — респонденту видна только нумерация кейсов. Респонденты отвечают на вопросы в произвольном порядке.

Пример кейса № 1 «Ребенок»:

«1. У вас ребенок подросткового возраста. В вашей школе каждый год родителей каждого ребенка приглашают на 2 приватные встречи для беседы о ходе учебного процесса и развитии: в начале и в конце учебного года. На второй встрече классный руководитель рассказывает, что ваш ребенок хорошо справляется по всем предметам, но испытывает трудности с математикой. Что вы можете предпринять?»

С помощью данной методики мы диагностировали такие компоненты метапознания, как:

- **целеполагание** — которое мы понимаем как **постановку когнитивной задачи**, инструмент запуска произвольного познавательного процесса и управления им;
- **когнитивная активность** — ориентировочные действия индивида в ситуации неопределенности, направленные на сбор дополнительной информации.
- **ситуативно-ориентированная активность** — действия, предлагаемые респондентом, которые направлены не на познание, а на другие сферы — коммуникативную, эмоциональную и иные.

Так, относительно ответа на каждый кейс проводился анализ и выделялись:

1. Целеполагание, которое операционально определялось как постановка когнитивной задачи и диагностировалось посредством наличия в ответе респондента адресации к неопределенности содержания предмета кейса, попытки определить явно неопределенное содержание, что необходимо для решения основной проблемы кейса.

Далее приводятся ответы нескольких респондентов на вопросы кейса.

Отвечая на вопрос кейса № 1 «Ребенок», респондент мог:

- Поставить когнитивную задачу, отражающую неопределенность содержания ключевого понятия кейса «трудности с математикой»:
 - о Ольга: «1) Сначала спрошу, какие именно трудности и с чем, по мнению педагога, они связаны...»;
 - о Вероника: «...спрошу, трудности какого характера испытывает ребенок, как они проявляются...».
- Поставить 2 задачи: задачу, отражающую неопределенность понятия, и задачу про причинность явления:
 - о Ксения: «Поговорю с ребенком, узнаю, какие именно трудности возникают, и попытаюсь понять их причину...».

- Поставить когнитивную задачу относительно причин явления, не отразив неопределенность:

- о Елена: «Выяснить причину трудностей».

2. Когнитивная активность респондента, которая определялась как количество предлагаемых операций по сбору информации. Различение между постановкой когнитивной задачи и когнитивной активностью респондента проявлялось в том, что когнитивный запрос может совершаться без обнаружения и попытки определения ключевого понятия кейса (например, «трудности с математикой»), хотя и быть связанным с общей темой кейса. Так, когнитивный запрос характеризуется как «широкое», общее когнитивное действие, активный сбор информации, в то время как постановка задачи является направленным, точным действием, необходимым для понимания проблемы.

- Мы фиксировали наличие когнитивной активности в тех случаях, когда человек, не ставя конкретную задачу, все же пытается собрать дополнительную информацию о ситуации, например:

- о Мария: «Понаблюдаю за ребенком, поговорю с ним, пойму, устраивает ли его такой его результат...».

3. Ситуативно-ориентированная активность (СОА), которая обнаруживалась в предлагаемых респондентом действиях, направленных на решение задачи, — это могли быть физические операции, социальные интеракции и иные действия, не имеющие отношения к познанию. СОА является реактивным поведением, когда человек не исследует ситуацию, не анализирует ее причины, не ищет информацию, а использует готовые социальные клише, которые существуют в социуме для действий в подобных ситуациях.

- Мы считали, что речь идет о СОА, когда респондент предлагал готовые решения: нанять репетитора и пр., не пытаясь проанализировать ситуацию, например:

- о Светлана: «услуги репетитора».

- о Валентина: «дополнительные занятия по математике».

Для диагностики формально-логического мышления использовались методики «Включение классов» и «Умозаключения», позволяющие проанализировать владение респондента базовыми логическими операциями. Первая методика исследует способность логической классификации и оперирования с классами, а вторая — способность делать логически непротиворечивые умозаключения.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что существует положительная связь между следующими отдельными компонентами решения задач и формально-логическим мышлением у взрослых:

- 1) между целеполаганием и формально-логическим мышлением;

- 2) между когнитивной активностью и формально-логическим мышлением;

- 3) между ситуативно-ориентированной активностью и формально-логическим мышлением.

Исследование проводилось в формате онлайн, посредством заполнения респондентами Google Формы. В нем приняли участие 62 педагога дошкольного и основного общего образования.

В качестве методов статистической обработки данных были использованы корреляционный анализ (ранговый коэффициент корреляции Спирмена и коэффициент корреляции r -Пирсона). В корреляционном анализе учитывались результаты по всем перечисленным методикам.

Результаты исследования

Качественный анализ

Одним из самых любопытных кейсов для анализа получился кейс «Ребенок». Его содержание связано с образованием, которое является сферой профессиональной деятельности респондентов. В ответах респондентов на кейс «Ребенок» проявилась регулярная подмена понятия: в ответах многие респонденты заменяют ключевое понятие кейса «трудности с математикой» на собственные («неуспеваемость», «пробелы в знаниях», «подтягивание дисциплины» и др.). Каждая такая подмена меняет суть проблемы и означает, что человек вместо исследования ситуации начинает действовать в соответствии со своей установкой. Отметим, что в кейсе «Ребенок» в 50 % случаев постановки когнитивной задачи, формулировка направлена на причину явления (почему возникли трудности с математикой), а в остальных 50 % — на определение содержания конструкта (что представляют собой трудности с математикой, как они выглядят).

Достаточно часто когнитивная задача ставится весьма размыто, без операционализации алгоритма действий:

- «...выяснить, в чем заключаются трудности, затем восполнить пробел...»;
- «...выясню, какого рода трудности, причины возникновения трудностей, уже от этого буду отталкиваться...»;
- «1) определить причину трудности; 2) определить возможные пути решения проблемы; 3) выбрать лучший путь; 4) решить проблему».

При этом некоторые респонденты, помимо постановки задачи, предпринимают попытки операционализации задачи: предлагают гипотезы и схемы действий по их проверке:

- «...уточнить, это все уроки или определенный раздел предмета. Когда возникли проблемы, может ребенок болел...»;
- «1) попрошу поднять материалы прошлых бесед (осеннюю и ранее), и посмотрю на динамику; 2) спрошу, есть ли в классе дети, которые справляются с математикой; 3) уточню, насколько велики трудности, если хватит на удовлетворительную оценку...»;

- «1) выясню у классного руководителя, что такое случилось с математикой, если трудности начались во втором полугодии, поменялся ли преподаватель или специалисты, замечают ли изменения в ребенке...».

Часто встречаются «ситуативные» или «контекстные» ответы, которые не предполагают ни когнитивной задачи, ни запроса на дополнительную информацию:

- Делегирование проблемы третьему лицу: «Найду репетитора по математике»; «Найду ребенку репетитора по данному предмету»; «Услуги репетитора»; «Я бы посоветовала обратиться к профессиональному специалисту»; «Посоветую обратиться за помощью к тренеру» и т. п.

- Увеличение количества занятий: «Попросить о дополнительных занятиях математикой»; «Сделаю усилия на занятия по математике, чтобы помочь ребенку»; «На летних каникулах подтянуть знания по математике»; «Дополнительно буду заниматься с ним»; «Закрепить знания по математике»; «Найду дополнительный материал, чтобы позаниматься с ребенком» и т. п.

- Действия с неопределенным содержанием: «Помогу с математикой»; «Встречусь с учителем математики».

Респонденты иногда дают ответы с приведением в качестве примера собственного опыта в релевантных ситуациях, что может говорить о сложности с абстрагированием относительно значимой ситуации:

- «Могу: 1) ... 2) ... 3) ... но вообще зависит от ребенка сильно. Мой старший в такой ситуации подтягивал математику сам в течение года, среднему помогал с домашними заданиями его дядя»;

- «Если причина будет в осознанном принятом решении..., то буду жить дальше с тем фактом, что ребенок сейчас не изучает математику (кейс для меня реальный)».

Хотя случаев прямого отказа отвечать на вопросы методики среди респондентов не было, отмечались ситуации, когда респонденты совсем не могли абстрагироваться от собственного Я и/или предложить алгоритм поведения для гипотетической ситуации:

- Кейс «Ребенок»: «У меня нет ребенка, поэтому не могу ответить на этот вопрос», «У меня была такая ситуация, именно с математикой. Я наняла сыну репетитора, это помогло».

Встречались также имплицитные отказы «играть по правилам», когда респонденты не могли удержать процедуру методики:

- Кейс «Ребенок»: «Поговорю с классным руководителем о том, что человек со здоровой психикой не может успевать по всем предметам. Не получается с математикой — значит, у моего ребенка другие сильные стороны»;

- Кейс «Проект»: «Скажу начальнику, что это не моя работа, а работа методиста, у меня нет достаточной квалификации, мотивации и свободного времени для подобной работы»;

• Кейс «Спортзал»: «Я сольюсь. Человек с проблемами в волевой сфере пытается еще со мной разделить ответственность за свои слабости, ну нет уж. Сам как-нибудь, сам»; «... Я не могу давать рекомендации в сфере, в которой я не профессионал»; «Не хочет, и не надо. Нельзя заставить безвольного человека жить по своей указке»; «Не буду навязывать свое мнение».

Количественный анализ

Когнитивная задача ставилась в кейсах по-разному. Так, кейс «Ребенок» (единственный, который явно затрагивает тему образования — профессиональной специализации респондентов) был воспринят респондентами-педагогами как ситуация, требующая постановки когнитивной задачи, лишь в половине случаев. В кейсах «Проект» и «Подарок» познавательная задача ставится индивидом почти в каждом ответе (36,9 и 39 % соответственно), в то время как в кейсе «Спортзал» познавательная задача практически совсем не ставится (2,7 % случаев). Параметр когнитивной активности, как и в случае когнитивной задачи, менее всего проявился в кейсе «Спортзал» (2,6 %), а наиболее — в кейсе «Подарок» (37,9 %), и почти проявился в кейсах «Ребенок» и «Проект» (28,2 и 31,3 % соответственно). Ситуативно-ориентированная активность, то есть предлагаемые респондентом действия в ситуации кейса, не связанные с анализом ситуации и распознаванием скрытых параметров, проявилась достаточно однородно по всем кейсам в диапазоне от 21,6 до 27,2 %. При этом интересно, что кейс «Спортзал», по остальным параметрам занимавший последнее место, относительно ситуативной активности получил сравнимый с другими кейсами результат и оказался на 3-м месте (24,6 %).

Есть основания полагать, что проявление метакогнитивных навыков, таких как целеполагание и сама когнитивная активность, связано с тем, насколько содержание, на котором предъявляется задача, знакомо и интересно респондентам, но это предположение нуждается в дальнейшей проверке.

На рисунке 1 представлено количество проявлений параметров по общей выборке.

Три анализируемых параметра — целеполагание, когнитивная активность, и ситуативно-ориентированная активность — проявились в следующем соотношении: 62 респондента в ответ на 4 предложенных кейса поставили когнитивную задачу 146 раз, когнитивную активность проявили 496 раз, а ситуативно-ориентированную активность — 574 раза. Таким образом, постановка когнитивной задачи предлагалась почти в 4 раза реже, нежели ситуативно-ориентированная активность и когнитивная активность.

На рисунке 2 представлено среднее по отдельным параметрам в кейсах.

Кейсы оказались неравнозначными: мы видим, что различные социальные и профессиональные ситуации могут показывать значительное снижение

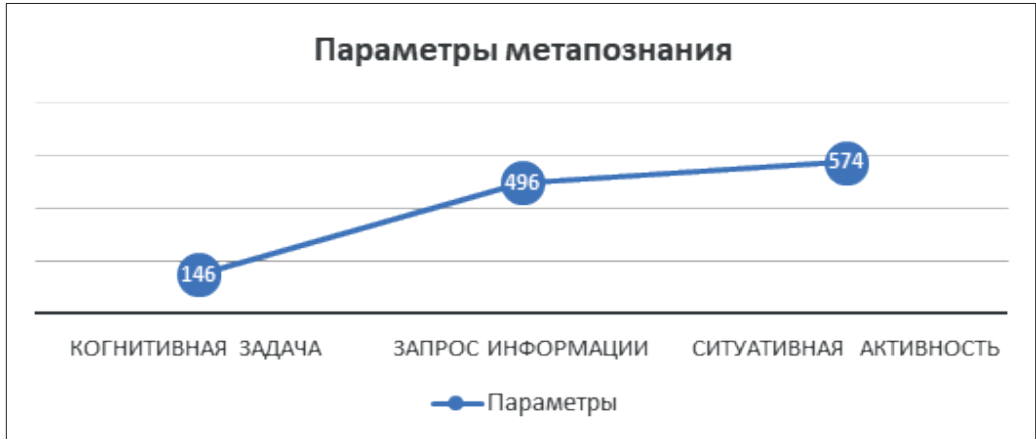


Рис. 1. Количество проявлений параметров по общей выборке
Fig. 1. The number of manifested parameters in the general sample

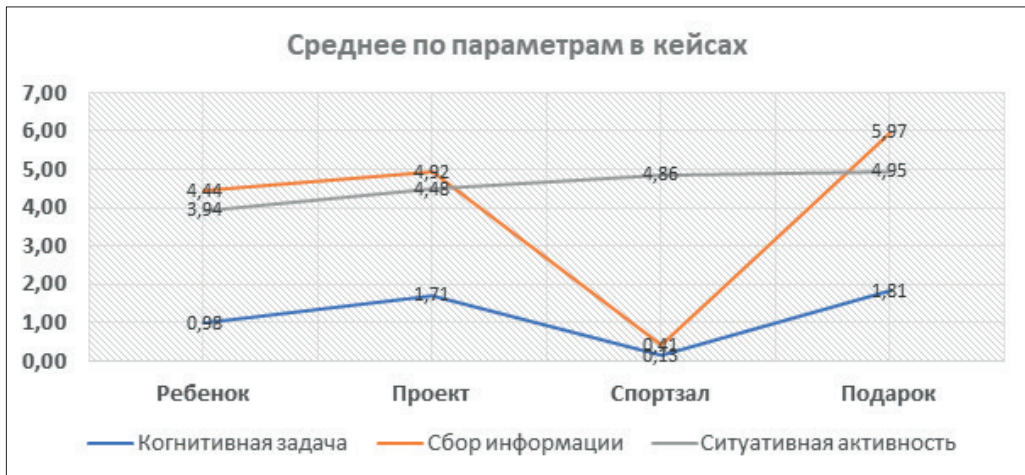


Рис. 2. Среднее по отдельным параметрам в кейсах
Fig. 2. The average by specific parameters in the cases

в когнитивной активности и постановке когнитивной задачи, что заслуживает дополнительного анализа на предмет связи ответа респондента с содержанием кейса.

Был проведен корреляционный анализ взаимосвязей, показавший, что разные параметры метапознания оказались связаны между собой: так, обнаружались значимые положительные корреляции между целеполаганием и когнитивной активностью (активным поиском информации), между целеполаганием и ситуативно-ориентированной активностью, а также между когнитивной активностью и ситуативно-ориентированной активностью. Обнаруженные взаимосвязи позволяют сделать вывод о том, что речь идет о целостном феномене метакогнитивной регуляции в ситуации неопределенности.

Гипотеза о наличии связи между метапознанием и формально-логическим мышлением взрослых подтвердилась.

Обнаружилась значимая положительная корреляция между формально-логическим мышлением и целеполаганием, а также когнитивной активностью. При этом значимой связи между ситуативно-ориентированной активностью, то есть готовностью вместо исследования ситуации предлагать социальные клише, и формально-логическими операциями включения классов и способностью делать умозаключения не обнаружено.

В таблицах 2 и 3 представлены коэффициенты: корреляции r -Пирсона и ранговой корреляции Спирмена между отдельными параметрами методики «Кейсы» и методиками «Включение классов» и «Умозаключения» (P -value при уровне значимости 0,05).

Таблица 2 / Table 2

Коэффициент корреляции r -Пирсона между отдельными параметрами методики «Кейсы» и методиками «Включение классов» и «Умозаключения» (P -value при уровне значимости 0,05)

The correlation r -Pearson coefficient between specific parameters of the “Cases” methodology and the methodologies “Including classes” and “Inferences” (P -value at the significance level 0,05)

<i>P</i> -value при уровне значимости 0,05					
Коэффициент корреляции Пирсона (r -Пирсона)					
	Постановка когнитивной задачи	Ситуативная активность	Когнитивный запрос	Включение классов	Умозаключения
ПКЗ	1	1	1	1	1
ОнК	0,40	0,001	1	1	1
КЗ	0,70	0	0,81	0	1
Вкл. кл.	0,25	0,046	0,20	0,112	0,011
Ум.	0,29	0,022	0,42	0,001	0
					0,46
					0,46
					0
					1
					1

Таблица 3 / Table 3

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена (Spearman rank correlation coefficient) между отдельными параметрами методики «Кейсы» и методиками «Включение классов» и «Умозаключения»
(*P*-value при уровне значимости 0,05)

The Spearman rank correlation coefficient between specific parameters of the “Cases” methodology and the methodologies “Including classes” and “Inferences”
(*P*-value at the significance level 0,05)

<i>P</i> -value при уровне значимости 0,05						
Коэффициент ранговой корреляции Спирмена (Spearman rank correlation coefficient)						
	Постановка когнитивной задачи	Ситуативная активность	Когнитивный запрос	Включение классов	Умозаключения	
ПКЗ	1	1	1	1	1	
ОнК	0,34	0,007	1	1	1	
КЗ	0,74	0	0,66	0	1	
Вкл. кл.	0,29	0,02	0,22	0,083	0,001	1
Ум.	0,34	0,008	0,43	0,001	0	0,42
						1

Дискуссионные вопросы

Значимые корреляции между целеполаганием и когнитивной активностью и операциями классификации умозаключения подтверждают нашу гипотезу о взаимосвязи формального интеллекта и метапознания. Это означает, что взрослые, которые более успешно решают задачи, требующие формальной логики, лучше ставят задачи в ситуации неопределенности и лучше организуют поиск недостающей информации, что позволяет действовать не стереотипно, и воспринимать ситуацию как задачу.

Качественный анализ выявил некоторые интересные тенденции. В проблемной ситуации с неопределенным содержанием реакции и действия могут быть

типовыми, или стереотипными — то есть реакция дается не на конкретную, но непонятную ситуацию, а на близкую (контекстно, ассоциативно и т. д.), но которую индивид считает понятной и знакомой. Иными словами, респондент реагирует на неизвестное не когнитивным запросом на понимание, а сразу реакцией.

Важным представляется и то, что когнитивная задача в одних случаях касалась причины проблемы (например, Валентина: «Поговорить с ребенком, учителем. Выяснить причину трудностей»), а в других — ее сути (например, Ольга: «Сначала спрошу, какие именно трудности и с чем, по мнению педагога, они связаны»). Можно предположить, что педагоги, ставившие только когнитивную задачу «Почему/откуда проблема?», в отличие от педагогов, поставивших только вопрос «Что за проблема?», имеют интериоризированное представление следующего характера: если убрать источник/причину проблемы, это решит саму проблему. При этом педагоги, ставившие только задачу «Что за проблема?», возможно, имеют представление о том, что достаточно решить проблему вне зависимости от ее причин и истоков. Интересным вопросом для дальнейшего исследования могла бы стать проверка гипотезы о наличии таких выявленных в ходе анализа возможных представлений.

Различия, которые мы видим в частоте постановки задач между разными кейсами, могут объясняться возможным влиянием того содержания, на котором решается задача метакогнитивных представлений субъекта об объекте познания в ситуации неопределенности. Причины этого феномена требуют дальнейшего исследования, но можно предположить, что относительно содержания объекта познания, который представляется индивиду знакомым, то есть уже изученным относительно значимых свойств и характеристик, постановка познавательной задачи не получает того же приоритета как относительно нового познавательного объекта, который индивид распознает как неизвестный объект с неопределенными свойствами. Также можно предположить, что на постановку задачи положительно повлияет высокая значимость некоторых ситуаций, которые чреваты высокой вероятностью негативных последствий. Если же ситуация окажется более нейтральной, постановка КЗ встречается реже: так, в нашем исследовании кейс «Спорт», касающийся досуга, а не работы или отношений с ребенком, проявил минимальное количество продуктивных решений. Так, возможно, ситуации витальности — непосредственной физической угрозы или материальных последствий, например с потенциально опасным животным или работой, — получают высокий приоритет, в то время как социальные взаимодействия не требуют необходимой быстроты и точности осмысленной реакции, хотя и несут в себе потенциальные положительные возможности.

Отсутствие связи между ситуативно-ориентированной активностью с формально-логическим мышлением позволяет понимать ситуативно-ориентированную активность скорее как стереотипную, опирающуюся на прошлый опыт или общие представления, но не имеющую непосредственно в себе логики, не направленную на конкретную ситуацию и, соответственно малоэффективную

в ситуации неопределенности. Тем не менее обнаружилась связь ситуативно-ориентированной активности с метакогнитивными компонентами, что позволяет предположить наличие у нее когнитивной природы, истоков; возможно понимание ситуативно-ориентированной активности как финального этапа когниции, как фиксации и дальнейшего применения уже найденного ответа.

Заключение

Полученные данные могут использоваться для повышения качества образовательного процесса, выявления его сильных сторон, а также дефицитов и точек развития в метакогнитивных представлениях взрослых и для других целей. Выявление индивидуальных особенностей метакогнитивных представлений взрослых (в частности, педагогов) представляется ценным начинанием, поскольку понимание таковых позволяет деконструировать существующие нерелефлексивные действия и реакции, в том числе в профессиональной деятельности. Такое деконструирование в процессе обучения или повышения квалификации может позволить педагогу стать в субъектную позицию относительно позиций, убеждений и представлений, которые до этого находились вне рефлексивного поля.

Полученные в исследовании данные о взаимосвязи формального интеллекта и метакогнитивных представлений позволяют поставить в дальнейшем вопрос о влиянии этих факторов друг на друга. В частности, большой интерес вызывают вопросы, можно ли через развитие формального интеллекта усиливать метакогнитивные представления, делать процесс управления собственным сознанием более эффективным. С другой стороны, важно понять, насколько развитие метакогнитивных представлений — умения ставить задачу, искать информацию — может помочь человеку справиться с интеллектуальными проблемами.

Педагогическое образование должно иметь цель помочь будущим педагогам научиться самостоятельно и осознанно ставить когнитивную задачу в ситуации неопределенности; исследовать ситуацию, а не начинать решать ее сразу. Исследование взаимосвязи когнитивных и метакогнитивных аспектов психического развития может внести вклад в понимание ресурсов развития взрослых.

Список литературы

1. Веракса, Н. Е. (2006). *Диалектическое мышление*. Уфа: Вагант. <https://www.psychlib.ru/mgppu/ver/VER-001-.HTM#p1>
2. Выготский, Л. С. (2019). *История развития высших психических функций*. Москва: Юрайт. <https://urait.ru/bcode/437760>
3. Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In: Resnick, L. (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc.
4. Livingstone, J. A. (2004). *Metacognition: An Overview*. ERIC.

5. Akturk, A. O., & Sahin, I. (2011). Literature Review on Metacognition and its Measurement. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 15, 3731–3736. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.364>
6. Nelson, T. O. (Ed.). (1992). *Nelson Metacognition: core readings*. Allyn & Bacon.
7. Чернокова, Т. Е. (2014). *Метапознание: проблемы структуры, типологии, развития*. Монография. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова.
8. Reder, L. M., & Schunn, Ch. D. (1996). Metacognition Does Not Imply Awareness: Strategy Choice Is Governed by Implicit Learning and Memory. In: Reder L. (Ed.). *Implicit Memory and Metacognition*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315806136>
9. Kentridge, R. W., & Heywood, C. A. (2000). Metacognition and awareness. *Consciousness and cognition*, 9(2Pt.1), 308–326. <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0448>
10. Галкина, Т., и Лоарер, Э. (1997). *Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы* (с. 17–33). Москва: Институт психологии РАН.
11. Холодная, М. А. (1997). *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. Томск; Москва.
12. Холодная, М. А. (2002). *Когнитивные стили: о природе индивидуального ума*. Москва: ПЕР СЭ.
13. Голубева, Н. М. (2018). *Особенности рефлексии в психологической адаптации студентов к образовательной среде организации высшего образования*. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского.
14. Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In: Weinert, F. & Kluwe, R. (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21–29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
15. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
16. Шиян, О. А., Журавлева, С. М., Зададаев, С. А., Крашенинников, Е. Е., Копасовская, С. К., Милькеева, М. А., Оськина, Ю. О., и Якшина, А. Н. (2019). Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 4(50), 25–36.
17. Шиян, О. А., Журавлева, С. М., Зададаев, С. А., Крашенинников, Е. Е., Копасовская, С. К., Милькеева, М. А., Оськина, Ю. О., и Якшина, А. Н. (2020). Рефлексивно-ориентированная модель педагогической практики будущих воспитателей. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 1(51), 25–38.
18. Чернокова, Т. Е. (2013). Диалектические структуры в метапознании. *Вестник ТГГПУ*, 3(33), 322–328. <https://cyberleninka.ru/article/n/dialekticheskie-struktury-v-metapoznani>
19. O'Brien, K. H. (2017). Coaching self-learning and self-management. In: Kennedy, M. R. T. (Ed.). *Coaching post-secondary students with executive function deficits*. New York: Guilford Press.
20. O'Brien, K. H., Kennedy, M. R. T., & Schellinger, S. K. (2013). *Tracking self-regulation goals using Goal-Attainment Scaling for individuals with traumatic brain injuries*. Lecture presented at the American Speech Language Hearing Association Annual Convention. Chicago, IL.

21. Kennedy, M. (2017). *Coaching College Students with Executive Function Problems*. The Guilford Press.
22. Mahdavi, M. (2014). An Overview: Metacognition in Education. *International journal of multidisciplinary and current research*, 2, 529–535.
23. Тихомиров, О. К. (1977). *Психологические проблемы целеобразования*. Москва: Наука.
24. Тихомиров, О. К. (1984). *Психология мышления*. Москва: МГУ.
25. Чернокова, Т. Е. (2011). Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Гуманитарные и социальные науки*, (3), 153–158. <https://cyberleninka.ru/article/n/metakognitivnaya-psihologiya-problema-predmeta-issledovaniya>

References

1. Veraksa, N. E. (2006). *Dialectical thinking*. Ufa; Vagant. (In Russ.). <https://www.psychlib.ru/mgppu/ver/VER-001-.HTM#p1>
2. Vygotsky, L. S. (2019). *The History of the Development of Higher Mental Functions*. Moscow: Urait. (In Russ.). <https://urait.ru/bcode/437760>
3. Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In: Resnick, L. (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc.
4. Livingstone, J. A. (2004). *Metacognition: An Overview*. ERIC.
5. Akturk, A. O., & Sahin, I. (2011). Literature Review on Metacognition and its Measurement. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 15, 3731–3736. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.364>
6. Nelson, T. O. (Ed.). (1992). *Nelson Metacognition: core readings*. Allyn & Bacon.
7. Chernokova, T. E. (2014). *Metacognition: problems of structure, typology, development*. Monograph. Arxangel'sk: Severnyj (Arkticheskij) federal'nyj universitet imeni M. V. Lomonosova. (In Russ.).
8. Reder, L. M., & Schunn, Ch. D. (1996). Metacognition Does Not Imply Awareness: Strategy Choice Is Governed by Implicit Learning and Memory. In: Reder L. (Ed.). *Implicit Memory and Metacognition*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315806136>
9. Kentridge, R. W., & Heywood, C. A. (2000). Metacognition and awareness. *Consciousness and cognition*, 9(2Pt.1), 308–326. <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0448>
10. Galkina, T., & Loarer, A. (1997). *Cognitive education: modern state and perspectives* (pp. 17–33). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
11. Kholodnaya, M. A. (1997). *Psychology of intelligence: research paradoxes*. Tomsk; Moscow. (In Russ.).
12. Kholodnaya, M. A. (2002). *Cognitive styles: on the nature of individual mind*. Moscow: PER SE. (In Russ.).
13. Golubeva, N. M. (2018). *Specifics of reflection in the psychological adaptation of students to the educational environment of a higher education organization*. Saratov: Saratovskij nacional'nyj issledovatel'skij gosudarstvennyj universitet imeni N. G. Chernyševskogo. (In Russ.).
14. Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In: Weinert, F. & Kluwe, R. (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding* (c. 21–29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

15. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
16. Shiiian, O. A., Zhuravleva, S. M., Zadadaev, S. A., Krasheninnikov, E. E., Kopasovskaia, S. K., Milkeeva, M. A., Oskina, Iu. O., & Iakshina, A. N. (2019). Development of reflection within the framework of the pedagogical practice of future educators: a review of modern approaches. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(50), 25–36. (In Russ.).
17. Shiiian O. A., Zhuravleva S. M., Zadadaev S. A., Krasheninnikov E. E., Kopasovskaia S. K., Milkeeva M. A., Oskina Iu. O., & Iakshina A. N. (2020). Reflection-oriented model of pedagogical practice of future educators. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 1(51), 25–38. (In Russ.).
18. Chernokova, T. E. (2013). Dialectical structures in metacognition. *Vestnik TGGPU*, 3(33), 322–328. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/dialekticheskie-struktury-v-metapoznani>
19. O'Brien, K. H. (2017). Coaching self-learning and self-management. In: Kennedy, M. R. T. (Ed.). *Coaching post-secondary students with executive function deficits*. New York: Guilford Press.
20. O'Brien, K. H., Kennedy, M. R. T., & Schellinger, S. K. (2013). *Tracking self-regulation goals using Goal-Attainment Scaling for individuals with traumatic brain injuries*. Lecture presented at the American Speech Language Hearing Association Annual Convention. Chicago, IL.
21. Kennedy, M. (2017). *Coaching College Students with Executive Function Problems*. The Guilford Press.
22. Mahdavi, M. (2014). An Overview: Metacognition in Education. *International journal of multidisciplinary and current research*, 2, 529–535.
23. Tikhomirov, O. K. (1977). *Psychological problems of goal setting*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
24. Tikhomirov, O. K. (1984). *Psychology of thinking*. Moscow: MGU. (In Russ.).
25. Chernokova, T. E. (2011). Metacognitive psychology: the problem of the subject of research. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta, Gumanitarny`e i social'ny`e nauki*, (3), 153–158. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/metakognitivnaya-psihologiya-problema-predmeta-issledovaniya>

Статья поступила в редакцию: 25.10.2023;
одобрена после рецензирования: 29.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 24.10.2023;
approved after reviewing: 29.12.2023;
accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторах

София Константиновна Копасовская — младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

kopasovskajask@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9328-6682>

Ольга Александровна Шиян — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,
shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Сергей Алексеевич Зададаев — кандидат физико-математических наук, доцент, руководитель департамента математики Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия,
zadadaev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1329-4012>

Information about the authors

Sofia K. Kopasovskaya — Junior Researcher at the Laboratory of Child Development of the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
kopasovskajask@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9328-6682>

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

Sergey A. Zadadaev — PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Head of Mathematics Department, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia,
zadadaev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1329-4012>

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

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

Эмпирическая статья

УДК 377.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.13

НАИЛУЧШЕЕ ИЗ ВОЗМОЖНОГО: МОТИВЫ И ЗАТРУДНЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЫБОРЕ ЭЛЕКТИВНЫХ МОДУЛЕЙ

Елена Владимировна Нехорошева¹, Анастасия Валерьевна Миронова²

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

¹ *nehoroshevaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1243-4223>*

² *miroнова1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4231-8060>*

Аннотация. Наличие курсов по выбору в вузовском образовании предоставляет возможность для самореализации, расширения кругозора и углубления знаний в соответствии с интересами и проблемами студентов. На данный момент накоплено достаточно обширное количество теоретической литературы, демонстрирующей особенности выбора учебных курсов в высших учебных заведениях. Однако выбор элективных модулей имеет свои особенности в каждом вузе, инфраструктура выбора также отличается, а изучение отечественного опыта в этих условиях имеет свою высокую актуальность. Выбор элективных модулей — ситуация, с которой ежегодно сталкиваются студенты МГПУ. Данная статья направлена на раскрытие особенностей выбора студентами элективных модулей, изучение факторов и затруднений, с которыми можно столкнуться в этом процессе, предложений по улучшению системы выбора элективных модулей. Исследование мотивов выбора элективных модулей было проведено посредством опроса студентов-бакалавров 1–3-х курсов учебных институтов МГПУ. Итоговое количество заполненных анкет составило 821. По результатам опроса описана структура факторов выбора элективных модулей; дана субъективная оценка их значимости для профессионального и личностного развития; выявлены затруднения студентов в принятии рациональных решений при выборе модулей, а также проведена предварительная оценка восприятия и полезности существующей в университете рекомендательной системы. Представленные в статье материалы позволяют оценить процесс выбора элективных модулей и рассмотреть практические предложения по его изменению с тем, чтобы он стал более равным, осознанным и целесообразным.

Ключевые слова: элективные модули, мотивы выбора, профессиональное становление, личностное развитие, студент, университет

Empirical article

UDC 377.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.13

**BEST OF THE AVAILABLE:
THE MOTIVES AND HARDSHIPS OF STUDENTS
WHILE CHOOSING THEIR ELECTIVES***Elena V. Nekhorosheva¹, Anastasia V. Mironova²*^{1,2} *Moscow City University, Moscow, Russia*¹ *nehoroshevaev@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1243-4223>*² *mironova1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4231-8060>*

Abstract. The opportunity to choose elective courses at a university provides students with more options for self-realization, broadening horizons and deepening knowledge in accordance with their interests and needs. At present, a fairly extensive amount of theoretical literature has been published, demonstrating special aspects of choosing educational courses in higher educational institutions. However, the choice of elective modules has its own characteristics in each university, the infrastructure of choice is also different, which substantiates the high relevance of the study of domestic experience in these conditions. The choice of elective modules is a situation that Moscow City University's students face every year. This article is aimed at revealing the features elective modules' choice by students, analyzing choice factors, and difficulties that may be encountered in the process, and proposals for improving the system of elective modules' choice. The study of the motives for choosing elective modules was conducted by means of surveying MCU Bachelor students in their 1–3 years of study. The total number of questionnaires filled in by students was 821. Based on the results of the survey, the authors described a structure of the factors for elective modules selection, provided a subjective evaluation of their significance for professional and personal development, identified students' challenges in taking informed decisions regarding the choice of modules, conducted a preliminary evaluation of the perception and usefulness of the recommendation system existing at university. The materials presented in this article provide an opportunity to evaluate the process of choosing elective modules and consider the practical proposals for improving the system of electives' selection so that the students' choice of elective modules is more equal, informed and appropriate.

Keywords: elective modules, motives of choice, professional formation, personal development, student, university

Для цитирования: Нехорошева, Е. В., и Миронова, А. В. (2024). Наилучшее из возможного: мотивы и затруднения студентов при выборе элективных модулей. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 18(1-2), 93–109.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.13>

For citation: Nekhorosheva, E. V., & Mironova, A. V. (2024). Best of the available: the motives and hardships of students while choosing their electives. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 18(1-2), 93–109.* <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.13>

Введение

Современный университет предоставляет студентам возможности для самореализации, личностного и профессионального развития. Одной из них является система элективных модулей, которая позволяет студентам выбирать предметы, дополняющие основную учебную программу и способствующие развитию дополнительных навыков и компетенций. Студенты могут свободно выбирать интересующие их области, реализуя тем самым свою субъектность в образовательном процессе. Организационная и техническая инфраструктура университета обеспечивает удобство и эффективность выбора элективных модулей студентами, так чтобы они были целесообразными и соответствовали интересам студентов и преподавателей. Студентам предлагается выбирать из различных факультативных курсов, которые необходимы для завершения программы. Однако студенты могут столкнуться с трудностями в выборе наиболее подходящих курсов из-за ограниченной информации. Часто они обращаются к мнениям других студентов, их комментариям и рекомендациям. У каждого студента свои предпочтения и интересы: одни ориентируются на содержание курса, другие ищут легкие курсы или стремятся получить высокие оценки, а для некоторых важным фактором является опыт взаимодействия с конкретным преподавателем. В таких ситуациях становятся актуальными рекомендательные системы, которые помогают студентам принять правильное решение, учитывая их индивидуальные предпочтения (Iatrellis, Kameas, & Fitsilis, 2017).

Подготовка специалистов узкой специализации может не соответствовать требованиям времени, когда важны широкий кругозор и возможность обратиться к междисциплинарным сферам для решения новых задач. Важно также стремиться к формированию универсальных, всесторонне развитых личностей с академическими, личностными и социальными навыками. Факультативные курсы позволяют студентам лучше раскрыть и развить свои индивидуальные способности, создавая условия для их личностного и интеллектуального развития (Dogan, 2020; Gulum, Ataman, & Paradiz, 2022; Jain, & Jain 2018; Yao et al., 2023).

Факторы выбора элективов довольно разнообразны (Jain, & Jain, 2018).

Академические и неакадемические группы факторов выбора

К академическим группам факторов выбора относятся выбор программы обучения, факультета, преподавателей и наставников в обучении. Неакадемические группы факторов выбора связаны с поддержкой хобби, дружескими связями, поддержкой физической формы, получением удовольствия от обучения и восприятие отдельных курсов как «развлечение» (Jain, & Jain, 2018).

Фактором выбора может стать личный интерес, причем он может быть напрямую связан с обучением, а может иметь опосредованную связь. Речь идет о восприятии модуля как потенциально интересного, и здесь свою роль могут сыграть как внешние факторы: привлекающее название и описание модуля, личность преподавателя, престижность модуля и т. д., так и внутреннее: собственная ориентация на изучение конкретных дисциплин, которые, в свою очередь, могут быть связаны больше с хобби, а не с перспективами получения знаний для будущей карьерной стратегии и потенциальной работы.

Полезность для обучения и будущей карьеры, получения дополнительных актуальных навыков, повышения уровня знаний по дисциплинам, которые раньше были плохо изучены, и интерес — это две переменные, которые демонстрируют наибольший контраст при выборе курса (Jain, & Jain, 2018).

Внутренние и внешние группы факторов выбора

Внутренняя мотивация имеет большие потенциальные преимущества, поскольку студенты с большей долей вероятности будут работать с энтузиазмом и самостоятельно заниматься по материалам курса, устанавливать связи с ранее изученным материалом и с реальными жизненными ситуациями, будут «глубокими» или «смысло-ориентированными» студентами. Предполагается, что студенты, которые выбирают обучение исходя из собственного интереса, основанном на внутренней мотивации, узнают больше, получают больше удовольствия и в качестве бонуса могут получить более высокие оценки, поскольку будут лучше понимать предмет.

Можно утверждать, что внутренняя мотивация, вероятно, будет доминировать над другими мотивами выбора, если модули, из которых нужно выбирать, эквивалентны во всех отношениях, кроме содержания. Но идеальная координация возможностей оценки и предполагаемой сложности модуля редко возможна. Следовательно, также необходимо получить представление о характеристиках модуля. Такие характеристики широки и неоднородны и включают в себя такие факторы, как воспринимаемая простота модуля, ограниченность доступных мест для записи, репутация преподавателей, удобство расписания занятий и т. д. В некоторых случаях эти типы факторов также могут быть связаны с внешними мотивами (Hedges, Pacheco, & Webber, 2014).

Внешняя мотивация основана на ожидании (реальном или воображаемом) внешних вознаграждений (потенциальных или фактических), таких как оценки, похвала, повышение ценности студента как потенциального сотрудника, ожидаемое повышение заработной платы. Считается, что эти награды принесут удовлетворение, которое не может обеспечить сама задача обучения.

Таким образом, студент может выбрать модуль, который его мало интересует, если он считает, что это приведет к лучшей работе или доступу дальнейшего профессионального развития. Однако внешняя мотивация не означает, что студент не будет получать удовольствия от работы или выполнения задания. Внешней награды и какой-либо выгоды вполне может оказаться достаточно для комфортного пребывания на курсе, даже если содержание модуля мало или совсем не интересует его.

Также возможен выбор элективов при сочетании внутренних и внешних мотивов. При таком подходе студент может лучше справиться с обучением и получить более высокие оценки. Можно выбрать смешанную стратегию, чтобы создать сбалансированный набор навыков или сбалансировать рабочую нагрузку. Например, студент может выбрать более легкий факультатив для изучения в том же семестре, в котором он должен пройти основной или обязательный модуль, который, как он ожидает, окажется трудным. Выбор позволит распределить свое время равномерно и сбалансировать или максимизировать ожидаемые оценки. Такой тип стратегии предполагает, что цель — либо получить зачет с наименьшими возможными усилиями, либо достичь успеха и высоких оценок любой ценой. В любом случае именно внешнее вознаграждение движет этой стратегией выбора (Hedges, Pacheco, & Webber, 2014).

Исследование в научном университете Ганы (Foli, & Baidoo, 2020) показало следующие актуальные факторы выбора элективов:

- **Уровень сложности электива.**

Анализ уровня программы также важен при рассмотрении различных специальностей в рамках программы. Например, студент, который считает, что у него плохие математические навыки, выберет программу обучения, которая не требует большого количества математических знаний, а затем отдаст предпочтение модулям этой программы, касающимся гуманитарных, а не математических аспектов (Hedges, Pacheco, & Webber, 2014).

- **Следование карьерной траектории** (выбирать дисциплины, тесно связанные с профессиональными навыками, или выбирать более отвлеченные курсы).

- **Влияние друзей** (рекомендации, выбор электива «за компанию»).

Студенты не склонны делать свой выбор в одиночку, на этот выбор могут влиять семья, друзья, родственники, учителя или различные организации, и этот выбор может быть академическим или неакадемическим по своей природе. «Принятие этого решения может быть нетривиальным, поскольку у студентов недостаточно информации. Таким образом, как правило, на них влияют комментарии других студентов» (Jain, & Jain, 2018).

Отдельное место в выборе курсов занимают рекомендации старших студентов, закончивших обучение электива (Padalkar, Sahasranamam, & Nota, 2014). Они способны дать неформальную, но вызывающую доверие оценку курса, советы по подготовке к курсу или к сдаче зачета (экзамена).

- **Ощущаемый интерес к предмету.**

При любых обстоятельствах, прежде чем сделать свой выбор, студенты находят время для доступа к названию и краткому содержанию курса и получению информации о нем (Esteban, Zafra, & Romeroet, 2020).

- **Предполагаемый уровень сложности предметного материала.**

Многие студенты рассматривают электив как возможность отдохнуть, уйти от стресса и избежать сложных и объемных задач, поэтому ориентируются на более «простые элективы» (Gulum, Ataman, & Paradiz, 2022). Подобными предметами могут стать непрофильные курсы по музыке, рисованию, кино и т. д. Стоит отметить, что сама сфера изучения не определяет однозначно низкий уровень сложности курса.

- **Стиль преподавания.**

Предпочитаются предполагаемая мягкость и снисходительность преподавателя, навыки в коммуникации со студентами, способность наладить доверительные отношения и создать атмосферу совместного рабочего процесса, вовлекающего студентов в активную деятельность, нестрогое отслеживание посещаемости.

- **Возможность приобретения навыков, полезных для построения карьеры.**

- **Популярность или индивидуальность преподавателя.**

- **Удобство расписания.**

- **Репутация подразделения вуза (факультеты, институты внутри университета).**

- **Соответствие курса описанию.**

- **Количество студентов в группе.**

Список факторов продолжают (Reilly, McCarthy, & Dooley, 2018): требования потенциальных работодателей; воспринимаемый уровень сложности материалов, входящих в электив; ожидаемые оценки и сложность их получения; уровень связанности курса с необходимыми в будущем навыками; возможность использовать электив для облегчения дальнейшего обучения в университете или построения карьеры; уровень экспертизы, признания преподавателя в предметной области; пригодность предмета для изучения; уровень знаний студентов, поступающих на курс; привлекательность рекламы или хорошее качество презентации курса перед выбором; особенности восприятия студентами процесса обучения.

Фактором выбора может стать рекомендация преподавателя или наставника в случаях, если в учебном заведении развит институт наставничества или студенту удалось наладить более тесный контакт со значимым преподавателем или научным руководителем (Altunbay, 2018; Gulum, Ataman, & Paradiz, 2022). Однако этот фактор не является системным и является бонусом при выборе электива, в то время как некоторые студенты могут быть лишены таких рекомендаций. Важны особенности домашних и проектных заданий в рамках электива, система их оценивания, а также наличие дополнительных материалов

и файлов, которые готовят сами преподаватели и лекторы и которые можно забрать и использовать при дальнейшем обучении (Altunbay, 2018).

Для реализации преимуществ элементов свободного выбора, с одной стороны, необходима ответственность и самостоятельность самих студентов при выборе модулей, а с другой — должны быть созданы необходимые организационно-методические и технические возможности для осуществления такого выбора. Какова же ситуация с выбором элективных модулей в МГПУ? Студенты Московского городского университета в период обучения по программам бакалавриата имеют возможность осуществить пять таких выборов, начиная с первого семестра обучения на первом курсе и заканчивая пятым выбором в первом семестре обучения на третьем курсе¹. В программе участвуют студенты бакалавриата всех учебных структурных подразделений университета, а со стороны предложения модулей участвуют преподаватели университета и научно-педагогические работники, а также приглашенные специалисты с уникальными компетенциями и эксклюзивными знаниями. Благодаря слаженной работе учебно-методического управления, учебных и научных структурных подразделений университета при сопровождении со стороны управления информационных технологий и сервисов процесс выбора элективных модулей студентами видится организованным и эффективным. Тем не менее обнаруживается некоторое противоречие между процессами организационного и процедурно-технического характера и субъективной реальностью студентов, проявляющих или не проявляющих свою самостоятельность, свои потребности и мотивы в построении образовательной траектории в силу внешних или внутренних условий. Цель статьи состоит в фиксации наиболее значимых результатов исследования условий выбора элективных модулей, артикулируемых и оцениваемых самими студентами, и описание наиболее важных расхождений между ожиданиями и потребностями студентов и их возможностями, предложением со стороны университета.

Дизайн исследования

Исследование проводилось посредством опроса студентов в период с 29 мая по 1 сентября 2023 года. Выборку составили студенты 1–3-х курсов бакалавриата очной формы обучения всех учебных институтов МГПУ. Планировалось применить квотную выборку и опросить не менее 15 % от студентов, обучающихся в каждом из учебных институтов. Однако студенты не всех учебных структурных подразделений проявили активность и произошло незначительное смещение выборки в сторону студентов, наиболее заинтересованных в опросе институтов. Итоговое количество заполненных онлайн-анкет для анализа составило 821 при планируемом количестве 771, после удаления некорректно заполненных анкет база данных составила 736 ответов.

¹ Реализация выбранного модуля во втором семестре обучения на третьем курсе.

Опрос был направлен на: 1) описание структуры факторов выбора элективных курсов; 2) оценку значимости элективных модулей для профессионального и личностного развития; 3) выявление затруднений студентов в принятии рациональных решений при выборе элективов; 4) предварительную оценку восприятия и полезности существующей в университете рекомендательной системы.

В основу анкеты легли выделенные в ходе теоретического анализа группы факторов:

- 1) интересы студента;
- 2) польза элективного модуля для учебной траектории;
- 3) отзывы других студентов о модуле и преподавателе;
- 4) рекомендации преподавателей;
- 5) простота/сложность элективного модуля;
- 6) удобство расписания;
- 7) личность преподавателя, ведущего элективный модуль;
- 8) креативность и привлекательность описания элективного модуля;
- 9) выбор модуля по рекомендации знакомых или выбор модуля «за компанию» с друзьями;
- 10) полезность навыков и полученных знаний по итогам прохождения модуля;
- 11) наличие ограничений/требований к поступающим на модуль учащимся.

Результаты исследования

Характеристика выборки

1-й курс — 46 %, 2-й курс — 36 %, 3-й курс — 19 %.

Распределение по учебным институтам представлено в таблице 1.

Таблица 1/ Table 1

Распределение по учебным институтам (по общей выборке)

Distribution of students by teaching institutes (overall sample)

Ответ	%
Институт естествознания и спортивных технологий	23
Институт иностранных языков	20
Институт специального образования и психологии	16
Институт педагогики и психологии образования	15
Институт гуманитарных наук	10
Институт цифрового образования	8
Институт культуры и искусств	4
Институт экономики, управления и права	4

Факторы выбора

Лидирующий фактор выбора — «собственные интересы» (88 %). Второе место занимает пункт «отзывы других студентов» (58 %), который показывает

важность неформальной оценки различных курсов при недостаточном количестве официальных данных, ограниченности времени для выбора и недостатке некоторой информации о модуле. Третье место занимает ответ «простота элективного модуля». Часть студентов воспринимает элективные модули как возможность хорошо провести время, развлечься или выбрать те предметы, которые можно будет посещать реже без ущерба для оценки по курсу (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Факторы выбора элективных модулей (множественный выбор)
The factors for choosing elective modules (multiple choice)

Ответ	%
Свои интересы	88
Отзывы других студентов о модуле и преподавателе	58
Простота элективного модуля	39
Полезность элективного модуля для учебной траектории	33
Креативность и привлекательность описания элективного модуля	33
Удобство расписания	21
Личность преподавателя, ведущего элективный модуль	17
Выбираю тот же элективный модуль, что и мои друзья	17
Рекомендации преподавателей	5
Системные рекомендации по выбору элективного модуля	3
Выбираю элективный модуль случайным образом	2
Другое	2

«Полезность для учебной траектории» является значимым фактором для выбора только среди трети опрошенных студентов. Это также подтверждает тезис о том, что элективные курсы воспринимаются как окно возможностей для «отдыха» от основных учебных дисциплин. Наиболее популярной целью при выборе элективов стало общее развитие и расширение кругозора (83 % ответов). Углубление знаний по своей специальности — вторая по популярности цель, но разрыв между первыми двумя параметрами составляет 47 %, что говорит о гораздо большей значимости первой цели при выборе электива. Изучение принципиально новых дисциплин и решение личных проблем практически одинаково значимы для респондентов (25 и 23 % соответственно).

В пункте «другое» были указаны ответы «потому что надо» (вообще выбирать элективы) (7 ответов); «Углубление знаний в конкретной сфере, отличной от моей специальности» — 1 ответ. Отдельная категория ответов — мотивация поиска наиболее легких элективов для снижения учебной нагрузки: легкость в получении зачета, отдых, развлечение, хобби, «чтобы не мешал основной учебе и не забирал много времени» (4 ответа).

Результаты опроса показывают значительную степень удовлетворенности студентов выбором элективных модулей в период обучения (41 % — всегда довольны выбором, 53 % — иногда довольны выбором, а иногда недовольны).

Данные сравнения удовлетворенности выбором элективов и курсов обучения показали, что более высокий уровень удовлетворенности показывают первые курсы, которые столкнулись с процедурой выбора только один раз, и, возможно, имели более низкие требования к элективам. Третий же курс показывает меньшую удовлетворенность, показатели падают в два раза. Это может быть связано с процессом поиска подходящих элективов, поиска ориентиров в обучении, которые не всегда были удачны и соответствовали ожиданиям.

С какими же затруднениями студенты сталкиваются чаще всего? Результаты распределения их ответов представлены в таблице 3.

Таблица 3/ Table 3

Проблемы при выборе элективного модуля (множественный выбор)

The problems when choosing an elective module (multiple choice)

Ответ	%
Недостаточно информации об элективном модуле (-ях)	62
Возникли технические сложности при записи на элективный модуль	43
Нет возможности сменить элективный модуль	36
Не хватило мест на том элективном модуле (-ях), которые были в наибольшем приоритете для меня	31
Нет элективных модулей по той теме (-ам), которая (-ые) мне интересны	24
Нет достаточного разнообразия элективных модулей для выбора	16
Ни с одной трудностью не сталкивался	11
Другое	2

Наиболее распространенная проблема, с которой сталкивались респонденты, — недостаток информации об элективах. Помимо локации, студенты писали о недостатке сведений: длительность модуля, расписание, содержание программы, информация о преподавателях, закрытие модуля при ненабранной группе, позднее время записи, несоответствие названия электива содержанию, бесполезность элективов как таковых (нет нужных курсов по направлению обучения, а выбранные элективы воспринимаются как плюс только из-за более мягкого графика и возможности пропускать занятия). Сама механика выбора предполагает наличие фильтров: какой запрос в восполнение дефицита информации необходим студентам. Наиболее значимым фильтром сортировки для респондентов стала локация проведения модулей (85 % респондентов). Второе место занимает фильтр «Наличие ограничений/требований к поступающим на модуль учащимся». Это говорит о потребности в большем понимании содержания обучения на элективах, возможности подготовиться или выбрать электив по силам, чтобы отрегулировать уровень учебной нагрузки в семестре. Рейтинг преподавателя важен для трети респондентов (33 %). Информация о навыках, получаемых по итогам прохождения модуля, интересует 26 % респондентов.

При выборе элективов студентам предлагаются рекомендации на основе выборов студентов, проходивших обучение ранее и выбравших конкретные модули в прошлых годах. Данные курсы были выделены цветом. В рамках опроса встала задача оценить соотношение студентов, которые обращали внимание на рекомендации, и тех, кто о них не знает, а также узнать отношение студентов к системе рекомендации. В анкете был задан вопрос: «При выборе элективных модулей некоторые из них подсвечиваются зеленым. Так работает система рекомендаций: выделенные курсы, скорее всего, подойдут тебе, исходя из твоих интересов. Насколько полезны для тебя эти рекомендации?». Почти половина опрошенных (45 %) не обращают внимания на рекомендации. В той или иной степени полезными считают рекомендации 47 % ответивших, при этом полностью полезными рекомендации признают только 15 %. Беспольными считают рекомендации только 8 % респондентов.

Студенты имели возможность высказать свои предложения по тому, каким образом система выбора элективов может быть более эффективной и удобной для них. Вопрос был необязательным для заполнения. Открытые ответы были закодированы и проанализированы (табл. 4). Всего было получено 197 предложений.

Таблица 4 / Table 4

Предложения по повышению эффективности выбора элективных модулей
Suggestions for increasing the efficiency of choosing elective modules

Ответ	Кол-во	%
Информирование о месте проведения	87	44
Изменение вида карточки электива	28	14
Изменение механизма выбора (техническое)	15	8
Сортировка/фильтры элективов	14	7
Улучшение технических мощностей	12	6
Оповещение о времени выбора элективов заранее	10	5
Изменение списка элективов	9	5
Предупреждение об объеме работы в модуле	8	4
Изменение механизма выбора (не техническое)	5	3
Другое	5	3
Публикация большего количества отзывов от студентов	4	2
Сумма	197	100

Наиболее значимым для респондентов стало указание места проведения элективов. Данная потребность актуальна для студентов и в разных форматах запросы на включение фильтра по месту проведения электива была высказана респондентами в разных вопросах анкеты, а также там, где была возможность дополнить альтернативы анкеты своим замечанием. Студенты указывают на потребность в дополнительной информации по этому поводу как факторе, необходимым для благополучия и сохранения учебной мотивации.

Дискуссионные вопросы

Полученные результаты во многом релевантны данным аналогичных исследований, проведенных в российских вузах. Важнейший фактор — недостаточный уровень осведомленности студентов о возможностях индивидуальной образовательной траектории и стихийный характер предпочтений части студентов при выборе элективных дисциплин (Вьюшкина, и Щербакова, 2022). Говорится о необходимости специальной работы по информированию студентов о содержании элективных дисциплин, а также учета таких факторов выбора, как мнение студентов старших курсов, советы тьюторов, кураторов, доверие к личности преподавателя.

Некоторые исследования свидетельствуют о том, что выбор элективных курсов связан с направленностью подготовки, возрастом, личностными характеристиками студента. Большинство студентов делает осознанный выбор элективных дисциплин, опираясь на свои представления о полезности информации для будущей профессиональной деятельности (Глушкова, Комкова, и Мазитова, 2023), на мотивы новизны (Митрохин и др., 2022), на возможности реализовать свой потенциал, расширить свои творческие компетенции и кругозор, самоопределиться в личностном росте и профессиональной подготовке (Матюнина, и Ноздрачева, 2021).

Фокусировка на отложенном эффекте от проведения элективных модулей, их важности для профессионального и личностного развития приводит к тому, что остаются неучтенными актуальные потребности и затруднения на этапе «входа», которые можно разделить на организационные и технические. Первый вариант предусматривает сбор и своевременное предоставление информации об элективных модулях, второй — предполагает наличие системы фильтров и безупречного технического сопровождения самого этапа.

В открытом вопросе студенты упоминали о том, что неудобная локация проведения элективов приводит к большей неудовлетворенности самими занятиями, снижает мотивацию к обучению, может влиять на меньшую посещаемость курсов, если занятия проводятся в корпусе института, далеко расположенном от места проживания. Наличие фильтра может помочь студентам более эффективно использовать свой временной ресурс, выбирать те локации, которые будут удобны и близки к месту жительства, работы, любимых мест в городе. Фильтр по предметной области электива также значим для студентов, поскольку позволит сократить время на выбор элективов. Наличие такого фильтра поможет тем студентам, которые достаточно точно определили для себя наиболее интересные предметные области, в которых хотят развиваться. В текущий момент студенты находятся в условиях конкуренции за места на элективах и заинтересованы в более быстром поиске курсов, чтобы повысить возможность обучаться на элективах, которые входят в первые приоритеты при выборе. Наличие этого фильтра также может снизить уровень неудовлетворенности элективами в случае,

когда, вопреки ожиданиям, электив оказывается слишком простым или слишком сложным для студента. Студенты испытывают потребность в более тщательном знакомстве с преподавателем (или преподавателями) электива. На текущий момент не у всех элективов есть оценки и в некоторых случаях оценки единичны, что не позволяет составить более полное впечатление о курсе и преподавателях. Из-за недостатка подобной информации студенты обращаются в неофициальные источники, например ищут в группах студентов МГПУ в социальных сетях отзывы о том, как ранее проходили занятия элективных модулей, какие требования выдвигал преподаватель, насколько строг он был к студентам.

Потребность в получении информации также можно выразить как запрос на изменение вида и содержания карточки электива. Студенты интересуются объемом работ, необходимым для получения зачета, указанием ведущего модуль преподавателя (или преподавателей) на лицевой карточке модуля в общем списке, более подробным содержанием элективов, темами занятий. При этом есть потребность в том, чтобы более детальный просмотр карточки электива не мешал выбору модулей, и переход по возможным ссылкам не обнулял сделанный выбор.

Запрос на изменение карточек элективов также тесно связан с вопросами технических преобразований для облегчения выбора. Студенты сталкиваются с проблемами обнуления ранее сделанного выбора, с необходимостью не только выбирать пул интересующих модулей, но и сразу выставлять их приоритеты. При этом сохранить промежуточные результаты и продолжить выбор после повторного открытия вкладки нельзя: ранее сделанный выбор обнулится. Также есть потребность переносить уже выбранные элективы выше по списку, чтобы не видеть их повторно и снизить когнитивную нагрузку для запоминания всех интересующих вариантов обучения.

Заключение

Анализ условий выбора элективных модулей студентами МГПУ на основании субъективных оценок и позиций самих студентов позволяет зафиксировать общую высокую степень удовлетворенности выбором. Студенты располагают необходимой свободой для удовлетворения своих личных и/или профессионально ориентированных интересов, предоставляемая университетом для студентов 1–3-х курсов возможность для самореализации воспринимается как ценная. Ограничивает и нивелирует эту возможность дефицит информации о содержании, условиях реализации элективов, а также организационные особенности и технические сложности самого процесса выбора и распределения на модули. Без изменений в организации, структуре и качестве обучения по элективным модулям созданные университетом преимущества могут быть утрачены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Iatrellis, O., Kameas, A., & Fitsilis, P. (2017). Academic advising systems: A systematic literature review of empirical evidence. *Education Sciences*, 7(4), art. 90. <https://doi.org/10.3390/educsci7040090>
2. Dogan, M. (2020). University students' expectations about the elective music course. *Eurasian Journal of Educational Research*, (87), 179–198. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.87.9>
3. Gulum, O., Ataman, G. O., & Paradiz, G. (2022). Factors Affecting the Course Choices of Students Who Took the Elective Course of Music Culture. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(1), 265–278. https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=54909
4. Jain, V., & Jain, P. (2018). Affect vs cognition as antecedents of selection behaviour of elective courses using fsQCA. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(4), 443–455. <https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2017-0164>
5. Yao, Z. M., Vongchalitkul, B., Rungrueng, P., So-in, R., & Chen, W. (2023). The Influencing Factors of College Students' intention in selecting Elective Courses. *International Journal of Development Administration Research*, 6(1), 16–30. <https://so2.tci-thaijo.org/index.php/ijdar/article/view/263773>
6. Hedges, M. R., Pacheco, G. A., & Webber, D. J. (2014). What determines students' choices of elective modules? *International Review of Economics Education*, 17, 39–54. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.05.003>
7. Foli, S., & Baidoo, I. K. (2020). Factors that Students Consider when Selecting their Electives: Discrete Choice Experiment. *International Journal of Research and Innovation in Applied Science (IJRIAS)*, V(V), 8–11. <https://rsisinternational.org/journals/ijrias/DigitalLibrary/Vol.5&Issue5/08-11.pdf>
8. Padalkar, M., Sahasranamam, S., & Hota, P. K. (2014). Factors Influencing Student Choice of Elective Course — An Institution-Based Study. In: *Proceedings of the Second Pan-IIM World Management Conference 2014, November* (pp. 1–6). Indian Institute of Management, Kozhikode. https://www.researchgate.net/publication/319164523_Factors_Influencing_Student_Choice_of_Elective_Course_-_An_Institution-Based_Study
9. Esteban, A., Zafra, A., & Romero, C. (2020). Helping university students to choose elective courses by using a hybrid multi-criteria recommendation system with genetic optimization. *Knowledge-Based Systems*, 194, art. 105385. <https://doi.org/10.1016/j.knsys.2019.105385>
10. Reilly, C. O., McCarthy, M., & Dooley, L. (2018). “Elective Choice” — An exploratory study of the factors that influence undergraduate student elective choice in a ‘General Business’ degree program. In: *International MOBTS 2018 Proceedings, June 28–30, 2018* (pp. 1–11). https://mobts.org/conference/i2018/modules/request.php?module=oc_proceedings&action=summary.php&id=55&a=Accept
11. Altunbay, M. (2018). The effects of elective courses on the personal development of prospective teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2094–2100. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061006>
12. Вьюшкина, Е. Г., и Щербакова, О. В. (2022). Индивидуальная образовательная траектория: основания для выбора элективных дисциплин. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, 11(2 (42)), 112–119. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-112-119>

13. Глушкова, Т. Г., Комкова, О. Г., и Мазитова, Г. Р. (2023). Изучение мотивации студентов при выборе элективных дисциплин в медицинском вузе. *Высшее образование сегодня*, (2), 47–50. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54036106_45080392.pdf
14. Митрохин, Е. А., Теплухин, Е. И., Юдин, Д. С., и Самсонов, А. Ю. (2022). Особенности выбора направлений элективных дисциплин по физической культуре и спорту в вузах. *Международный научно-исследовательский журнал*, 11(125), 1–5. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.125.67>
15. Матюнина, С. Д., и Ноздрачева, М. В. (2021). К вопросу об эффективности и роли общеуниверситетских элективных модулей творческой направленности: опыт реализации элективного модуля «Теория и практика современного искусства в МГПУ». *Педагогика и Просвещение*, (2), 77–91. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2021.2.35469>

References

1. Iatrellis, O., Kameas, A., & Fitsilis, P. (2017). Academic advising systems: A systematic literature review of empirical evidence. *Education Sciences*, 7(4), art. 90. <https://doi.org/10.3390/educsci7040090>
2. Dogan, M. (2020). University students' expectations about the elective music course. *Eurasian Journal of Educational Research*, (87), 179–198. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.87.9>
3. Gulum, O., Ataman, G. O., & Paradiz, G. (2022). Factors Affecting the Course Choices of Students Who Took the Elective Course of Music Culture. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(1), 265–278. https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=54909
4. Jain, V., & Jain, P. (2018). Affect vs cognition as antecedents of selection behaviour of elective courses using fsQCA. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(4), 443–455. <https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2017-0164>
5. Yao, Z. M., Vongchalitkul, B., Rungrueng, P., So-in, R., & Chen, W. (2023). The Influencing Factors of College Students' intention in selecting Elective Courses. *International Journal of Development Administration Research*, 6(1), 16–30. <https://so2.tci-thaijo.org/index.php/ijdar/article/view/263773>
6. Hedges, M. R., Pacheco, G. A., & Webber, D. J. (2014). What determines students' choices of elective modules? *International Review of Economics Education*, 17, 39–54. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.05.003>
7. Foli, S., & Baidoo, I. K. (2020). Factors that Students Consider when Selecting their Electives: Discrete Choice Experiment. *International Journal of Research and Innovation in Applied Science (IJRIAS)*, V(V), 8–11. <https://rsisinternational.org/journals/ijrias/DigitalLibrary/Vol.5&Issue5/08-11.pdf>
8. Padalkar, M., Sahasranamam, S., & Hota, P. K. (2014). Factors Influencing Student Choice of Elective Course — An Institution-Based Study. In: *Proceedings of the Second Pan-IIM World Management Conference 2014, November* (pp. 1–6). Indian Institute of Management, Kozhikode. https://www.researchgate.net/publication/319164523_Factors_Influencing_Student_Choice_of_Elective_Course_-An_Institution-Based_Study
9. Esteban, A., Zafra, A., & Romero, C. (2020). Helping university students to choose elective courses by using a hybrid multi-criteria recommendation system with genetic optimization. *Knowledge-Based Systems*, 194, art. 105385. <https://doi.org/10.1016/j.kno-sys.2019.105385>

10. Reilly, C. O., McCarthy, M., & Dooley, L. (2018). “Elective Choice” — An exploratory study of the factors that influence undergraduate student elective choice in a ‘General Business’ degree program. In: *International MOBTS 2018 Proceedings, June 28–30, 2018* (pp. 1–11). https://mobts.org/conference/i2018/modules/request.php?module=oc_proceedings&action=summary.php&id=55&a=Accept
11. Altunbay, M. (2018). The effects of elective courses on the personal development of prospective teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2094–2100. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061006>
12. Vyushkina, E. G., & Shcherbakova, O. V. Individual educational trajectory: Grounds for electives choice. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 11(2 (42)), 112–119. (In Russ.). <https://doi.org/10.18500/2304-97902022-11-2-112-119>
13. Glushkova, T. G., Komkova, O. G., & Mazitova, G. R. (2023). Studying student motivation when choosing elective disciplines at a medical university. *Vyshee Obrazovanie Segodnya*, (2), 47–50. (In Russ.). https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54036106_45080392.pdf
14. Mitrohin, E. A., Tepluhin, E. I., Yudin, D. S., & Samsonov, A. Yu. (2022). Features of choosing areas of elective disciplines in physical culture and sports at universities. *Mezhdunarodnyj naučno-issledovatel'skij žurnal*, 11(125), 1–5. (In Russ.). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.125.67>
15. Matyunina, D. S., & Nozdracheva, M. V. (2021). On the effectiveness and role of university elective modules of artistic orientation: the experience of implementing the elective module “Theory and Practice of Contemporary Art” in Moscow City University. *Pedagogika i prosvešenie*, (2), 77–91. (In Russ.). <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2021.2.35469>

Статья поступила в редакцию: 05.10.2023;
одобрена после рецензирования: 19.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 05.10.2023;
approved after reviewing: 19.12.2023;
accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторах:

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

Анастасия Валерьевна Миронова — специалист лаборатории городского благополучия и здоровья Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,
miroнова1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4231-8060>

Information about authors:

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

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

Anastasia V. Mironova — research manager of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

mironova1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4231-8060>

Вклад авторов:

Елена Владимировна Нехорошева — дизайн исследования, написание статьи, научное редактирование текста.

Анастасия Валерьевна Миронова — сбор и обработка материалов, написание исходного текста, редактирование текста.

Contribution of the authors:

Elena V. Nekhorosheva — research design, writing the text of the article, scientific editing of the text.

Anastasia V. Mironova — collecting and processing data, writing the initial text, editing of the text.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Исследовательская статья

УДК 37.015.3

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.14

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Мария Вячеславовна Сокольская¹, Оксана Юрьевна Богомолова²

¹ *Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова, Москва, Россия, mysokolskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5693-2021>*

² *Сахалинский институт железнодорожного транспорта — филиал Дальневосточного государственного университета путей сообщения, Южно-Сахалинск, Россия, bogomolova_ok@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9929-3143>*

Аннотация. Все чаще на нестабильном мировом рынке труда в связи с глобальными трансформационными процессами происходят события, которые тем или иным образом оказывают влияние на все сферы жизни. В современных реалиях проблема формирования психологической готовности к профессиональной деятельности является одной из актуальных, так как существует острая нехватка специалистов, готовых эффективно выполнять возложенные на них функции, решать профессиональные задачи, четко формулировать профессиональные цели и активно достигать их, быть самостоятельными и осознанными. Недостаточно иметь знания по определенной профессии, для того чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, необходимо иметь компетенции в профессиональной области, что является компонентом психологической готовности к деятельности. Наличием именно таких специалистов во многом определяется способность государства к эффективному росту и развитию в научно-технической, экономической, культурной и других сферах общественной жизни. С одной стороны, в психологии накоплен ряд фактов, однозначно свидетельствующих о влиянии осознанной саморегуляции на психологическую готовность обучающихся к профессиональной деятельности, а с другой — эти вопросы мало изучены на выборках обучающихся в различные периоды обучения в вузе. Это дает основание говорить о том, что данное исследование носит актуальный характер и позволяет выявить прогностические связи между регуляторными особенностями обучающихся и уровнем их психологической готовности к деятельности, особенно в переходные периоды обучения. Следует отметить, что психологическая готовность к профессиональной деятельности формируется в период обучения в вузе. Психологическая готовность к профессиональной деятельности является ключевым фактором эффективности процесса профессионального становления человека, в условиях неопределенности роль этого фактора становится системообразующей. Неопределенность в профессиональной сфере рассматривается как многообразие возможных сценариев, которые могут развиваться в условиях непрерывных изменений. Это требует от студентов готовности предпринимать смелые и альтернативные шаги для решения профессиональных задач в реальной деятельности. Психологическая готовность к профессиональной деятельности также включает в себя умение эффективно

управлять эмоциями и стрессом. Таким образом, способность эффективно действовать в условиях неопределенности, адаптироваться к непредвиденным изменениям и работать с ограниченной информацией является важной характеристикой профессионала.

Цель исследования заключается в выявлении взаимосвязи между психологической готовностью студентов вуза к будущей профессиональной деятельности и их отношением к ситуациям неопределенности. В данном исследовании приняли участие 121 студент 1–3-х курсов СахИЖТ (филиал ДВГУПС в Южно-Сахалинске), обучающиеся по очной форме на специальности «Экономическая безопасность».

В пакет психодиагностических инструментов вошли: методика Р. В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии», опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», опросник С. Баднера в адаптации Г. У. Солдатовой «Определение толерантности к неопределенности» и новый опросник Т. В. Корниловой «Толерантности-интолерантности к неопределенности».

Установленные в ходе корреляционного анализа данные свидетельствуют о наличии выраженной прямой взаимосвязи между изучаемыми параметрами, а именно, результаты указывают на тот факт, что чем выше уровень толерантности к ситуации неопределенности, тем выше уровень сформированности психологической готовности студентов вуза. Полученные эмпирические данные о психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях неопределенности в процессе обучения в вузе могут быть учтены преподавателями в учебном процессе.

Результаты проведенного исследования позволяют рассматривать толерантность к неопределенности как фактор, способствующий формированию психологической готовности студентов высшего учебного заведения. Это является важным условием для успешного решения задач, связанных с профессиональным развитием обучающихся.

Ключевые слова: обучение, университет, студенты, психологическая готовность к профессиональной деятельности, неопределенность, толерантность к неопределенности, деятельность

Research article

UDC 37.015.3

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.14

TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS A FACTOR OF DEVELOPING PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES DURING TRAINING AT A UNIVERSITY

Marina V. Sokolskaya¹, Oksana Yu. Bogomolova²

¹ Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia, mvsokolskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5693-2021>

² Sakhalin Institute of Railway Transport, a branch of the Far Eastern State University of Railways, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia, bogomolova_ok@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9929-3143>

Abstract. Increasingly, in the unstable global labor market, due to global transformational processes, events are occurring that in one way or another have an impact on all spheres of life. In today's realities, the problem of developing psychological readiness for professional activity is one of the urgent ones, since there is an acute shortage of specialists

who are ready to effectively perform the functions assigned to them, solve professional problems, clearly formulate professional goals and achieve them proactively, be independent and conscious. To be competitive in the labor market, it is not enough to have knowledge in a certain profession. One should have competence in the profession, which includes psychological readiness to work. Specialists with such competence largely contribute to the state's ability to effectively grow and develop in the scientific, technical, economic, cultural and other spheres of public life. On the one hand, psychology has accumulated a number of facts that clearly indicate the influence of conscious self-regulation on the students' psychological readiness for professional activities, and on the other hand, these issues have not been studied enough on the samples of students during different periods of training at a university. This substantiates the topicality of this study since it is aimed at identifying predictive connections between the regulatory characteristics of students and the level of their psychological readiness for professional activity, especially during transitional periods of training. It should be noted that psychological readiness for professional activity is developed during the period of training at a university. Psychological readiness for professional activity is a key factor in the effectiveness of the process of a person's professional development; in conditions of uncertainty, the role of this factor becomes system-forming. Uncertainty in the professional sphere is viewed as a variety of possible scenarios that can develop in conditions of continuous change. This requires students to be willing to take brave and creative steps to solve professional problems in real life. Psychological readiness for professional activity also includes the ability to effectively manage emotions and stress. Thus, the ability to act effectively under conditions of uncertainty, adapt to unforeseen changes and work with limited information is an important characteristic of a professional.

The purpose of this study is to identify the relationship between psychological readiness for future professional activity of university students and their attitude to the situation of uncertainty. The study included 121 full-time students of 1–3 years majoring in Economic Security at the Sakhalin Institute of Railway Transport, a branch of the Far Eastern State University of Railways in Yuzhno-Sakhalinsk.

The range of psychodiagnostic tools included: R. V. Ovcharova's methodology "Motives for choosing a profession", V. I. Morosanova's questionnaire "Style of self-regulation of behavior", S. Badner's questionnaire in G. U. Soldatova's adaptation "Definition of tolerance to uncertainty" and T. V. Kornilova's new questionnaire "Tolerance-intolerance to uncertainty".

The data obtained during the correlation analysis indicate the presence of a significant direct relationship between the studied parameters, namely: the higher the level of tolerance to the situation of uncertainty, the higher the level of students' psychological readiness to professional activities.

According to the results of the study, tolerance to uncertainty can be considered as one of the factors of the development of students' psychological readiness to work, which is a prerequisite for successful solution of tasks connected with professional development of students.

Keywords: training, university, students, psychological readiness for professional activity, uncertainty, tolerance to uncertainty, activity

Для цитирования: Сокольская, М. В., и Богомолова, О. Ю. (2024). Толерантность к неопределенности как фактор формирования психологической готовности к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-2), 110–128. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.14>

For citation: Sokolskaya, M. V., & Bogomolova, O. Yu. (2024). Tolerance to uncertainty as a factor of developing psychological readiness for professional activities during training at a university. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-2), 110–128. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.14>

Введение

Современное образование ставит перед студентами высокие требования в области профессиональной подготовки, однако в условиях неопределенности, которой характеризуется современное общество, формирование психологической готовности к профессиональной деятельности становится особенно актуальным.

Психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности является неотъемлемым условием формирования высококвалифицированного специалиста, способствующим повышению качества и эффективности его обучения. Она позволяет обеспечить гармоничный переход от процесса профессионализации на этапе обучения к первичной адаптации к условиям и требованиям деятельности. Важно подчеркнуть, что психологическая готовность не только способствует успешному освоению профессиональных навыков, но и влияет на эмоциональное состояние студента, его мотивацию и способность к саморазвитию.

Одним из ключевых аспектов психологической готовности является развитие таких качеств личности, как уверенность в своих силах, самоконтроль, адаптивность и способность к самоанализу. Наличие этих качеств позволит студентам более эффективно справляться с трудностями, возникающими в процессе обучения и в условиях профессиональной деятельности. Кроме того, психологическая готовность способствует формированию у студентов высокой мотивации к достижению поставленных целей и развитию профессиональных навыков.

Однако необходимо отметить, что психологическая готовность к профессиональной деятельности не является статичным образованием. Она может меняться под влиянием различных факторов, таких как личностные особенности студента, его опыт, образование и внешние условия. Поэтому важно проводить систематическую оценку и целенаправленно формировать психологическую готовность студентов на протяжении всего периода обучения, поскольку именно этот этап является решающим в формировании профессиональной готовности личности к будущей деятельности (Сокольская, и Мусатова, 2021).

В соответствии с определением, приведенным в энциклопедическом словаре, психологическая готовность является важной составляющей общей готовности к действию. Ее характеризуют как совокупность психологических факторов, включающих индивидуальные черты (такие как черты характера и тип темперамента), а также знания, умения и навыки в определенной области (Душков, Королев, и Смирнов, 2005). Более того, психологическая готовность

обусловлена осведомленностью о событиях и их последствиях, уровнем подготовки и другими соответствующими аспектами.

Психологическая готовность играет важную роль в формировании способности личности эффективно действовать в различных ситуациях: помогает принимать решения, контролировать эмоции, адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам и достигать поставленных целей.

С позиции функционального подхода психологическая готовность к деятельности как специфическое эмоционально-волевое состояние рассматривалась В. А. Алаторцевым, Е. П. Ильиным, Л. С. Нерсесяном и др. (Нерсесян, и Пушкин, 1969).

Личностный подход к изучению психологической готовности был исследован такими учеными, как К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, и другими. В рамках данного подхода психологическая готовность определяется как состояние, в котором личность настраивается на определенное поведение, имеет установку на активные действия и обладает способностью успешно адаптироваться в определенный момент времени, основываясь на мотивах и психических особенностях личности (Платонов, 1986).

В соответствии с личностно-прагматическим подходом, предложенным А. А. Деркачем, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовичем, В. Д. Шадриковым и др., под психологической готовностью понимают комплексное проявление всех аспектов личности, благодаря которым индивид способен эффективно решать возникающие проблемы в различных сферах деятельности. Этот подход предполагает, что психологическая готовность является не простым состоянием, а скорее сложным процессом, включающим в себя множество факторов (Деркач, 2004; Дьяченко, и Кандыбович, 1978; Шадриков, 1982).

Так, В. Д. Шадриков, описывая психологическую готовность к деятельности, первичным ставил профессионализм индивида, характеризуя ее таким образом как проявление способностей (Шадриков, 1982).

Феномен психологической готовности, основанный на структурном подходе (Е. А. Климов), представляет собой сложное психическое явление, включающее в себя множество функциональных, операциональных и личностных компонентов, которые взаимодействуют между собой и формируют динамическую организацию функциональных зависимостей. Данный феномен представляет собой важный аспект психологической подготовки и является ключевым фактором в достижении успеха в различных сферах жизни (Климов, 1996).

А. А. Деркач определяет понятие «психологическая готовность к деятельности» как целостное проявление свойств личности, выделяя в ее структуре познавательный, эмоциональный и мотивационный компоненты (Деркач, 2004).

Психологическую готовность к профессиональной деятельности в зарубежной психологии рассматривали с точки зрения социальных установок как стремление к самоактуализации (А. Маслоу), как организацию диспозиций (Allport, 1997; Maslow, 1967).

Современное понимание психологической готовности к профессиональной деятельности основывается на прагматическом подходе. Согласно исследованиям Н. С. Пряжникова, ключевыми факторами, определяющими достижение состояния психологической подготовленности, являются психологические характеристики, включая развитое самосознание, мотивацию, рефлексию и самоориентацию (Пряжников, 2008).

Р. Д. Санжаева предполагает, что психологическая готовность к различным видам активностей является сложным совокупным фактором, включающим в себя позиции, мотивы, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки и установки, направленные на конкретное поведение. Автор выделяет такие важные характеристики готовности, как динамичность и изменчивость, поскольку она может развиваться и модифицироваться в зависимости от внешних и внутренних факторов (Санжаева, 2012).

Таким образом, психологическая готовность к профессиональной деятельности включает в себя несколько ключевых аспектов: во-первых, это степень овладения важными профессиональными знаниями, навыками и умениями; во-вторых, это соответствие выбранной профессии индивидуальным особенностям личности, важным фактором является также интерес к работе и стремление к достижению успеха в ней. Помимо этого, понятие психологической готовности включает в себя чувство профессиональной ответственности. Наконец, необходима уверенность в своих способностях, которая позволит оценить и понять не только свои возможности в рабочей сфере, но и необходимые для установления взаимоотношений с другими участниками социальных процессов потребности и варианты социальной деятельности.

Современные студенты сталкиваются с рядом вызовов, связанных с неопределенностью, которая, в свою очередь, может быть вызвана различными факторами, такими как быстрое развитие технологий, изменение требований рынка труда, неопределенность в будущей профессиональной карьере и т. д. В условиях неопределенности студенты сталкиваются с необходимостью принимать решения в ситуации неполной информации, адаптироваться к новым ситуациям и гибко менять свои планы.

Вызовы, с которыми сталкивается современное общество, находят свое отражение в быстром и непрерывном развитии социально-экономической сферы. Эти вызовы неизбежно влияют на систему образования и формируют новые требования к будущим специалистам.

А. Г. Асмолов в своих исследованиях выделяет важность развития «компетентности к обновлению компетенций» как основного фактора успешной адаптации к быстро меняющемуся миру. Ученый подчеркивает, что в современном обществе, где технологические и социальные изменения происходят с необычайной скоростью, способность постоянно обновлять и совершенствовать свои навыки становится ключевой. Важно быть готовым к постоянному обучению и развитию, чтобы не оказаться на отстающих позициях в быстро меняющемся мире (Асмолов, 2016).

Т. М. Ковалева утверждает, что одним из фундаментальных изменений в содержании современного образования является фокус на развитие компетенций (Ковалева, 2020).

В связи с этим уместно обратиться к понятию «период полураспада компетентности», когда «по прошествии определенного срока происходит устаревание примерно половины тех знаний, которые человек приобрел за время своего обучения» (Исаев, Клименко, и Нор-Аревян, 2017). Именно потребность в постоянном обновлении и пополнении знаний привела к эволюции понятия «непрерывное образование».

Сегодня мы все больше склоняемся к мысли, что образование должно стать неотъемлемой частью нашей жизни. При этом речь уже идет не просто о концепции продолжающегося образования, а о реальной амбиции «образование на протяжении всей жизни» (Макаров, Макарова, и Переславцева, 2019).

В ходе изучения процесса развития психологической готовности студентов вуза к предстоящей профессиональной деятельности в условиях неопределенности мы исследуем неопределенность как множество возможных сценариев развития ситуации в быстро меняющемся профессиональном окружении. Соответственно, для студентов должны быть созданы условия для формирования и развития навыков выбора альтернативных подходов и стратегий для решения профессиональных задач, с которыми они столкнутся в будущем. Этот аспект играет ключевую роль в их профессиональном росте и требует постоянного совершенствования.

В контексте обозначенной проблемы сегодня все чаще рассматривается саморегуляция, которая, согласно современным исследованиям, значимо связана с когнитивной, поведенческой и эмоциональной вовлеченностью в учебный процесс (Фомина, и Цыганов, 2021; Drake, Belsky, & Fearon, 2014; Estévez et al., 2023; Wang, Deng, & Du, 2018).

И здесь важно обратиться к работам В. И. Моросановой, по мнению которой формирование осознанной саморегуляции играет существенную роль в преодолении неопределенности во всех сферах жизни. Саморегуляция является метаресурсом, от которого в значительной степени зависят успешность, надежность, продуктивность и итоги действий, направленных на достижение целей в различных жизненных ситуациях (Моросанова, 2017).

В работах зарубежных ученых выявлен и описан значимый вклад саморегуляции в поведенческую и когнитивную вовлеченность (Park, & Kim, 2022). Саморегуляция необходима обучающимся для обеспечения таких элементов вовлеченности, как способность сосредоточиться на релевантных стимулах и поддерживать высокий уровень внимания к поставленной задаче (Rademacher, 2020).

В. И. Моросанова рассматривает осознанную саморегуляцию как интегративный когнитивно-личностный конструкт, а именно: умение планировать цели, моделировать значимые для их достижения условия, программирование

действий и оценивание результатов, а также наличие гибкости, самостоятельности, надежности и ответственности (Моросанова, 2016).

Таким образом, вышеизложенное позволяет заключить, что современная психологическая наука и практика признают неотъемлемость изучения процесса формирования психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности в условиях неопределенности.

Прежде всего, в сегодняшней современности проблема неопределенности оказывает огромное влияние на различные сферы социально-экономической деятельности, являясь ключевым аспектом для их анализа и понимания. В условиях профессиональной деятельности быстро меняющиеся требования к будущим специалистам создают ситуацию неопределенности. Студент, поступающий в университет, ориентируется на актуальный сложившийся образ профессии. Однако по завершении обучения выпускники сталкиваются с трудностью в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым к ним профессией. Быстрое изменение требований к профессионалам и их деятельности является основной проблемой сферы высшего образования, которая не всегда успевает адаптироваться к практической реальности. В этой связи необходимо найти новые подходы к подготовке компетентных, высококвалифицированных специалистов, которые будут конкурентоспособны на рынке труда.

Во-вторых, психологическая готовность к предстоящему виду деятельности в рамках ситуации неопределенности не часто освещается в научных трудах. Однако необходимость формирования готовности к переменам и способности адаптироваться к новым условиям являются базовыми для будущих специалистов. Следует осознавать, что сформированная психологическая готовность к профессиональной деятельности является неотъемлемой частью профессионализма и гарантирует успех в карьере (Богомолова, и Соколовская, 2021).

Однако эти вопросы в данной проблемной области требуют своего уточнения, в частности — в аспекте развития и формирования психологической готовности к деятельности в ситуации неопределенности. Эмпирические исследования позволяют выявлять не только динамику рассматриваемых феноменов, но и достоверно устанавливать причинно-следственные связи (Salmela-Aro et al., 2021).

Главная цель данного исследования заключается в выявлении взаимосвязи между психологической готовностью студентов высшего учебного заведения к будущей профессиональной деятельности и их отношением к ситуации неопределенности. Предполагается, что студенты, имеющие разное отношение к ситуации неопределенности, различаются по уровню готовности к профессиональной деятельности. Гипотеза состоит в том, что существует взаимосвязь между отношением студентов к неопределенности и формированием их психологической готовности к будущей профессиональной деятельности.

Выборка исследования

В данном исследовании приняли участие 121 студент 1–3-х курсов СахИЖТ (филиал ДВГУПС в Южно-Сахалинске), обучающиеся по очной форме по специальности «Экономическая безопасность».

Методы исследования

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы был подготовлен пакет диагностических методик: методика Р. В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии», опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», опросник С. Баднера в адаптации Г. У. Солдатовой «Определение толерантности к неопределенности» и Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности Т. В. Корниловой, направленных на изучение следующих характеристик личности: толерантность к неопределенности, индивидуальная саморегуляция, а также мотивация выбора профессии.

В качестве метода математической статистики использовался корреляционный метод К. Пирсона.

Результаты исследования

Настоящее исследование было проведено в 2022–2023 гг. в несколько этапов. На первом этапе исследовалась динамика мотивов выбора профессии, на втором — определялся уровень сформированности у студентов индивидуальной системы осознанной саморегуляции. На третьем этапе изучался уровень толерантности к неопределенности. Участие в исследовании было добровольным.

Для студентов 1-го курса наиболее важным стимулом оказался мотив престижа выбранной профессии. В процессе обучения приоритетными становятся такие факторы, как возможность применения полученных знаний и навыков, возможность взаимодействия с разными людьми, а также возможность профессионального роста. Отмечается, что обучение способствует развитию у студентов стремления к улучшению профессиональных знаний, освоению профессиональных навыков и получению дополнительного образования (рис. 1).

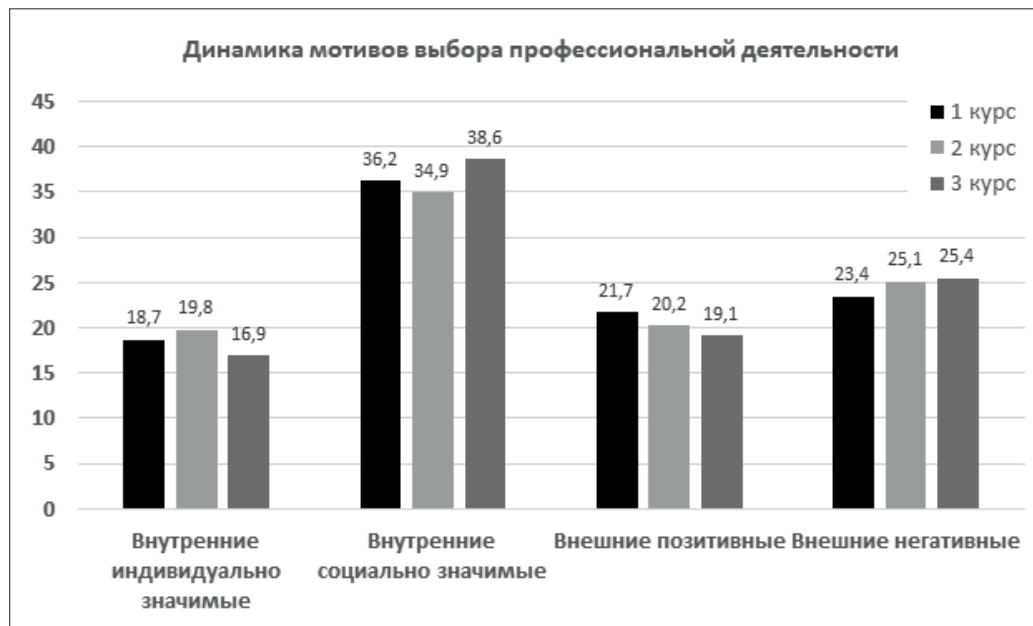


Рис. 1. Диаграмма динамики мотивов выбора профессии в процессе обучения (составлено автором)

Fig. 1. The dynamics of students' motives for choosing a profession during training (developed by the author)

Анализ полученных данных позволил выявить значимые различия в мотивах выбора профессии у студентов, обучающихся на разных курсах. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Сравнительный анализ мотивов профессиональной деятельности как элементов мотивационной готовности к деятельности

A comparative analysis of students' motives for professional activity as elements of their motivational readiness for activity

Мотивы профессиональной деятельности	1-й курс	2-й курс	3-й курс	<i>H</i> -критерий Краскела – Уоллиса	Уровень значимости
Внутренняя мотивация	16,1	13,1	16,8	6,7594	0,001
Внешняя положительная мотивация	15,4	13,7	12,6	9,9921	0,001
Внешняя отрицательная мотивация	10,8	12,1	13,2	5,9587	–

Анализ показателя общего уровня сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции показал, что общий уровень выше у студентов 3-го курса, нежели у студентов 1-х и 2-х курсов (рис. 2).

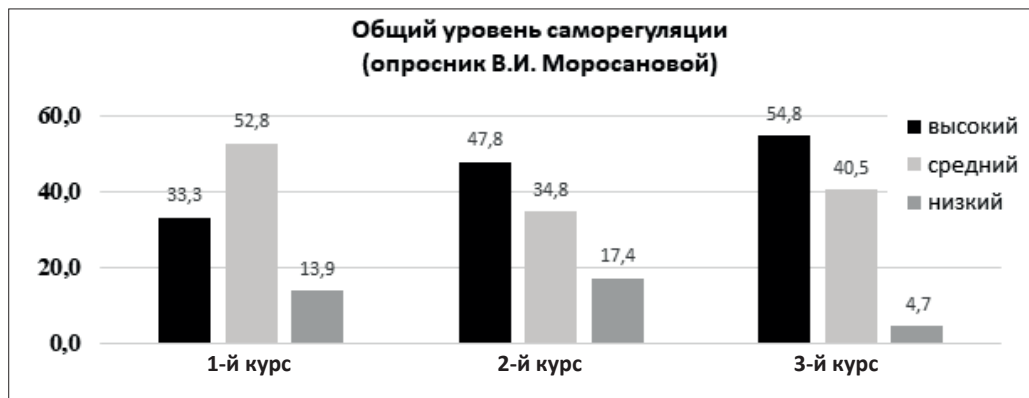


Рис. 2. Диаграмма распределения уровня саморегуляции в зависимости от курса обучения (составлено автором)

Fig. 2. The distribution of students' level of self-regulation depending on the year of study (developed by the author)

Анализ показывает, что наибольший вклад в формирование низкого общего балла уровня саморегуляции вносят студенты 2-го курса, что может говорить о том, что обучающиеся испытывают трудности в освоении специальных предметов, а также, возможно, о несоответствии ожиданий от выбранной сферы будущей профессиональной деятельности (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Сравнительный анализ уровня саморегуляции в зависимости от курса обучения

A comparative analysis of students' level of self-regulation depending on the year of study

Регуляторные шкалы	1-й курс	2-й курс	3-й курс	<i>H</i> -критерий Краскела – Уоллиса	Уровень значимости
Общий уровень саморегуляции	30,3	31,1	31,7	0,9777	–
Планирование	5,7	5,8	5,9	0,1604	–
Моделирование	5,8	6,3	5,9	1,0703	–
Программирование	5,8	6,4	6,1	2,5566	–
Оценивание результатов	6,4	6,4	6,1	0,7661	–
Гибкость	6,4	6,4	6,9	1,8188	–
Самостоятельность	5,8	5,2	6,1	3,1436	–

Анализ уровня саморегуляции в зависимости от курса обучения статистически значимых различий не выявил.

Далее исследовался уровень толерантности к неопределенности по опроснику С. Баднера в адаптации Г. У. Солдатовой (рис. 3). Анализ результатов,

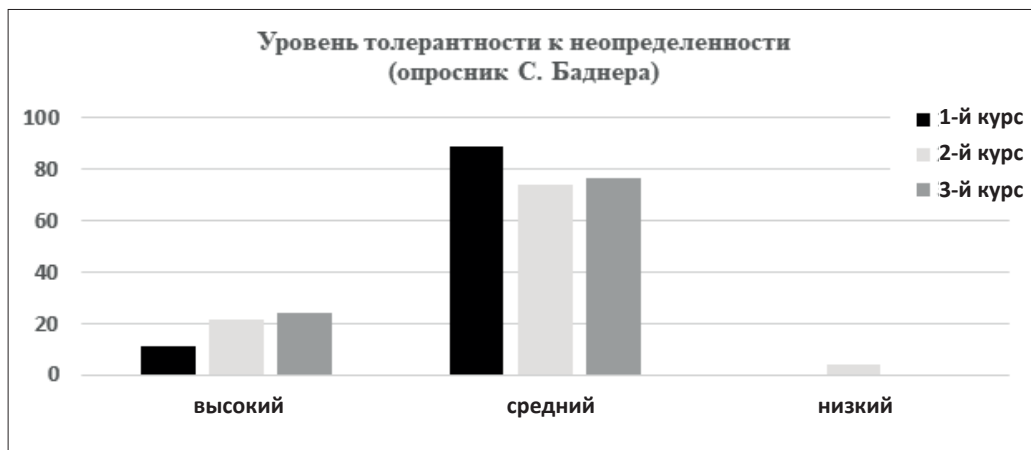


Рис. 3. Диаграмма распределения уровня толерантности к неопределенности в зависимости от курса обучения, методика С. Баднера (составлено автором)

Fig. 3. The distribution of students' level of tolerance to uncertainty depending on the year of study, S. Badner's methodology (developed by the author)

представленных на рисунке 3, показал, что у большинства студентов выявлен средний уровень толерантности к неопределенности.

Далее респондентам был предложен трехфакторный тест Т. В. Корниловой, в котором самостоятельными шкалами выступают толерантность к неопределенности, а также две другие шкалы: интолерантность к неопределенности как стремление к ясности и межличностная интолерантность к неопределенности (рис. 4).

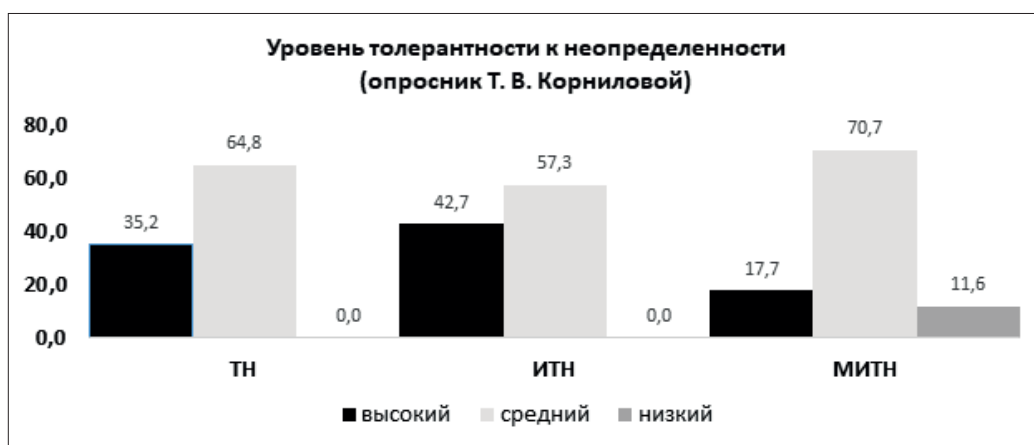


Рис. 4. Диаграмма распределения уровня толерантности к неопределенности в зависимости от курса обучения, опросник Т. В. Корниловой (составлено автором)

Fig. 4. The distribution of students' level of tolerance to uncertainty depending on the year of study, questionnaire by T. V. Kornilova (developed by the author)

По данным результатов трехфакторного теста Т. В. Корниловой, высокий уровень показателей толерантности к неопределенности выявлен в 35,2 % случаев, средний уровень — в 64,8 % случаев, низкий уровень — не выявлен. Высокий уровень показателей толерантности к неопределенности свидетельствует о том, что студенты не боятся изменений, стремятся к новизне, имеют выраженную готовность решать более сложные задачи, а также способны изменять собственные познавательные стратегии.

Высокий уровень показателей интолерантности к неопределенности выявлен в 42,7 % случаев, средний уровень — в 57,3 % случаев, низкий уровень — не выявлен. Таким образом, в соответствии с тем, что большинство студентов демонстрируют стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, можно предположить, что они будут испытывать определенные трудности при необходимости изменения устоявшихся взглядов и стратегий при акценте на рациональном поиске информации.

Высокий уровень показателей межличностной интолерантности к неопределенности выявлен в 17,7 % случаев, средний уровень — в 70,7 % случаев, низкий уровень — в 11,6 % случаев. Анализ результатов показывает, что большинство студентов демонстрируют стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях, стремятся к прояснению позиций и четких стратегий поведения (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

**Сравнительный анализ уровня толерантности к неопределенности
в зависимости от курса обучения, опросник Т. В. Корниловой**
**A comparative analysis of students' level of tolerance to uncertainty depending
on the course of study, questionnaire by T. V. Kornilova**

Шкалы	1-й курс	2-й курс	3-й курс	<i>H</i> -критерий Краскела – Уоллиса	Уровень значимости
Толерантность к неопределенности	56,2	57,8	57,4	0,357	–
Интолерантность к неопределенности	62,6	64,8	62,4	0,9591	–
Межличностная интолерантность	34,1	30	34,1	6,5339	–

Наибольший вклад в формирование низкого общего балла межличностной интолерантности к неопределенности вносят показатели студентов 1-го курса, что может свидетельствовать о трудности их адаптации к новым условиям.

Статистически значимых различий анализ уровня толерантности к неопределенности в зависимости от курса обучения не выявил.

С целью изучения взаимосвязи между уровнем сформированности психологической готовности студентов вуза и их отношением к ситуации неопределенности был применен метод линейной корреляции К. Пирсона, позволяющий выявить степень корреляционной связи между исследуемыми характеристиками. Эмпирические значения корреляционного анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4 / Table 4

Эмпирические данные корреляционного анализа
Empirical results of correlation analysis

Значение коэффициента корреляции r	Внутренние мотивы	Внешние положительные мотивы	Внешние отрицательные мотивы
Толерантность к неопределенности	0,97	-0,22	-0,87
Критическое значение r	0,14		0,14

В результате проведенного анализа с вероятностью 95 % можно говорить о наличии:

- прямой зависимости между уровнем толерантности к неопределенности и уровнем сформированности психологической готовности к профессиональной деятельности студентов вуза ($r = 0,97$);
- обратной зависимости между уровнем толерантности к неопределенности и внешними отрицательными мотивами ($r = -0,87$).

Выявленная зависимость является статистически достоверной (использовалась таблица критических значений корреляции Пирсона).

Дискуссионные вопросы

Из проведенного анализа полученных данных следует, что мотивационная структура студентов, которая влияет на их выбор будущей профессиональной деятельности, сконцентрирована на решении текущих проблем, а не на карьерном росте в соответствующей области. При анализе динамики мотивационной готовности будущих специалистов к своей деятельности было обнаружено, что в процессе обучения происходит смещение акцентов в мотивах с материальной сферы на познавательную.

Анализ полученных данных позволил выявить значимые различия в мотивах выбора профессии у студентов, обучающихся на разных курсах.

У студентов 1–2-х курсов преобладают внутренние социально значимые мотивы; в свою очередь, у студентов 3-го курса преобладают внутренние индивидуально значимые мотивы. Таким образом, блок внутренней мотивации наиболее представлен, однако и внешние негативные моменты оказались в то же время довольно значимыми. Возможно, при выборе профессии либо оказали свое влияние предпочтения родителей, либо это был единственный возможный вариант получения высшего образования в данный момент.

Анализ показателя общего уровня сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции показал, что общий уровень выше у студентов 3-го курса, нежели у студентов 1-х и 2-х курсов.

Одной из причин может являться сформировавшаяся адаптация к учебным условиям вуза (новая информационная среда; новый вид самостоятельной работы; новая форма контроля, отличные от школьной образовательной среды), а также осознанный выбор будущей профессии.

Анализ толерантности к неопределенности показал, что для студентов, интолерантных к неопределенности, наиболее значимыми проблемными ситуациями стали: ситуация экзамена, страх болезни, страх смерти (близкого или своей), страх предательства со стороны близких, тогда как студентов, толерантных к неопределенности, наиболее тревожат: страх материальных проблем, страх болезни, страх смерти (близкого или своей), страх предательства со стороны близких.

Статистически значимых различий анализ уровня толерантности к неопределенности в зависимости от курса обучения не выявил.

В результате проведенного анализа, выявленная зависимость между уровнем сформированности психологической готовности студентов вуза и их отношением к ситуации неопределенности является статистически достоверной.

Выводы

Таким образом, результаты эмпирического исследования подтверждают предположение о существовании взаимосвязи между уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности и степенью толерантности к неопределенности. Следовательно, толерантность к неопределенности является важным фактором формирования психологической готовности к деятельности студентов вуза и является предпосылкой успешного решения задач профессионального развития обучающихся.

Полученные результаты позволяют выделить следующие способности и возможности современных студентов: способность принимать и адаптироваться к новым знаниям, ситуациям и требованиям, которые могут появиться в процессе обучения. Толерантность к неопределенности имеет важное значение для успешного решения задач профессионального развития студентов. В современном стремительно меняющемся мире с высокой степенью неопределенности способность принимать новые условия и адаптироваться к ним становится критически значимым для достижения успеха. Студенты с высокой толерантностью к неопределенности способны более эффективно усваивать стремительный поток новых знаний и меняющихся требований, а также активно искать новые возможности для личного и профессионального роста.

Итак, толерантность к неопределенности может быть рассмотрена в качестве фактора, способствующего формированию психологической готовности студентов вуза к успешному профессиональному развитию, а также развитию способности к эффективной адаптации и применению новых знаний и навыков в профессиональных ситуациях.

Список источников

1. Сокольская, М. В., и Мусатова, О. А. (2021). Профессиональное самосознание студента как условие формирования личности профессионала. *Человеческий фактор: Социальный психолог*, 1(41). 550–558. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46221605>
2. Душков, Б. А., Королев, А. В., и Смирнов, Б. А. (2005). Психологическая готовность. *Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика*. Энциклопедический словарь. <http://vocabulary.ru/dictionary/896/word/psihologicheskaja-gotovnost>
3. Нерсисян, Л. С., и Пушкин, В. Н. (1969). Психологическая структура готовности оператора к экстренному действию. *Вопросы психологии: пятнадцатый год издания*, (5), 60–69.
4. Платонов, К. К. (1986). *Структура и развитие личности*. Москва: Наука.
5. Дьяченко, М. И., и Кандыбович, Л. А. (1978). *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Монография. Минск.: БГУ. 182 с.
6. Деркач, А. А. (2004). *Акмеологические основы развития профессионала*. Москва; Воронеж.
7. Шадриков, В. Д. (1982). *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва.
8. Климов, Е. А. (1996). *Психология профессионального самоопределения*. Учебное пособие для вузов. Ростов н/Д.
9. Allport, G. W. (1997). *Personality and social encounter: Selected essays*. Boston: Beacon Press. New York. 386 p.
10. Maslou, A. (1967). Self-actualizing and Beyond. In: *Challenges of Humanistic Psychology*. New York: McGraw-Hill. 300 p.
11. Пряжников, Н. С. (2008). *Мотивация трудовой деятельности*. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия.
12. Санжаева, Р. Д. (2012). Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория. *Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество*, (1), 127–141.
13. Асмолов, А. Г. (2016). Непрерывное образование: риски и ценности России в условиях неопределенности. *Образование в России и за рубежом*, (11), 19–21.
14. Ковалева, Т. М. (2020). Связь компетентности и грамотности в работе педагога современной школы, ориентированной на дальнейшее непрерывное образование человека (на примере коммуникативной компетентности и Futures-грамотности). В: *Непрерывное образование в контексте идеи будущего: новая грамотность*. Сборник научных статей по материалам III Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 18–19 июня 2020 г. (с. 88–92). Москва: АПриор.
15. Исаев, Д. П., Клименко, Л. В., и Нор-Аревян, О. А. (2017). *Профессиональная идентичность в российском обществе (вопросы истории, теории, практики)*. Ростов н/Д. 178 с.
16. Макаров, В. А., Макарова, Т. Н., и Переславцева, Е. В. (2019). Сравнительный анализ подходов к оцениванию профессиональной компетенции педагогов. *Евразийское научное объединение*, (10-6(56)). 488–491.
17. Фомина, Т. Г., и Цыганов, И. Ю. (2021). Исследование взаимосвязи школьной вовлеченности и осознанной саморегуляции учащихся: возрастные траектории и гендерный аспект. В: Моросанова, Ю. П., и Зинченко, Ю. П. (Ред.). *Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения*

О. А. Конопкина). Сборник научных статей (с. 120–129). Москва: Психологический институт РАО. <https://doi.org/10.24412/cl-36466-2021-1-120-129>

18. Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50(5), 1350–1361. <https://doi.org/10.1037/a0032779>

19. Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13(6), art. 3011. <https://doi.org/10.3390/su13063011>

20. Wang, M., Deng, X., & Du, X. (2018). Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 67, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.002>

21. Моросанова, В. И. (2017). Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека. В: Журавлев, А. Л., и Кольцова, В. А. (Responsible Ed.). *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития*. Сборник статей (с. 501–509). Москва: Институт психологии РАН. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30669910>

22. Park, S., & Kim, N. H. (2022). University students' self-regulation, engagement and performance in flipped learning. *European Journal of Training and Development*, 46(1/2), 22–40. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2020-0129>

23. Rademacher, A. (2020). The longitudinal influence of self-regulation on school performance and behavior problems from preschool to elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 112–125. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1847219>

24. Моросанова, В. И. (2016). Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей. *Педагогика*, (10), 13–24. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28100004>

25. Богомолова О. Ю., и Сокольская М. В. (2021). Проблема готовности к деятельности в психологической науке. *Образование личности*, (1–2), 24–29. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47177599>

26. Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student engagement in adolescence: A scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 256–272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>

References

1. Sokolskaya, M. V., Musatova, O. A. (2021). Professional self-consciousness of a student as a condition for the formation of a professional personality. *Human factor: Social psychologist*, 1(41), 550–558. (In Russ).

2. Dushkov, B. A., Korolev, A. V., & Smirnov, B. A. (2005). Psychological readiness. *Psychology of labor, management, engineering psychology and ergonomics*. Encyclopedic dictionary. (In Russ).

3. Nersesyan, L. S., & Pushkin, V. N. (1969). Psychological structure of operator's readiness for emergency action. *Questions of psychology: the fifteenth year of publication*, (5), 60–69 (In Russ).

4. Platonov, K. K. (1986). *Structure and development of personality*. Moscow: Nauka. (In Russ).

5. Dyachenko, M. I., & Kandybovich, L. A. (1978). *Psychological problems of readiness for activity*. Monograph. Minsk.: BSU. 182 p. (In Russ).

6. Derkach, A. A. (2004). *Acmeological foundations of professional development*. Moscow; Voronezh. (In Russ).
7. Shadrikov, V. D. (1982). *Problems of systemogenesis of professional activity*. Moscow. (In Russ).
8. Klimov, E. A. (1996). *Psychology of professional self-determination*. Textbook for universities. Rostov n./D. (In Russ).
9. Allport, G. W. (1997). *Personality and social encounter*. Selected essays. Boston: Beacon Press. New York. 386 p.
10. Maslou, A. (1967). Self-actualizing and Beyond. In: *Challenges of Humanistic Psychology*. New York: McGraw-Hill. 300 p.
11. Pryazhnikov, N. S. (2008). *Motivation of labor activity*. Studies manual for students higher studies. Moscow: Academy. (In Russ).
12. Sanzhaeva, R. D. (2012). Psychological readiness of a person for activity as a meta-category. *Bulletin of BSU. Education. Personality. Society*, (1), 127–141. (In Russ).
13. Asmolov, A. G. (2016). Continuing education: risks and values of Russia in conditions of uncertainty. *Education in Russia and abroad*, (11), 19–21. (In Russ).
14. Kovaleva, T. M. (2020). The connection of competence and literacy in the work of a teacher of a modern school focused on further continuous human education (on the example of communicative competence and Futures-literacy”). In: *Continuing education in the context of the idea of the Future: new literacy*. Collection of scientific articles based on the materials of the III International Scientific and Practical Conference, Moscow, June 18–19, 2020 (pp. 88–92). Moscow: A PRIOR. (In Russ).
15. Isaev, D. P., Klimenko, L. V., & Nor-Arevyan, O. A. (2017). *Professional identity in Russian society (questions of history, theory, practice)*. Rostov n./D. 178 p. (In Russ).
16. Makarov, V. A., Makarova, T. N., & Pereslavitseva, E. V. (2019). Comparative analysis of approaches to the assessment of professional competence of teachers. *Eurasian Scientific Association*, (10–6(56)), 488–491 (In Russ).
17. Fomina, T. G., & Tsyganov, I. Yu. (2021). The study of the relationship between school engagement and conscious self-regulation in students: Age trajectories and gender aspect. In: Morosanova, Yu. P., & Zinchenko, Yu. P. *Psychology of Self-Regulation in the Context of Current Problems of Education (to the 90th Anniversary of O. A. Konopkin)*. Conference Proceedings (pp. 120–129). Moscow: Psychological Institute of RAE. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/cl-36466-2021-1-120-129>
18. Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50(5), 1350–1361. <https://doi.org/10.1037/a0032779>
19. Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13(6), art. 3011. <https://doi.org/10.3390/su13063011>
20. Wang, M., Deng, X., & Du, X. (2018). Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 67, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.002>
21. Morosanova, V. I. (2017). Conscious self-regulation as a metasystem of psychological resources for achieving goals and self-development of a person. In: Zhuravlev, A. L., & Koltsova, V. A. (Responsible Ed.). *Fundamental and applied research of modern psychology: results and prospects of development*. Collection of articles (pp. 501–509). Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30669910>

22. Park, S., & Kim, N. H. (2022). University students' self-regulation, engagement and performance in flipped learning. *European Journal of Training and Development*, 46(1/2), 22–40. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2020-0129>
23. Rademacher, A. (2020). The longitudinal influence of self-regulation on school performance and behavior problems from preschool to elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 112–125. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1847219>
24. Morosanova, V. I. (2016). Conscious selfregulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals. *Pedagogika*, (10), 13–24. (In Russ).
25. Богомолова, О. Ю., & Sokolskaya, M. V. (2021). The problem of readiness for activity in psychological science. *Personality education*, (1–2), 24–29 (In Russ).
26. Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student engagement in adolescence: A scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 256–272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>

Статья поступила в редакцию: 28.10.2023;
одобрена после рецензирования: 19.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 28.10.2023;
approved after reviewing: 19.12.2023;
accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторах:

Сокольская Марина Вячеславовна — доктор психологических наук, доцент, академик РАН, профессор кафедры социальной работы Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н. И. Пирогова, Москва, Россия, mvsokolskaya@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5693-2021

Богомолова Оксана Юрьевна — старший преподаватель, Сахалинский институт железнодорожного транспорта — филиал Дальневосточного государственного университета путей сообщения, Южно-Сахалинск, Россия, bogomolova_ok@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9929-3143

Information about the authors:

Marina V. Sokolskaya — Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Academician of the RAE, Professor of the Department of Social Work, N. I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia, mvsokolskaya@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5693-2021

Oksana Yu. Bogomolova — Senior Lecturer, Sakhalin Institute of Railway Transport Branch of the Far Eastern State University of Railways, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia, bogomolova_ok@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9929-3143

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 159.9.072.43:316.4.051.62

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.15

ДИНАМИКА В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА БУДУЩЕГО ОТ ПОДРОСТНИЧЕСТВА ДО ВЗРОСЛОСТИ

Наталья Петровна Шилова

*Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки,
Москва, Российская Федерация,*

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

Аннотация. В настоящей статье представлены результаты исследования, целью которого стало описать динамику содержательных изменений и временных характеристик представлений об ожидаемом будущем от подросткового возраста до начала взрослости. Выборка исследования составила 1538 респондентов, включая 610 юношей и 928 девушек от 14 до 28 лет (средний возраст — 18,26). Исследование проводилось при помощи методики И. С. Кона, респонденты описывали представления о своем будущем в письмах-сочинениях на тему «Я через 5 лет». На основании исследования выделены следующие изменения представлений о будущем: старшие подростки воспринимают будущее как отложенное — то, что будет когда-нибудь потом; в ранней юности будущее связано с профессиональным образованием и представлениями о будущей семье; в поздней юности будущее согласовывает возможности и перспективы; в возрасте молодости или начале взрослости будущее сфокусировано на связанности профессиональной деятельности с появлением семьи и детей и с пониманием себя. Два из этих этапов (подростковый возраст и возраст поздней юности) демонстрируют осмысление будущего как времени, а два других (возраст ранней юности и возраст возникновения взрослости) являются фазами содержательного наполнения будущего.

Ключевые слова: юноши и девушки, временная перспектива, юношеский возраст, темпоральные характеристики временной перспективы, содержательные характеристики временной перспективы, образ будущего, подростничество, взросление, формирование образа будущего

Research article

UDC 159.9.072.43:316.4.051.62

DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.15

**DYNAMICS IN SHAPING THE IMAGE OF THE FUTURE
FROM ADOLESCENCE TO ADULTHOOD***Natalia P. Shilova*

*Federal Service for Supervision of Education and Science, Moscow, Russian Federation,
<https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, npshilova@outlook.com*

Abstract. This article presents the results of a study aimed at describing the dynamics of meaningful changes and temporal characteristics of ideas about the expected future from adolescence to early adulthood. The study sample consisted of 1,538 respondents, including 610 boys and 928 girls from 14 to 28 years old (average age — 18.26). The study was conducted using the methodology of I. S. Cohn, the respondents described their ideas about their future in essay letters on the topic “Who will I be in 5 years”. Based on the study, the following changes in ideas about the future have been identified: older adolescents perceive the future as postponed — something that will happen sometime later; in early adolescence, the future is associated with vocational education and ideas about a future family; in late adolescence, the future aligns opportunities and prospects; at the age of youth or early adulthood, the future is focused on the connections between professional activities and creating a family and having children, as well as with self-awareness.

Two of these stages (adolescence and late adolescence) demonstrate the understanding of the future in the temporal dimension, while the other two (early adolescence and early adulthood) are the phases which instill future with meanings.

Keywords: boys and girls, time perspective, adolescence, temporal characteristics of a time perspective, meaningful characteristics of a time perspective, image of the future, adolescence, adulthood, shaping the image of the future

Для цитирования: Шилова, Н. П. (2024). Динамика в формировании образа будущего от подростничества до взрослости. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(1-2), 129–149. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.15>

For citation: Shilova, N. P. (2024). Dynamics in shaping the image of the future from adolescence to adulthood. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(1-2), 129–149. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.15>

Введение

Современные психологические исследования указывают, что юноши и девушки ориентируются на будущее и ставят перед собой задачу выбора и получения профессии (Гут и др., 2023). При этом утверждается, что ориентация на будущее имеет положительное влияние на развитие, здоровье и благополучие, а также позволяет молодым людям предвидеть последствия своих действий и осознавать, что их настоящее является основой для построения будущего (Parola, & Marcionetti, 2022).

Временная перспектива будущего определяется как конструкт, используемый человеком для организации своего опыта, она является одним из факторов, оказывающих наибольшее влияние на развитие в юношеском возрасте, с учетом ее ключевой роли для действий человека в настоящем времени (Kooij et al., 2018). Современные исследования подчеркивают важность этой конструкции для благополучия, мотивации и поведения человека, а также ее связь с процессами взросления (Brianza, & Demiray, 2019).

Общепризнано, что жизненные сценарии не отражают среднестатистическую жизнь, но люди, как правило, позитивно относятся к событиям, которые происходят «вовремя» (Rubin, & Berntsen, 2003), в то время как события, которые происходят «в неподходящее время», ассоциируются со стрессом (Neugarten, & Hagestad, 1976). Молодые люди склонны следовать культурному прототипу ожидаемой продолжительности жизни и периодам значимых жизненных событий, которые должны произойти в том или ином возрасте (Нуркова, 2022; Nurmi, 1991; Nelson, & Barry, 2005; Fonseca et al., 2020). Исследования также подтверждают, что молодые люди ориентируются на общепринятые представления о будущем, которые отражают социально-исторические условия и влияют на их представления о будущем.

Опросы, проведенные в Португалии, показали, что будущие ожидания и опасения в шести сферах жизни: образование, карьера, семья, собственность, автономия и финансовые ресурсы — играют важную роль в ориентации молодежи (Fonseca et al., 2020). Также было обнаружено, что пол, возраст и профессиональный статус влияют на значимость определенных сфер жизни (Massey et al., 2008), а социально-экономический статус семьи оказывает влияние на содержание мыслей о будущем. Молодежь из семей с низким социально-экономическим статусом имеет меньше образовательных стремлений и больше материальных целей (Fonseca et al., 2020). Кроме того, значительные связи были обнаружены между экономическим напряжением в семье и психологическим благополучием (Fonseca et al., 2020; Stein et al., 2011). Предыдущие исследования (например, Pulkkinen, 1990) предполагают, что позитивные модели взаимодействия в семье связаны с большим оптимизмом в отношении будущего. Мэсси с соавторами (Massey et al., 2008) показывает, что положительные результаты семейных отношений способствуют повышению уровня образованности подростков и постановке профессиональных целей. По результатам исследования Е. Брианза и Б. Демирай выявлено, что использование слов о семье в описаниях будущего положительно связано для молодых людей с уровнем удовлетворенности жизнью, тогда как использование слов о достижениях не связано (Brianza, & Demiray, 2019).

Проблема временной перспективы будущего в юношеском возрасте изучается многими авторами (Parola, & Marcionetti, 2022; Шилова, 2023). Показано, что молодые взрослые, которые успешно справляются с переходным периодом, обычно демонстрируют сфокусированность на своих жизненных задачах, низкий уровень тревожности и нестабильности (Galanaki, & Sideridis, 2018).

В современных исследованиях подробно изучены социально-экономические (Fonseca et al., 2020; Parola, & Marcionetti, 2022), карьерные (Massey, Gebhardt, & Garnefski, 2008; Бухарина, и Толстых, 2019; Клементьева, 2020), семейные (Brianza, & Demiray, 2019; Fonseca et al., 2019; Fonseca et al., 2020; Шилова, 2023) факторы как элементы, влияющие на временную перспективу будущего в юношестве. Современная ситуация характеризуется удлинением периода перехода от подросткового возраста к взрослости и усложнением достижения финансовой независимости и успеха на рынке труда для молодых людей, ведь они сталкиваются с различными препятствиями (Arnett, 2000, 2014).

При этом вопрос о структурировании и динамике содержательных изменений и временных характеристик представлений о будущем в этих исследованиях не ставился. Таким образом, этот вопрос остается на сегодняшний день открытым. Соответственно, целью проведенного исследования являлось изучение динамики представлений о будущем в период от подростничества до взрослости через структурирование содержательных изменений и временных характеристик. Мы предположили, что формирование образа будущего от подростничества до взрослости зависит от чередования содержательных изменений и временных характеристик представлений о будущем.

Выборка и методика исследования

В исследовании приняли участие 1538 человек в возрасте от 14 до 28 лет (928 девушек и 610 юношей). Мы выделили четыре возрастные группы молодых людей, соответствующие подростковому возрасту (14 лет), раннему юношескому возрасту (15–18 лет), позднему юношескому возрасту (19–23 года) и возрасту молодости или взрослости (24–28 лет) (Шилова, и Владыко, 2022).

Для формирования выборки мы рассылали ссылку на исследование через электронную почту в образовательные организации России и просили, чтобы участвовало как можно большее количество людей. Участникам были описаны условия тестирования, и они могли пройти исследование на своем персональном компьютере в любом удобном месте. Исследование состояло из двух частей: первая часть включала вопросы о персональных данных участников, таких как имя, пол, возраст и образовательная организация, в которой они учатся; затем участникам была дана инструкция, чтобы они написали сочинение на тему «Я через 5 лет». По окончании исследования каждый участник должен был согласиться на использование своих персональных данных и отправить ответы для дальнейшего анализа.

В исследовании были изучены представления о будущем путем анализа связей слов в сочинениях на тему «Я через 5 лет» с использованием методики И. С. Кона. Всего было получено 1538 сочинений, содержащих 15 988 слов. Для проведения содержательного анализа мы исключили слова, не несущие

смысла, в том числе имена собственные, названия, предлоги, числа и др. Частоты встречаемости наиболее популярных слов в сочинениях были рассмотрены с помощью иерархического кластерного анализа, проведенного с использованием метода Уорда в программной среде R. Кластерный анализ используется в психолингвистике для определения внутренних семантических связей (Петренко, и Коротченко, 2005). Этот метод позволил выявить сгущения слов и разбить общий текст на подмножества, связанные внутренними семантическими связями, чтобы определить предпочтительные для участников исследования темы. С помощью кластерного анализа были сформированы кластеры сходных по смыслу текстов в каждой возрастной группе.

Результаты исследования

На первом этапе исследования была изучена информация о том, какие слова респонденты использовали при описании своего будущего чаще всего. В большей части сочинений участников исследования о собственном будущем присутствовали следующие слова: «буду», «работа», «хочу», «могу», «надеюсь», «жизнь», «время», «возможно», «делаю», «семья». Количественный анализ наиболее часто используемых респондентами слов в сочинениях приведен на рисунке 1.

Из рисунка 1 видно, что слово «буду» в 99 % случаев является центром жизненных историй будущего для респондентов, и почти в 72 % сочинений рассказ о будущем сфокусирован на слове «работа». Также более чем в 50 % сочинений участников исследования встречались слова «хочу», «надеюсь», «могу» и «жизнь». Примером типичного сочинения может быть следующее: «Через пять лет я вижу себя важным человеком. К этому времени я бы хотел стать собственником бизнеса, если нет, то работником банка. Окружать меня будут только близкие, честные и верные люди, на которых я смогу положиться и не волноваться, что кто-то из них может меня предать» (студент вуза, 19 лет). Или другой пример: «Меня зовут Александра, и пока мне 21 год. Через пять лет мне будет 26 лет, и себя я вижу естественно хорошей женой и мамой. Также я вижу себя хорошим дефектологом, логопедом. Я буду помогать детям обучаться, чтобы чувствовать себя в социуме как в своей тарелке. Пока я работаю воспитателем детского сада, но в течение пяти лет я осуществлю свою мечту, обучусь на дефектолога, буду проходить курсы, чтобы стать самым лучшим специалистом» (студентка вуза, 21 год).

Далее при помощи кластерного анализа было изучено, какие слова чаще всего участвуют в семантических связях при описаниях представлений о будущем юношей/девушек в разрезе каждой возрастной группы. Таким образом, были изучены возрастные различия в представлениях о будущем у респондентов от подросткового возраста до возникновения взрослости.

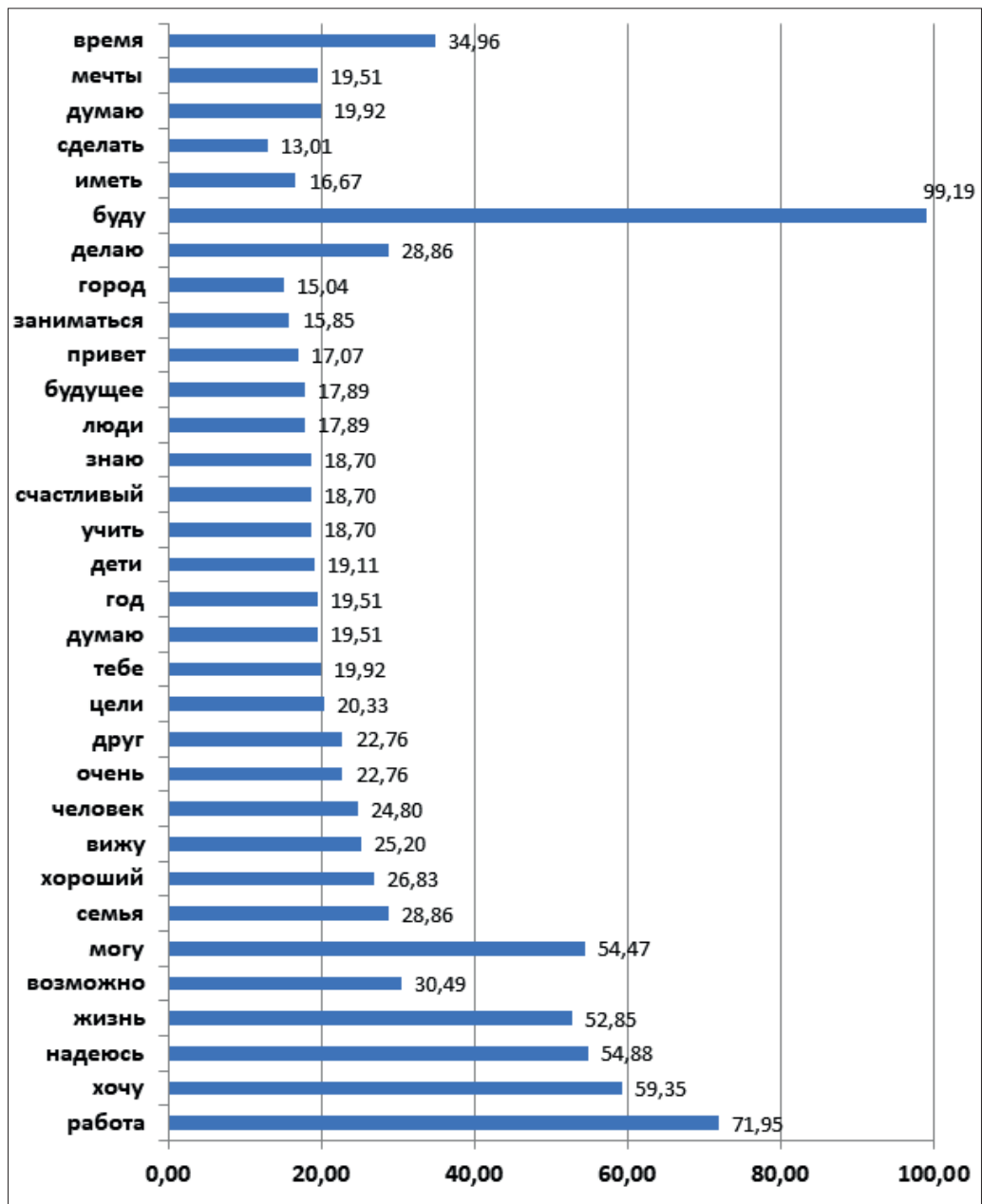


Рис. 1. Количественный анализ наиболее часто используемых респондентами слов в сочинениях ($N = 1538$, возраст — 14–28 лет), %

Fig. 1. The usage of words in essays ($N = 1538$, age — 14–28), %

На рисунке 2 показаны особенности представлений о будущем 14-летних подростков.

Отличительной чертой представлений подростков о собственном будущем от других участников исследования является отсутствие четко выраженных

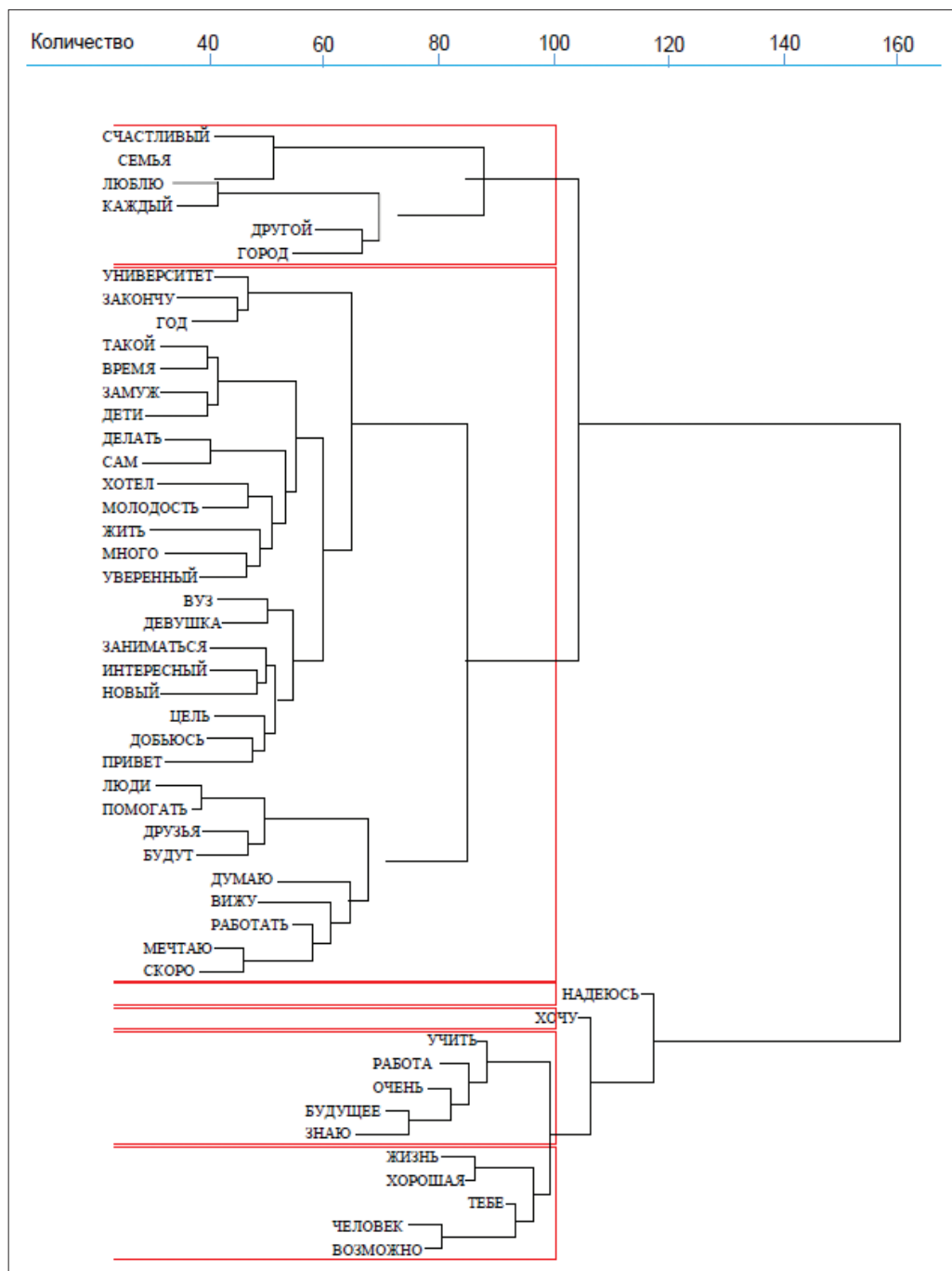


Рис. 2. Дендрограмма со значениями кластерного анализа особенностей представлений подростков о будущем с использованием метода Уорда ($N = 304$, возраст — 14 лет)

Fig. 2. Tree diagram with the values of cluster analysis by the Word method ($N = 304$, age — 14)

шести тематик, присущих юношескому возрасту. Также следует отметить, что желания и возможности являются для подростков взаимосвязанными понятиями. Образы будущего, формируемые в их текстах, распадаются на шесть кластеров: слово «буду» связывается с их собственностью и возрастом; слова «надеюсь» и «это» образуют отдельный кластер; слово «хочу» ассоциируется с возможностями, хорошей работой и личностным развитием. Наибольший кластер включает желания, мечты и аспекты, связанные с будущим, друзьями, семьей, матерью, детьми и занятиями. Воспринимая будущее как нечто отличное от настоящего, четырнадцатилетние подростки видят его как то, что произойдет когда-то независимо от них.

На рисунке 3 показаны особенности представлений о будущем 15–18-летних юношей/девушек.

В сочинениях юношей/девушек от 15 до 18 лет формируются две новые связи, отличающиеся от связей у остальных респондентов. Первая связь устанавливается между учебой, работой, будущим, знаниями и словом «очень». Вторая связь заключается в появлении целого комплекса целей, среди которых особое значение имеет «счастливая семья». Слова «надеюсь» и «хочу» являются связующими звеньями для четырех других кластеров. Следующий кластер связывает «учебу» с работой, будущим и имеющимися знаниями. В отдельном кластере собираются слова «жизнь», которая «хорошая», и обращение к себе в будущем с помощью слова «тебя», включая самого человека и его возможности. Еще один кластер объединяет слова «счастливая семья», «любовь», которая доступна «каждому», и «другой город». Самым объемным кластером является совокупность слов, связанных с учебой в вузе, семьей (включая замужество, детей, девушку), мечтами, работой, интересами и временем. Таким образом, в ранней юности будущее связано с надеждами и позитивными ожиданиями.

На рисунке 4 показаны особенности представлений о будущем юношей/девушек возраста поздней юности (19 лет – 23 года).

В сочинениях этой возрастной группы слово «хочу» является центральным и связующим для всех остальных кластеров. Это говорит о выраженном желании и стремлении к чему-то. В следующем кластере слово «надеюсь» является единственным. Наблюдается интересный кластер, в котором «время» связывается с «возможностями». Это может означать осознание того, что время является ограниченным ресурсом и его нужно использовать максимально эффективно для достижения своих целей. В отдельном кластере слова «могу», «хочу», «думаю», «знаю» связываются с понятиями дома, друга, замужества и любви. Это указывает на то, что в этом возрасте важным является оценка своих возможностей и желание установить близкие отношения. Работа связывается с жизнью, человеком и видением. Это может говорить о значимости выбора профессии и ее влияния на остальные сферы жизни. Отдельный кластер достижений содержит понятия хорошей работы, целей, семейных ценностей,

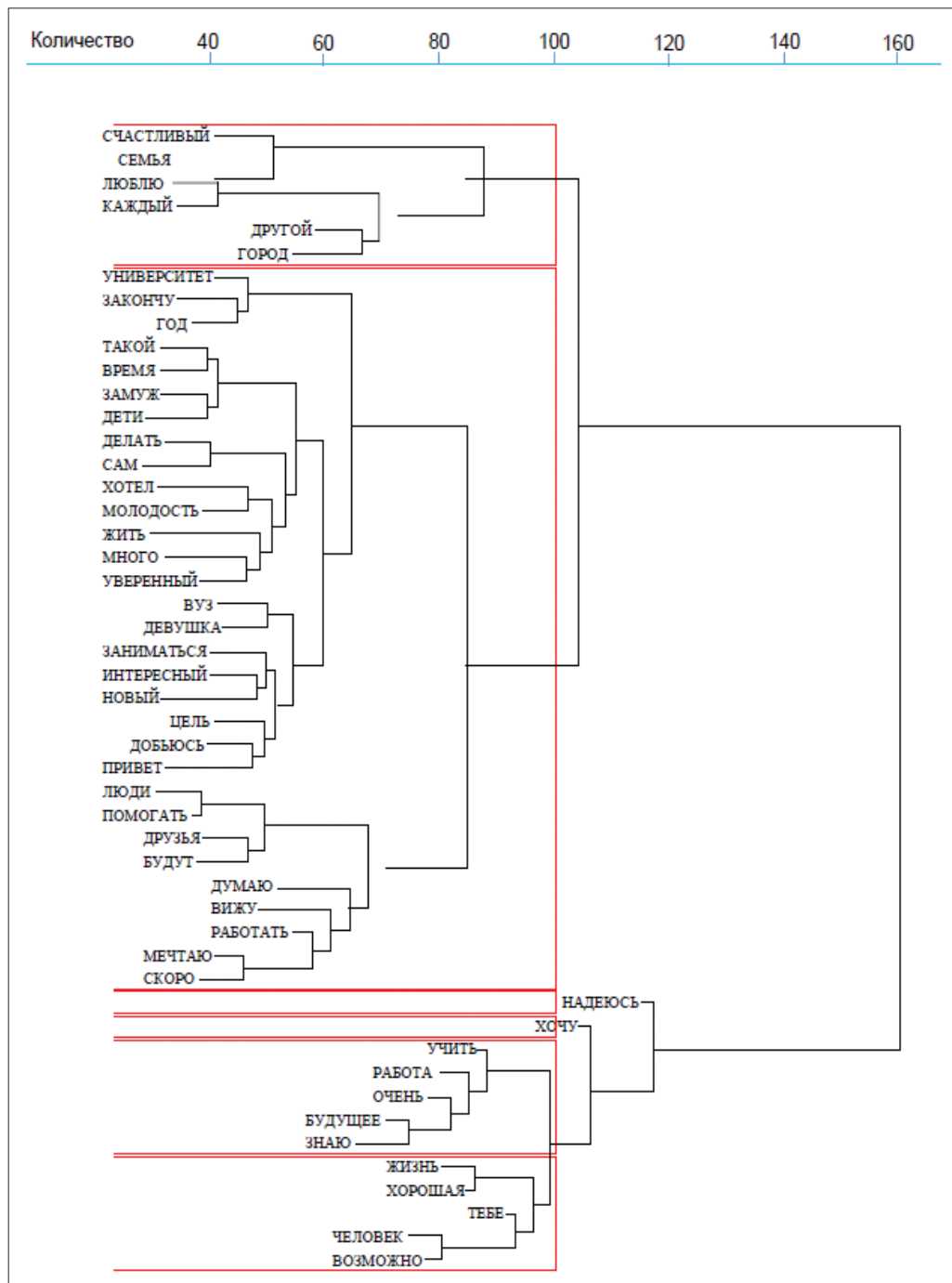


Рис. 3. Дендрограмма со значениями кластерного анализа особенностей представлений юношей/девушек о будущем с использованием метода Уорда ($N = 500$, возраст — от 15 до 18 лет)

Fig. 3. Tree diagram with the values of cluster analysis by the Word method ($N = 500$, age — from 15 to 18)

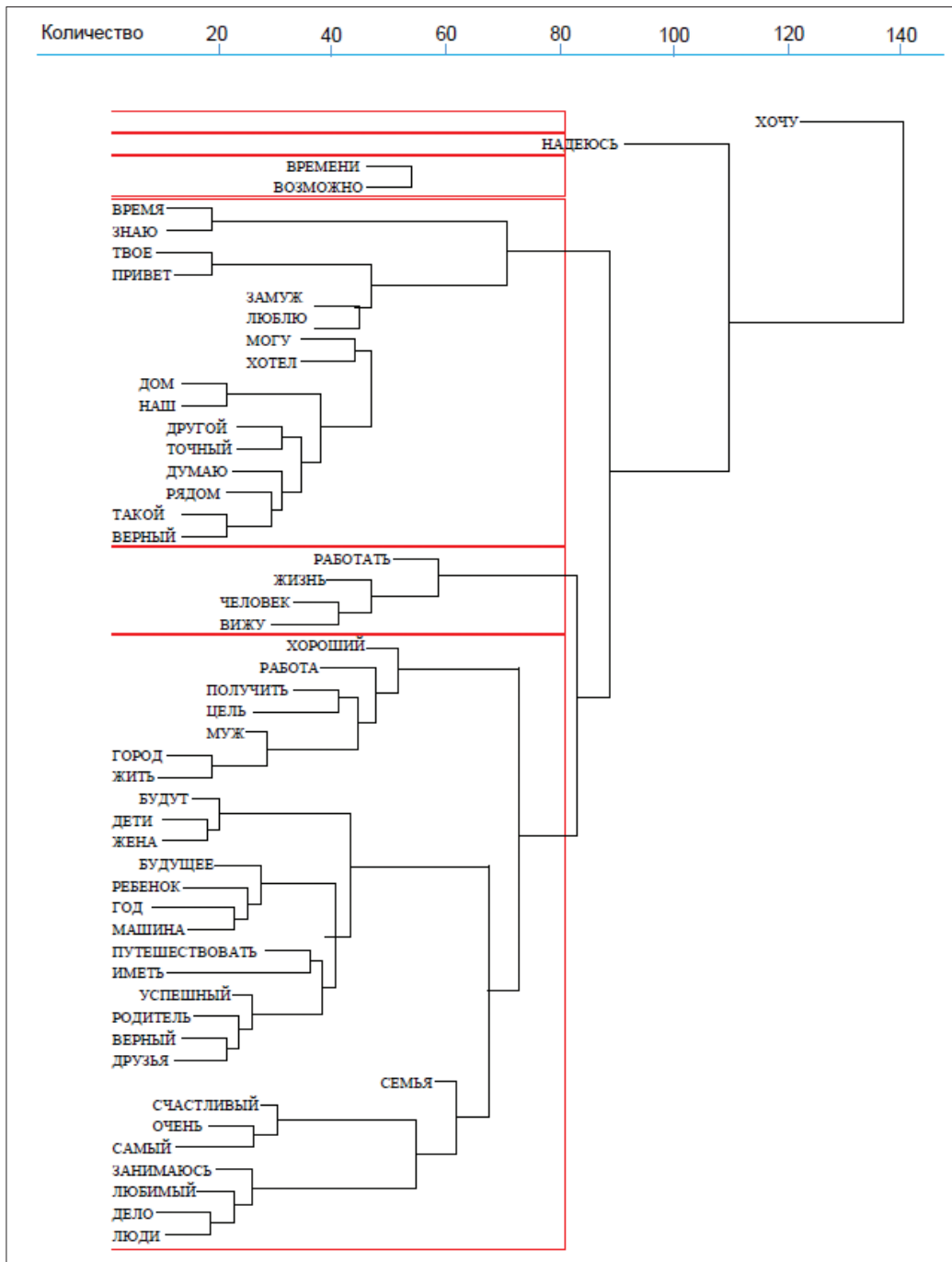


Рис. 4. Дендрограмма со значениями кластерного анализа особенностей представлений юношей/девушек о будущем с использованием метода Уорда ($N = 381$, возраст — от 19 до 23 лет)

Fig. 4. Tree diagram with the values of cluster analysis by the Word method ($N = 381$, age — from 19 to 23)

счастья, путешествий и машины. Это свидетельствует о стремлении к успеху, удовлетворенности и достижению материального благополучия. Соответственно, в возрасте поздней юности появляется отличительная черта увязывания собственных возможностей со временем. Это может означать осознание необходимости планирования и эффективного использования времени для достижения успеха и реализации своих возможностей.

На рисунке 5 показаны особенности представлений о будущем молодых людей возраста молодости или возникновения взрослости (24–28 лет).

Особенности этой возрастной группы заключаются в выделении шести кластеров слов с четко очерченной тематикой. В первом кластере жизнь связывается со словами: «хочу», «могу», «развивать», а также с целями, мечтами и временем. Во втором кластере слова объединяются между собой с помощью слова «надеюсь». В третьем — респонденты описывают стремления к успеху, гордятся своим образованием, здоровьем и молодостью, ищут помощи и удовольствия в своей жизни. В четвертом — слово «видение» связывается со словами «мама», «женщина», «хорошо». В пятом и шестом кластерах респонденты также связывают детей с работой, счастьем и интересами, а семью — с работой и будущим. Для них профессиональная деятельность становится центральной темой представлений о будущем. Они видят свое будущее связанным с работой, семьей и детьми, и эта связь является счастливой и интересной для них.

Все описанные изменения представлений о будущем схематично показаны на рисунке 6.

Соответственно, формирование образа будущего происходит через чередование фаз временного осмысления и содержательного наполнения. В подростковом возрасте и возрасте поздней юности молодые люди начинают задумываться о своем будущем как о времени, строят планы и ставят цели. Они осознают, что будущее является временем, на которое они могут и должны влиять. Возраст ранней юности и возраст возникновения взрослости являются фазами, в которых молодые люди начинают активно осмысливать содержательное наполнение своего будущего. Таким образом, каждая возрастная группа имеет свои особенности и специфику в формировании образа будущего, но все они важны и необходимы для развития личности.

Обсуждение дискуссионных вопросов

Основываясь на данных, полученных в рамках исследования, можно заключить, что формирование собственного будущего происходит в несколько этапов.

На первом этапе — в подростковом возрасте (респонденты 14 лет) — будущее — это категория, не связанная с настоящим, оно, по мнению подростков,

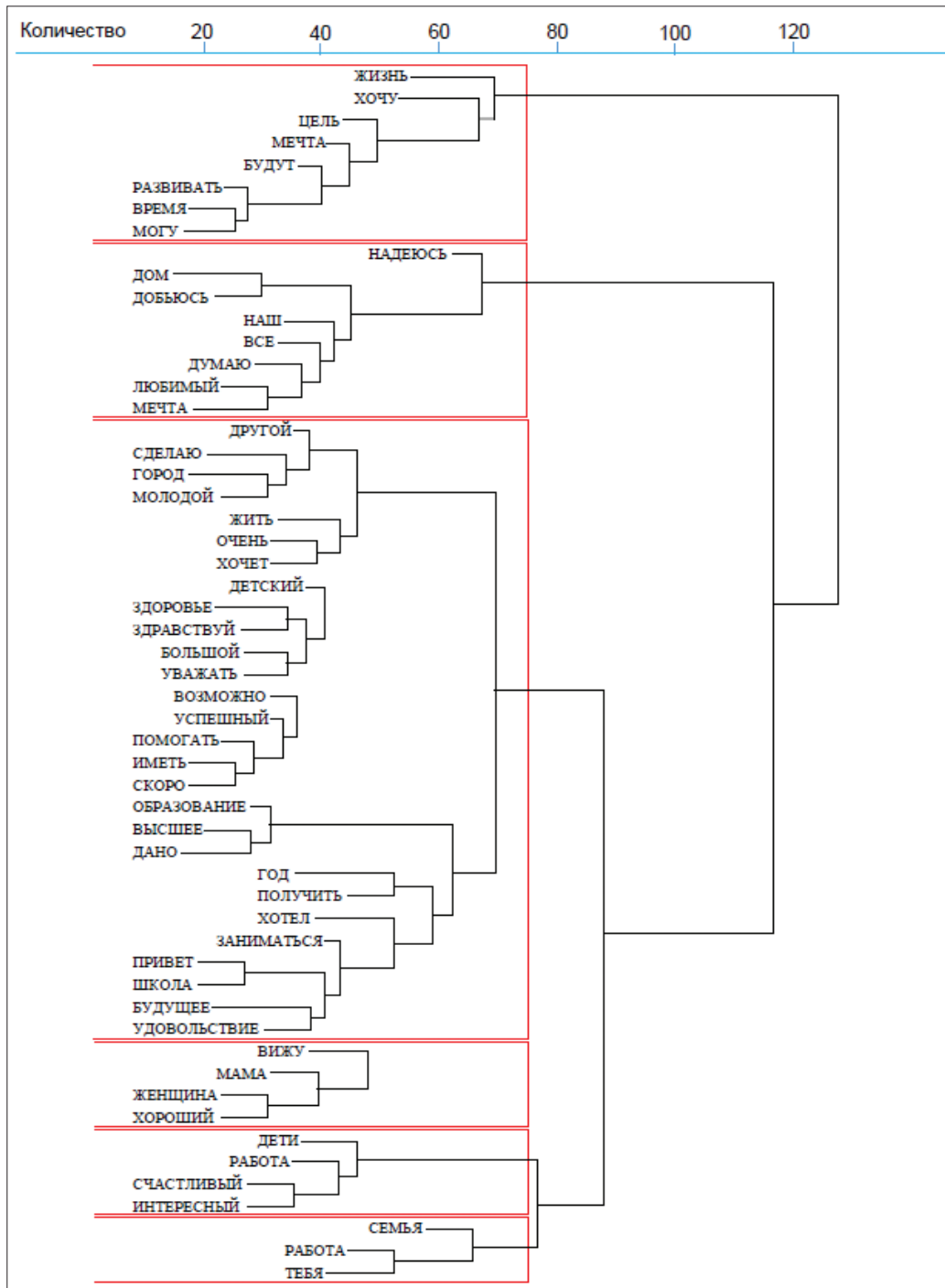


Рис. 5. Дендрограмма со значениями кластерного анализа особенностей представлений о будущем молодых людей возраста молодости или возникновения взрослости с использованием метода Уорда ($N = 383$, возраст — от 24 до 28 лет)

Fig. 5. Tree diagram with the values of cluster analysis by the Word method ($N = 383$, age — from 24 to 28)

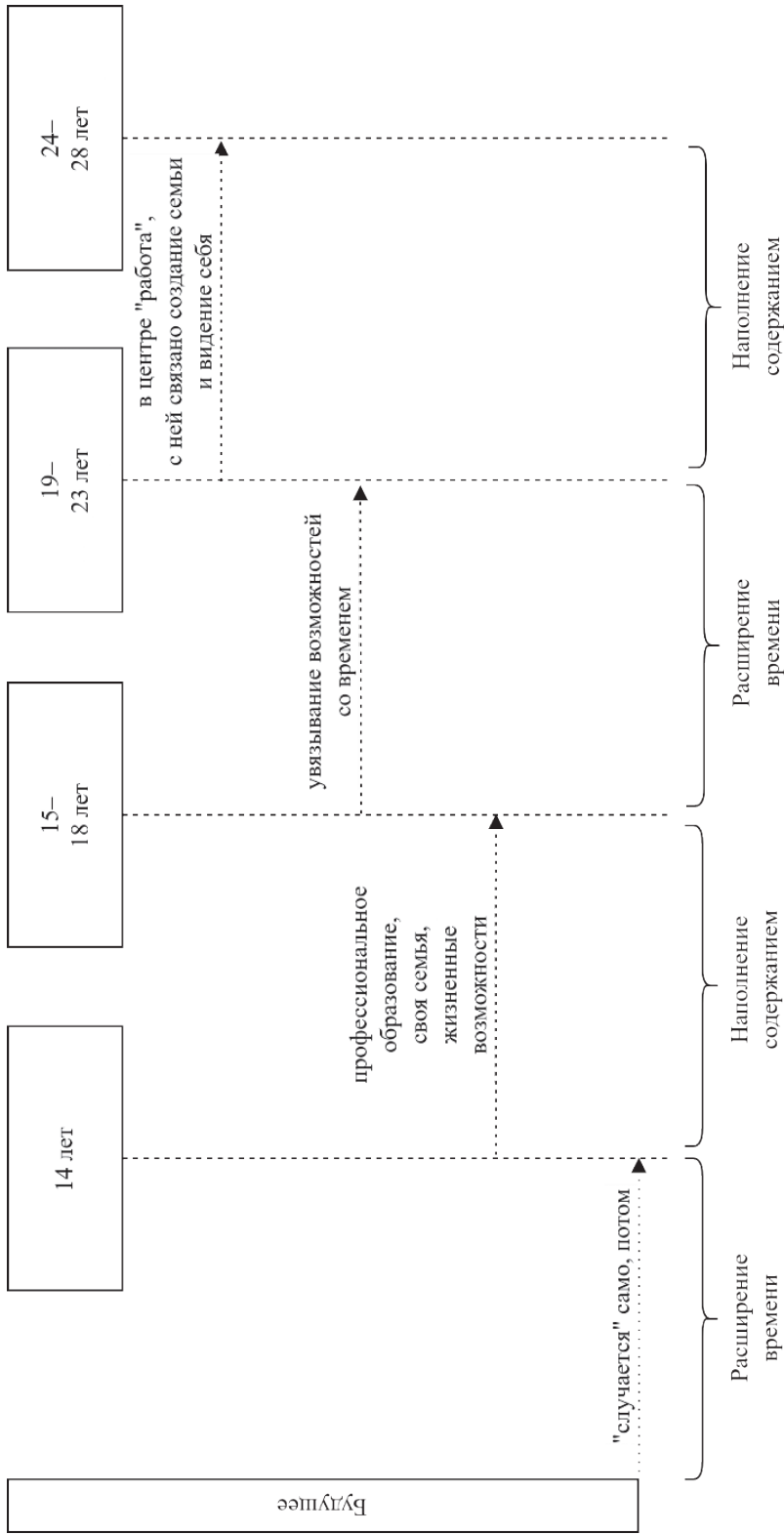


Рис. 6. Динамика в представлениях о будущем от подросткового возраста до взрослости ($N = 1538$)
Fig. 6. The dynamics of the vision of the future from adolescence to adulthood ($N = 1538$)

«случится или произойдет потом». Так, в отличие от других респондентов, у подростков нет четко определенных, внутренне связанных кластеров слов; кроме того, они не могут в своих представлениях о будущем отделить свои собственные желания от возможностей. Основываясь на этих данных, мы делаем вывод, что импульсивность подростков, о которой пишет А. Сырцова, скорее, указывает не на их интерес к внешнему виду с игнорированием внутреннего содержания (Сырцова, 2008), а на отсутствие понимания собственного будущего как взрослости и осмысленной работы по его обсуждению.

На втором этапе формирования представлений о будущем — в возрасте ранней юности (15–18 лет) — будущее связывается с надеждами и позитивными ожиданиями. В отличие от представлений других участников исследования, в представлениях о будущем респондентов 15–18 лет появляются две интересные взаимосвязи: во-первых, это связь собственной учебы с работой, с будущим и со знаниями; во-вторых, появляется кластер целей, в котором фигурирует «счастливая семья». И если первая закономерность является достаточно изученной в психологической науке, то вторая не является столь очевидной. На наш взгляд, эти результаты дополняют выводы Е. Брианза и Б. Демирай о том, что частота слов, связанных с семьей в высказываниях о будущем, именно в юности положительно связывается с удовлетворенностью жизнью, в части конкретизации возраста появления высказываний о семье в представлениях о будущем (Brianza, & Demiray, (2019). Наши данные о появлении целевой значимости семьи для будущего в возрасте 15–18 лет являются важным выводом в контексте данных Ламберта и коллег, обнаруживших, что семейные отношения и поддержка близких очень важны для определения ощущения смысла жизни юношами/девушками (Lambert et al., 2010); Р. Робертса и В. Бенгтсона, выявивших положительное влияние семейных уз на самооценку молодых людей (Roberts, & Bengtson, 1996). Таким образом, возраст 15–18 лет может рассматриваться как этап развития, характеризующийся сосредоточенностью на достижении близости, а не социальной изоляции (Эриксон, 1996), благодаря которому семья может обеспечить надежную и значимую базу, на которую можно опереться на этапе исследования и формирования идентичности, способствуя удовлетворенности жизнью.

На третьем этапе формирования представлений о будущем — в возрасте поздней юности (19–21 год) — появляется способность увязывать собственные возможности со временем. Эти изменения могут отражать общие изменения в обществе, где критерии для достижения взрослости сдвигаются от традиционных маркеров, таких как брак и работа, к более абстрактным понятиям, таким как зрелость и соблюдение норм. В предыдущих исследованиях указывалось, что экономическое напряжение и функционирование семьи могут играть роль в психологическом благополучии, поскольку они могут влиять на доступ к ресурсам, стабильность и поддержку, необходимые для успешного достижения взрослости (Fonseca, 2020). Более того, предыдущие исследования

показали, что условия жизни юношей/девушек связаны с тем, насколько они воспринимали себя взрослыми, или с их функциональной и финансовой независимостью (Mendonça, & Fontaine, 2013), что также подтверждается Дж. Арнеттом (Arnett, 2014) и другими авторами в описании возможностей и оптимизма как характеристик этого возраста (Fonseca et al., 2019).

На четвертом этапе формирования представлений о будущем — в возрасте молодости или становления взрослости (24–28 лет) — центральной темой представлений о будущем становится «профессиональная деятельность». Для описания будущего представителями этого возраста характерным становится отсутствие «связующих слов». Каждый кластер становится связанным набором слов с четко выраженной тематикой. Важной особенностью образа будущего этих участников исследования является связь работы с детьми, с семьей и с ними самими в будущем. При этом слово «работа» у этих респондентов встречалось чаще всего. Ранее В. Гунован с коллегами доказал, что планирование карьеры, производительность и удовлетворенность карьерой связаны с верой в свои способности и возможностью найти работу; кроме того, люди, уверенные в своих навыках и способностях, часто имеют больше шансов на успешное трудоустройство (Gunawan, Creed, & Glendon, 2021). Предыдущие исследования показали, что субъективная уверенность в достижении статуса взрослого в этом возрасте способствует повышению благосостояния и улучшению результатов развития (например, Nelson, & Barry, 2005). Молодые люди, которые успешно справились с возрастным переходом, показывают высокий уровень сосредоточенности на себе, низкую тревожность и низкое чувство нестабильности (Galanakis, & Sideridis, 2018, Fonseca et al., 2020).

Также нами было выявлено, что выделенные четыре возрастные группы характеризуются чередующимися фазами формирования будущего. При этом две из них (подростковый возраст и возраст поздней юности) демонстрируют осмысление будущего как времени, а две другие (возраст ранней юности и возраст возникновения взрослости) являются фазами содержательного наполнения будущего.

Полученные результаты соотносятся с исследованиями, демонстрирующими, что юношеский возраст характеризуется построением связей между действиями и целями (Левин, 2000; Kauffman, & Husman, 2004), а также между устремленностью в будущее и активным выбором профессии (Гут и др., 2023). Это указывает на то, что молодые люди с помощью своей будущей ориентации стремятся к достижению своих целей и осознают важность настоящего для достижения будущих успехов (Parola, & Marcionetti, 2022). Было доказано, что юноши/девушки осознают конечность времени, что особенность восприятия времени влияет на их жизнь, а восприятие перспективы будущего создает основу для действий человека в настоящем (Brianza, & Demiray, 2019).

Заключение

Исследование показало, что от подросткового возраста до взрослости формирование образа будущего проходит несколько этапов.

На первом этапе (14 лет) будущее воспринимается как нечто отложенное, то, что будет когда-нибудь потом.

На втором этапе (15–18 лет) осознание будущего становится более содержательным и связано с профессиональным образованием, анализом возможностей в жизни и представлениями о будущей семье.

На третьем этапе (19–23 года) осмысление будущего становится связанным со временем и сопровождается учетом возможностей и перспектив.

На четвертом этапе (24–28 лет) появляются размышления о семье и детях, понимание себя, при этом все это связано с профессиональной деятельностью.

Выделенные четыре этапа характеризуются чередующимися фазами формирования будущего. Подростковый возраст и возраст поздней юности демонстрируют осмысление будущего как времени, а возраст ранней юности и возраст возникновения взрослости являются фазами содержательного наполнения будущего.

Ограничение проведенного исследования состоит в отсутствии анализа влияния половых различий на изменения представлений о будущем в юношестве. Выявленные этапы формирования будущего имеют важное значение для дальнейших исследований и практической работы психологов по проектированию будущего юношами/девушками.

В качестве перспектив проведенного исследования можно отметить следующие направления работы:

- проведение лонгитюдного исследования для изучения формирования будущего в юношестве;
- разработка рекомендаций для практической работы психологов, занимающихся консультированием юношей и девушек по вопросам проектирования собственного будущего.

Открытый разговор о будущем может дать молодым людям чувство контроля, потенциально снизить тревожность и пролить яркий свет на перспективы будущего успеха, что, в свою очередь, может способствовать повышению удовлетворенности жизнью.

Список источников

1. Гут, Ю. Н., Кабардов, М. К., Жамбеева, З. З., Кошелева, Ю. П., и Груша, А. В. (2023). Эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников. *Психологическая наука и образование*, 28(1), 66–84. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280103>
2. Parola, A., & Marcionetti, J. (2022). Youth unemployment and health outcomes: the moderation role of the future time perspective International. *Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 327–345. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09488-x>

3. Kooij, D. T., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 103*(8), 867–893. <https://doi.org/10.1037/apl0000306>
4. Brianza, E., & Demiray, B. (2019). Future Time Perspective and Real-Life Utterances. About the Future in Young and Older Adults. *GeroPsych, 32*(4), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1662-9647/a000216>
5. Rubin, D. C., & Berntsen, D. (2003). Life scripts help to maintain autobiographical memories of highly positive, but not highly negative, events. *Memory & Cognition, 31*, 1–14. <https://doi.org/10.3758/BF03196077>
6. Neugarten, B. L., & Hagestad, G. O. (1976). Age and the life course. In: Binstock, R. & Shanas, E. (Eds.). *Handbook of aging and social sciences* (pp. 35–55). New York, NY: Van Nostrand Reinhold.
7. Нуркова, В. В. (2022) Самоопределяющие автобиографические воспоминания в системе личностно-мнемических межфункциональных связей. *Культурно-историческая психология, 18*(1), 79–89. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180108>
8. Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review, 11*(1), 1–59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
9. Nelson, L. J., & Barry, C. M. (2005). Distinguishing features of emerging adulthood: The role of selfclassification as an adult. *Journal of Adolescent Research, 20*(2), 242–262. <https://doi.org/10.1177/0743558404273074>
10. Fonseca, G., Silva, J. T., Paixa, M. P., Crespo, C., & Relvas, A. P. (2020) Future Hopes and Fears of Portuguese Emerging Adults in Macroeconomic Hard Times: The Role of Economic Strain and Family Functioning. *Emerging Adulthood, 8*(6), 476–484. <https://doi.org/10.1177/2167696819874956>
11. Massey, E. K., Gebhardt, W. A., & Garnefski, N. (2008). Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review, 28*(4), 421–460. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2008.03.002>
12. Stein, C. H., Abraham, K. M., Bonar, E. E., Leith, J. E., Kraus, S. W., Hamill, A. C., ... & Fogo, W. R. (2011). Family ties in tough times: How young adults and their parents view the U.S. economic crisis. *Journal of Family Psychology, 25*(3), 449–454. <https://doi.org/10.1037/a0023697>
13. Pulkkinen, L. (1990). Home atmosphere and adolescent future orientation. *European Journal of Psychology of Education, 5*, 33–43.
14. Шилова, Н. П. (2023). Возрастные различия в представлениях о будущем от подростничества до взрослости. *Психологическая наука и образование, 28*(3), 62–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280305>
15. Galanaki, E., & Sideridis, G. (2018). Dimensions of emerging adulthood, criteria for adulthood and identity development in Greek studying youth: A person-centered approach. *Emerging Adulthood, 7*(6), 411–431. <https://doi.org/10.1177/2167696818777040>
16. Бухарина, А. Ю., и Толстых, Н. Н. (2019). Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации. *Современная зарубежная психология, 8*(2), 36–48. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080204>
17. Клементьева, М. В. (2020). «Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов. *Психологическая наука и образование, 25*(3), 64–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306>

18. Fonseca, G., da Silva, J. T., Paixã, M. P., Cunha, D., Crespo, C., & Relvas, A. P. (2019). Emerging Adults Thinking About Their Future: Development of the Portuguese Version of the Hopes and Fears Questionnaire. *Emerging Adulthood*, 7(6), 444–450. <https://doi.org/10.1177/2167696818778136>
19. Шилова, Н. П. (2023). Половые различия в формировании временной перспективы в юношеском возрасте. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и Психология»*, 17(3), 133–147. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.07>
20. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>
21. Arnett, J. J. (2014). Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History. *Emerging Adulthood*, 2(3), 155–162. <https://doi.org/10.1177/2167696814541096>
22. Шилова, Н. П., и Владыко, А. К. (2022). Современный культурный контекст представлений о будущем в юношеском возрасте. *Сибирский психологический журнал*, (86), 103–118. <https://doi.org/10.17223/17267080/86/6>
23. Петренко, В. Ф., и Коротченко, Е. А. (2008). Пейзаж души. Психосемантическое исследование восприятия живописи. *Экспериментальная психология*, 1(1), 84–101.
24. Сырцова, А. (2008). Возрастная динамика временной перспективы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Московский городской психолого-педагогический институт. Москва. 24 с.
25. Lambert, N., Stillman, T., Baumeister, R., Fincham, F., Hicks, J., & Graham, S. (2010). Family as a salient source of meaning in young adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 367–376. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.516616>
26. Roberts, R., & Bengtson, V. (1996). Affective ties to parents in early adulthood and self-esteem across 20 years. *Social Psychology Quarterly*, 59, 96–106.
27. Эрикссон, Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Прогресс. 344 с.
28. Mendonc'a, M., & Fontaine, A. M. (2013). Late nest leaving in Portugal: Its effects on individuation and parent–child relationships. *Emerging Adulthood*, 1(3), 233–244. <https://doi.org/10.1177/2167696813481773>
29. Gunawan, W., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2021). Young adults' perceived future employability: antecedents and consequences. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(1), 101–122. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09430-7>
30. Левин, К. (2000). *Теория поля в социальных науках*. Санкт-Петербург: Речь. 368 с.
31. Kauffman, D. F., & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16, 1–7. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012342.37854.58>

References

1. Gut, Yu. N., Kabardov, M. K., Zhambeeva, Z. Z., Kosheleva, Yu. P., & Grusha, A. V. (2023). Emotsional'no-lichnostnye determinanty professional'noi identichnosti starsheklassnikov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 28(1), 66–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280103>
2. Parola, A., & Marcionetti, J. (2022). Youth unemployment and health outcomes: the moderation role of the future time perspective International. *Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 327–345. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09488-x>

3. Kooij, D. T., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 103*(8), 867–893. <https://doi.org/10.1037/apl0000306>
4. Brianza, E., & Demiray, B. (2019). Future Time Perspective and Real-Life Utterances. About the Future in Young and Older Adults. *GeroPsych, 32*(4), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1662-9647/a000216>
5. Rubin, D. C., & Berntsen, D. (2003). Life scripts help to maintain autobiographical memories of highly positive, but not highly negative, events. *Memory & Cognition, 31*, 1–14. <https://doi.org/10.3758/BF03196077>
6. Neugarten, B. L., & Hagestad, G. O. (1976). Age and the life course. In: Binstock, R. & Shanas, E. (Eds.). *Handbook of aging and social sciences* (pp. 35–55). New York, NY: Van Nostrand Reinhold.
7. Nurkova, V. V. (2022). Self-defining Memories in the System of Self-Memory Interfunctional Relationships. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 18*(1), 79–89. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180108>
8. Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review, 11*(1), 1–59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
9. Nelson, L. J., & Barry, C. M. (2005). Distinguishing features of emerging adulthood: The role of selfclassification as an adult. *Journal of Adolescent Research, 20*(2), 242–262. <https://doi.org/10.1177/0743558404273074>
10. Fonseca, G., Silva, J. T., Paixa, M. P., Crespo, C., & Relvas, A. P. (2020) Future Hopes and Fears of Portuguese Emerging Adults in Macroeconomic Hard Times: The Role of Economic Strain and Family Functioning. *Emerging Adulthood, 8*(6), 476–484. <https://doi.org/10.1177/2167696819874956>.
11. Massey, E. K., Gebhardt, W. A., & Garnefski, N. (2008). Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review, 28*(4), 421–460. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2008.03.002>
12. Stein, C. H., Abraham, K. M., Bonar, E. E., Leith, J. E., Kraus, S. W., Hamill, A. C., ... & Fogo, W. R. (2011). Family ties in tough times: How young adults and their parents view the U.S. economic crisis. *Journal of Family Psychology, 25*(3), 449–454. <https://doi.org/10.1037/a0023697>
13. Pulkkinen, L. (1990). Home atmosphere and adolescent future orientation. *European Journal of Psychology of Education, 5*, 33–43.
14. Shilova, N. P. (2023). Age Differences in Perceptions of the Future from Adolescence to Adulthood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 28*(3), 62–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280305>
15. Galanaki, E., & Sideridis, G. (2018). Dimensions of emerging adulthood, criteria for adulthood and identity development in Greek studying youth: A person-centered approach. *Emerging Adulthood, 7*(6), 411–431. <https://doi.org/10.1177/2167696818777040>
16. Bukharina, A. Yu., & Tolstykh, N. N. (2019). Vremennaya perspektiva i vremennaya kompetentnost' kak faktory uchebnoi motivatsii. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya, 8*(2), 36–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080204>
17. Klement'eva, M. V. (2020). «Podlinnoe Ya» kak prediktor formiruyushcheysya vzroslosti studentov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 25*(3), 64–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306>

18. Fonseca, G., da Silva, J. T., Paixã, M. P., Cunha, D., Crespo, C., & Relvas, A. P. (2019). Emerging Adults Thinking About Their Future: Development of the Portuguese Version of the Hopes and Fears Questionnaire. *Emerging Adulthood, 7*(6), 444–450. <https://doi.org/10.1177/2167696818778136>
19. Shilova, N. P. (2023). Polovnye razlichiya v formirovaniye vremennoy perspektivy v yunosheskom vozraste. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 17*(3), 133–147. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.07>
20. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>
21. Arnett, J. J. (2014). Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History. *Emerging Adulthood, 2*(3), 155–162. <https://doi.org/10.1177/2167696814541096>
22. Shilova, N. P., & Vladyko, A. K. (2022). Sovremennyy kul'turnyy kontekst predstavleniya o budushchem v yunosheskom vozraste. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal, 86*(6), 103–118. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/86/6>
23. Petrenko, V. F., & Korotchenko, E. A. (2008). Peizazh dushi. Psikhosemanti-cheskoe issledovanie vospriyatiya zhivopisi. *Ekspierimental'naya psikhologiya, 1*(1), 84–101. (In Russ.).
24. Syrtsova, A. (2008). Vozrastnaya dinamika vremennoy perspektivy lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Moskovskiy gorodskoy psikhologo-pedagogicheskii institut. Moscow. 24 p. (In Russ.).
25. Lambert, N., Stillman, T., Baumeister, R., Fincham, F., Hicks, J., & Graham, S. (2010). Family as a salient source of meaning in young adulthood. *The Journal of Positive Psychology, 5*, 367–376. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.516616>
26. Roberts, R., & Bengtson, V. (1996). Affective ties to parents in early adulthood and self-esteem across 20 years. *Social Psychology Quarterly, 59*, 96–106.
27. Erikson, E. (1996). *Identichnost': yunost' i krizis*. Moscow: Progress. 344 p. (In Russ.).
28. Mendonc`a, M., & Fontaine, A. M. (2013). Late nest leaving in Portugal: Its effects on individuation and parent–child relationships. *Emerging Adulthood, 1*(3), 233–244. <https://doi.org/10.1177/2167696813481773>
29. Gunawan, W., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2021). Young adults' perceived future employability: antecedents and consequences. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 21*(1), 101–122. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09430-7>
30. Levin, K. (2000). Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh. St. Petersburg.: Rech'. 368 p. (In Russ.).
31. Kauffman, D. F., & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review, 16*, 1–7. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012342.37854.58>

Статья поступила в редакцию: 05.11.2023;
одобрена после рецензирования: 19.12.2023;
принята к публикации: 15.01.2024.

The article was submitted: 05.11.2023;
approved after reviewing: 19.12.2023;
accepted for publication: 15.01.2024.

Информация об авторе:

Шилова Наталья Петровна — кандидат психологических наук, заместитель начальника Управления Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Москва, Россия,

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

Information about author:

Natalia P. Shilova — PhD in Psychology, Deputy Head of Department, Federal Service for Supervision of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia,

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

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 — Times New Roman, кегль — 14;
- ◇ 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).

Например, (Иванов, 2022); (Иванов, 2022, с. 25); (Иванов, 2022, с. 25–20); (Иванов, и Сидоров, 2022); (Иванов, Петров, и Сидоров, 2022); (Иванов и др., 2022).

- ◇ 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, приводятся на языке текста статьи и повторяются на английском языке. Отдельно предоставляются рисунки в формате jpeg с разрешением 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 — <https://teacode.com/online/udc/>);

- ◇ далее — заглавие статьи на русском языке (выравнивание — по центру, кегль — 14, заглавные буквы, выделение — жирным шрифтом). В конце заглавия статьи точка не ставится;

- ◇ имя, отчество и фамилия (полностью) авторов (выравнивание — по левому краю, кегль — 14, выделение — жирным шрифтом, курсивом);

- ◇ информация о месте работы (учебы) автора (авторов), электронные адреса, ORCID (Open Researcher and ContributorID — <https://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 — 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 на русском языке, озаглавленный *Список источников* (кегль — 14, выравнивание — по ширине страницы). Список оформляется **в соответствии со стилем АРА** (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>) и строится в порядке цитирования источников в тексте статьи;

◇ список источников на английском языке, озаглавленный *References*, — в **соответствии со стилем АРА** (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>). В *References* необходимо полностью повторить список литературы к русскоязычной части, независимо от того, имеется или нет в нем иностранная литература. 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 название статьи); названием журнала, зарегистрированном в ISSN-реестре (<https://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 (за последние 5 лет), с указанием DOI или URL национального архива для всех источников.

СТРУКТУРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ В ЖУРНАЛЕ

Материал статьи должен отвечать требованиям оригинальности: для обзорных (аналитических) рукописей — не менее 75 %; для эмпирических — не менее 85 %.

Тип статьи
УДК

ЗАГЛАВИЕ СТАТЬИ

Имя Отчество Фамилия автора

Место работы, город, страна, электронный адрес, <https://orcid.org/>

Аннотация.

Ключевые слова:

Благодарности:

Type of article
UDC

TITLE OF ARTICLE

First, Middle, Last name

Place of work, city, country, e-mail, <https://orcid.org/>

Abstract.

Keywords:

Acknowledgments:

ТЕКСТ СТАТЬИ

ВВЕДЕНИЕ

МЕТОДЫ / МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

РЕЗУЛЬТАТЫ

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Список источников

References

Информация об авторе (авторах)

Information about the author (authors)

Вклад авторов:

Contribution of the authors:

Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов

Information about the absence or presence of a conflict of interest

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ИЗДАТЕЛЬСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ СТАТЬИ

1. СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ (АВТОРАХ)

Указываются имя, отчество и фамилия автора (авторов), информация о месте работы (учебы), электронные адреса, ORCID (Open Researcher and ContributorID — <https://orcid.org>).

Пример:

Иван Иванович Иванов

*Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учебы), указываются после имени автора на разных строках и связываются с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений — ^{1,2}.

Пример:

Иван Иванович Иванов^{1, 2}

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия*

Если у статьи несколько авторов, то сведения о месте работы (учебы), электронные адреса, ORCID авторов указывают после имен авторов на разных строках и связывают с именами с помощью надстрочных цифровых обозначений — ¹.

Пример:

Иван Иванович Иванов¹✉, Петр Петрович Петров², Николай Николаевич Сидоров³

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

³ *Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия,
sidorov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3456-7891>*

Если у авторов одно и то же место работы (учебы), то данные сведения приводятся один раз и связываются с именами с помощью надстрочных цифровых обозначений — ¹.

Пример:

Иван Иванович Иванов¹✉, Петр Петрович Петров²

^{1,2} *Институт социально-политических исследований, Федеральный научно-исследовательский социологический центр, Российская академия наук, Москва, Россия*

¹ *ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

Если авторов более четырех, то указываются фамилии авторов, а имена и отчества приводятся в форме инициалов. Имена, отчества в полной форме и фамилии, а также электронные адреса, ORCID авторов помещаются в этом случае в конце статьи вместе с дополнительными сведениями об авторах. При этом одного из авторов указывают на первой полосе статьи в качестве автора, ответственного за переписку.

Пример:

И. И. Иванов¹ ✉, П. П. Петров¹, Н. Н. Сидоров², А. А. Николаев², Р. Р. Романов³

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

² Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

Иван Иванович Иванов, ivanov@mail.ru ✉

Наименование организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (авторы) указывается без обозначения организационно-правовой формы юридического лица: ФГБУН, ФГБОУ ВО, ПАО, АО и т. п.);

Автор, ответственный за переписку, обозначается условным изображением конверта после Ф. И. О автора и адреса электронной почты.

Сведения об авторе (авторах) повторяются на английском языке после заглавия статьи на английском языке. Имя и фамилию автора (авторов) приводятся в транслитерированной форме на латинице полностью, отчество сокращается до одной буквы (в отдельных случаях, обусловленных особенностями транслитерации, — до двух букв).

Пример:

Ivan I. Ivanov

Moscow City University, Moscow, Russia,

ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

2. ТРЕБОВАНИЯ К АННОТАЦИИ

Аннотации, как на русском, так и на английском языке, должны быть информативными (не содержать общих слов); содержательными (отражать основное содержание статьи и результаты исследований); структурированными (следовать логике описания результатов в статье); компактными (200–250 слов). В аннотации не допускается использование ссылок на затекстовые библиографические источники и любые авторские данные (фамилии авторов теории, авторов методик и т. п.).

Аннотация должна включать следующие пункты:

- Актуальность проблемы, предпосылки исследования.
- Цель исследования.
- Методы исследования (если статья эмпирическая); методология, ведущий подход к исследованию проблемы (если статья теоретическая).
- Результаты исследования, представленные в статье.
- Выводы, отражающие научную и практическую значимость результатов исследования, представленных в статье.

Например:

- *Актуальность исследования данной проблемы обусловлена ...*
- *В связи с этим данная статья направлена на ... (выявление, раскрытие, разработку и т. д.).*
- *Ведущим методом в исследовании данной проблемы являлся метод анкетирования, который позволил выявить ... Выборка исследования включала ...*
- *В статье выявлено ..., раскрыто ..., обосновано ..., доказано ...*
- *Представленные в статье материалы позволяют ...; разработанная авторами технология способствует ...*

3. КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

Ключевые слова — семантическое ядро публикации. Они должны включать основные категории и понятия, указывать на тему статьи и научную сферу, к которой она относится. Количество ключевых слов (словосочетаний) не должно быть меньше 3 и больше 15 слов (словосочетаний). Их приводят, предваряя словами «Ключевые слова:» (Keywords:), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

4. ВВЕДЕНИЕ

- Краткое изложение степени разработанности проблемы (не менее 5 ссылок на уже известные выводы, опубликованные в отечественных и зарубежных работах по проблеме);
- краткое и точное описание актуальности исследования;
- описание существующих противоречий и позиции автора.

Например:

- *Актуальность проблемы (обосновываете актуальность заявленной проблемы) ...*
- *Анализ литературы (анализируете, что было сделано до вас в отечественной и зарубежной науке) ...*
- *Современные тенденции (раскрываете тенденции) ...*

5. МЕТОДЫ и/или МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Необходимо максимально полно описать дизайн исследования (цель, задачи исследования).

Подробно описать методологию (для теоретической статьи); методы и методику исследования (для эмпирической статьи).

Охарактеризовать выборку. Представить описание плана и этапов эксперимента.

Например:

- *Цель исследования*
- *Методы и методики исследования ...*
- *Экспериментальная база исследования ...*
- *Этапы эксперимента ...*

6. РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты должны соответствовать целям и задачам, обозначенным во введении. Результаты представляются четко, в максимально доказательной форме, в виде таблиц, графиков, диаграмм и т. п. (без интерпретации полученных результатов).

Представляются только авторские результаты без какого-либо анализа литературы.

7. ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ

В этом разделе следует:

- представить обзор и разъяснение полученных результатов;
- сделать обобщение и дать авторскую оценку результатов исследования;
- сопоставить результаты своих исследований с данными других авторов (*отечественные и зарубежные исследования*, опубликованные за последние пять лет);
- определить место полученных результатов в структуре научного знания.

8. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приводятся выводы по статье в кратком систематизированном виде. Необходимо представить пути дальнейших исследований и дать рекомендации для практики. В этом разделе не допускаются таблицы, рисунки, ссылки.

9. СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

Список источников — не менее 25 только научно-исследовательских работ (научные статьи, монографии, книги), в том числе не менее 50 % зарубежных (за последние 5 лет), с указанием DOI или URL для всех источников. **Все упомянутые в тексте авторы должны быть представлены своими работами в списке литературы.** Ссылки на свои работы допускаются (не более двух).

В статье приводится два списка литературы.

Первый список (русскоязычный) составляется в соответствии со стилем APA (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>).

Второй список (References) — список источников на английском языке в соответствии со стилем APA (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>).

Низкое качество списка источников и References (неполные, недостоверные и некорректные данные) — одна из основных причин отказа в приеме рукописи к публикации.

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОГО СПИСКА ИСТОЧНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ СО СТИЛЕМ APA (7th edition):

1. Митина, Л. М. (2014). *Психология личностно-профессионального развития субъектов образования*. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26764907>

2. Багинская, И. П., и Матрусова, А. Н. (2022). Проблема определения термина подкаст и классификации подкастов. *Русский язык за рубежом*, 2(291), 58–64. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.291.2.010>

3. Egger, J., & Masood, T. (2020). Augmented reality in support of intelligent manufacturing — A systematic literature review. *Computers & Industrial Engineering*, 140, art. 106195. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2019.106195>

4. Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., & Diamantaras, K. (2020). Enhancing the functionality of augmented reality using deep learning, semantic web and knowledge graphs: A review. *Visual Informatics*, 4(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.visinf.2020.01.001>

5. Šmajš, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ REFERENCES В СООТВЕТСТВИИ СО СТИЛЕМ APA (7th edition):

Оформляется в соответствии с оригинальным переводом названий статьи и журнала.

1. Mitina, L. M. (2014). *Psychology of personal and professional development of educational subjects*. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (In Russ.)

2. Baginskaya, I. P., & Matrusova, A. N. (2022). Problema opredeleniya termina podkast i klassifikacii podkastov [The problem of defining the term podcast and classifying podcasts]. *Russian Language Abroad*, 2(291), 58–64. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.291.2.010>

3. Egger, J., & Masood, T. (2020). Augmented reality in support of intelligent manufacturing — A systematic literature review. *Computers & Industrial Engineering*, 140, art. 106195. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2019.106195>

4. Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., & Diamantaras, K. (2020). Enhancing the functionality of augmented reality using deep learning, semantic web and knowledge graphs. *Visual Informatics*, 4(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.visinf.2020.01.001>

5. Šmajš, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ССЫЛОК В ТЕКСТЕ:

1	Если ссылка идет в КОНЦЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ, то оформляется в круглых скобках с указанием фамилии исследователя и года издательства источника, БЕЗ УКАЗАНИЯ инициалов , следующим образом:		
1.1	Ссылка на труд одного автора	(Ivanova, 2022)	Пример: <i>Все это должно способствовать дальнейшей успешной адаптации выпускников школы в университетское образование (Gabdrakhmanova, Khuziakhmetov, & Yesnazarova, 2022; Valeeva, & Shakirova, 2022).</i>
1.2	Ссылка на труд двух авторов	(Ivanova, & Petrov, 2020)	
1.3	Ссылка на труд трех авторов	(Ivanova, Petrov, & Sidorov, 2021)	
1.4	Ссылка на труд более чем трех авторов	(Ivanova et al., 2022)	
2	Если ссылка идет ПО ТЕКСТУ, с УКАЗАНИЕМ инициалов и фамилии автора , то оформляется в круглых скобках год издательства следующим образом:		
2.1	Ссылка на труд одного автора	A. I. Ivanov (2022)	Пример: <i>Проблема инкультурации и аккультурации семей мигрантов и детей мигрантов представлена работе D. Birman (2021). Ученными C. R. Aquino-Sterling & F. Rodríguez-Valls (2022) предложена идея разработки программ и учебных планов для обучения студентов-мигрантов с учетом двойного языкового образования.</i>
2.2	Ссылка на труд двух авторов	A. I. Ivanov & P. P. Petrov (2020)	
2.3	Ссылка на труд трех авторов	A. I. Ivanov, P. P. Petrov, & S. S. Sidorov (2021)	
2.4	Ссылка на труд более чем трех авторов	A. I. Ivanov et al. (2022)	

Необходимо обратить внимание на наличие гиперссылок в перечне источников. Все гиперссылки должны быть удалены!

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ REFERENCES

№	Вид	Пример	Примечание
1	Статья из журнала (англ.)	Gilmanshina, S. I., Sagitova, R. N., Kosmodemyanskaya, S. S., Khalikova, F. D., Shchaveleva, N. G., & Valitova, G. F. (2015). Professional Thinking Formation Features of Prospective Natural Science Teachers Relying on the Competence-Based Approach. <i>Review of European Studies</i> , 7(3), 341–349.	НЕ ЗАБЫВАЕМ всех авторов, номер журнала, а также начальную и конечную страницу статьи. Название журнала и номер выпуска указываются курсивом!
2	Статья из журнала (рус.)	СТАТЬЯ БЕЗ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НАЗВАНИЯ Anokhin, P. K. (1955). The specificity of the conditioned reflex afferent apparatus and their significance for psychology. <i>Voprosy psikhologii</i> , 6, 16–38. (In Russ.) РУССКОЯЗЫЧНАЯ СТАТЬЯ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМ НАЗВАНИЕМ Kaminsky, I. V., & Veraksa, A. N. (2016). Imagery perspective and its role in mental training of motor skills. <i>Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology</i> , 2, 27–37. (In Russ.). https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.204	НЕ ЗАБЫВАЕМ всех авторов, номер журнала, а также начальную и конечную страницу статьи. Проверяем название статьи на английском языке (так, как указано в самой статье в журнале) и, если таковое присутствует, в References указываем только его! Дополнительно транслитерацию русскоязычного названия в References не пишем! Далее проверяем название журнала на английском языке, то есть так, как оно указано на сайте ISSN (https://portal.issn.org). Если журнал имеет англоязычное название, указываем его. Если у журнала нет англоязычного названия, то делаем транслитерацию. САМОСТОЯТЕЛЬНО НАЗВАНИЕ ЖУРНАЛА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НЕ ПЕРЕВОДИМ! Если статья не имеет названия на английском языке, то делаем перевод (то есть название статьи переводим на английский язык самостоятельно)
3	Статья из электронного журнала	Mellers, B. A. (2000). Choice and the relative pleasure of consequences. <i>Psychological Bulletin</i> , 126, 910–924. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.910	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, номер и страницу статьи (если есть), а также интернет-ссылку

№	Вид	Пример	Примечание
4	Книга (англ.)	Beck, C. A. J., & Sales, B. D. (2001). <i>Family mediation: Facts, myths, and future prospects</i> . Washington: American Psychological Association.	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, город и название издательства
5	Книга (рус.)	Gostev, A. A. (2007). <i>Psychology of the Secondary Image</i> . Moscow: RAS. (In Russ.).	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, город и название издательства
6	Монография	Zasipkin, V. P, Zborowski, G. E, Shuklina, E.A. (2021). <i>Problems of education and social integration of migrant children in the figures and dialogues: Monograph</i> . Khanty-Mansiysk: Publishing House News of Ugra. (In Russ.).	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, город и название издательства
7	Материалы конференции (англ.)	Callaos, N., Margenstern, M., Zhang, J., Castillo, O., Doberkat, E. E. (Eds.). (2003, July). SCI 2003. In: <i>Proceedings of the 7th World multiconference on systemics, cybernetics and informatics, Orlando, FL</i> . Orlando, FL: International Institute of Informatics and Systematics.	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, название конференции, название материала (начальную и конечную страницу материала), город, место проведения конференции, страну, издательство
8	Материалы конференции (рус.)	Dinkel, O. L., Sorokina, L. A. (2015, September 23–26). The experience of using metaphorical associative cards in the complex therapy of adjustment disorders. In: Neznanov, N. G. (Ed.). <i>Proceedings of the XVI Congress of Russian Psychiatrists “Psychiatry at the stages of reforms: problems and prospects”</i> . Thesis of the All-Russian scientific-practical conference with international participation (pp. 696–697). Kazan, Russia: Publisher: LLC Alta Astra. (In Russ.).	НЕ ЗАБЫВАЕМ — всех авторов, название конференции, название материала (начальную и конечную страницу материала), город, место проведения конференции, страну, издательство
9	Диссертация	Gabidullin, A. S. (2004). <i>Teaching students the ability to explain the phenomena in the teaching of science subjects in VI–VII classes</i> . PhD Thesis. Kazan: Kazan State Pedagogical Institute. (In Russ.).	НЕ ЗАБЫВАЕМ указать город и вуз, в котором проходила защита

10. ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Данные на русском и английском языках (все данные указываются полностью, без сокращений и аббревиатур):

- Ф. И. О автора (авторов);
- ученая степень;
- ученое звание;
- должность с указанием кафедры, факультета/института (год обучения для аспирантов; курс и направление подготовки для студентов);

- наименование организации (место работы/учебы) с указанием города, страны;
- адрес электронной почты;
- ORCID.

Пример:

Иван Иванович Иванов — кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией оценки профессиональных компетенций взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Ivan I. Ivanov — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia,

ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

11. СВЕДЕНИЯ О ВКЛАДЕ КАЖДОГО АВТОРА

Если статья имеет несколько авторов, после «Информации об авторах» в конце статьи напротив фамилии и инициалов каждого автора в краткой форме указывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.).

Пример:

Вклад авторов:

Артемьева С. С. — научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. — участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors:

Artemyeva S. S. — scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. — participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

ИЛИ

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

12. СВЕДЕНИЯ ОБ ОТСУТСТВИИ ИЛИ НАЛИЧИИ КОНФЛИКТА ИНТЕРЕСОВ

В конце статьи приводится информация об отсутствии или наличии конфликта интересов и детализация такого конфликта в случае его наличия.

Пример:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

ОБРАЗЕЦ СТАТЬИ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИКА МГПУ»
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Научно-исследовательская статья
УДК 101+378

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

*Иван Иванович Иванов*¹ ✉, *Петр Петрович Петров*²

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

Аннотация. Проблема и цель. В статье представлено исследование по проблеме ... Цель статьи – Методология. Исследование проводится на основе методологических подходов... методов Результаты заключаются в... В статье исследуются ... определяются... выявляются ... Обосновывается, что ... Заключение. Делаются выводы о том, что... Обобщается...

Ключевые слова: стратегии образования, система образования, эффективное развитие, когнитивные факторы развития, общество знания.

Благодарности: работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 17-77-3019.

Research article

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE

*Ivan I. Ivanov*¹ ✉, *Petr P. Petrov*²

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Volga State Technological University, Yoshkar-Ola, Russia,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

Abstract. Introduction ...Materials and Methods... Results...Conclusions...

Keywords: Science system; Education system; Effective development; Integration process; Human potential; Cognitive development factors; Knowledge society.

Acknowledgments: the work was supported by the Russian Science Foundation, Project № 17-77-300.

ТЕКСТ СТАТЬИ

ТЕКСТ СТАТЬИ

ТЕКСТ СТАТЬИ

Список источников

References

Информация об авторах:

Иванов Иван Иванович — кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией оценки профессиональных компетенций взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Information about authors:

Ivanov Ivan Ivanovich — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

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

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

AUTHORS' GUIDELINES

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: manuscripts must be 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 are 2.5 cm.

◇ Font: 14 pt, Times New Roman.

◇ Line spacing: 1,5 cm.

◇ Indent: 1,25 cm automatic.

◇ References: the list of references must be formatted according to the APA 7th edition style (<https://apastyle.apa.org>). All references mentioned in the text of the article must be included in the reference list. Please include in the list of references **research works only** (scientific articles, monographs, books). At least 50 % of the references must be international publications. Please indicate DOI or national archives' URL for all references. Format **all other types of references** (archives, legal documents, media articles, reference information, textbooks, dictionaries, dissertation abstracts, etc.) as footnotes within the text.

◇ In-text references must be put in round brackets and include the author's last name, the year of publication, and relevant pages.

◇ Figures and tables: all figures, diagrams, tables and graphs must be created in graphic editors that support vector and bitmap images. Number graphic elements according to the order of their mentioning in the text. All graphic elements must be referred to in the text. The titles of graphic elements must be 12 pts. The images in jpeg must be submitted separately with the resolution of at least 300 dpi.

◇ Please indicate the type of the paper in the upper left corner (review; scientific-theoretical; scientific-practical; analytical; scientific-journalistic; research).

◇ Please 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 the authors (left alignment, font size 14, bold, italics).

◇ After the 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 with the author's name using superscript — ¹ (left alignment, font size 14, bold, italics).

- ◇ Please format section headings the following way:
 - first level heading: simple font (not italic), bold, first letter upper-cased, no spacing before the following text;
 - second level heading: italic, first letter upper-cased, no spacing before the following text;
 - third level heading: simple font (not italic), first letter upper-cased, no spacing before the following text.
- ◇ Information about the authors after the text of the article must contain full name of the author(s); academic degree; academic title; job title; affiliation (place of work / study); city; country; email; ORCID.

Example:

Martin G. Brown — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Education Research and Development, Faculty of Education, Shanghai Normal University, Shanghai, China, brown.m@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Manuscript template

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE

Ivan I. Ivanov¹ ✉, **Petr P. Petrov**²

¹ *Moscow City University,*

Moscow, Russia,

ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

² *Volga State Technological University,*

Yoshkar-Ola, Russia,

petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>

Abstract. Introduction ... Materials and Methods... Findings... Conclusions...

Keywords: Science system; Education system; Effective development; Integration process; Human potential; Cognitive development factors; Knowledge society.

Acknowledgments: the work was supported by the Russian Science Foundation, Project No 17-77-300

INTRODUCTION

METHODS

FINDINGS

DISCUSSION

CONCLUSION

References

1. Šmajs, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

Information about the authors***Contribution of the authors***

The authors declare no conflict of interests.

REQUIREMENTS FOR THE FORMATTING OF THE ARTICLE'S PUBLISHING ELEMENTS

1. INFORMATION ABOUT THE AUTHOR(S)

Full names of the author(s), information about the place of work (study), e-mail addresses, ORCID (Open Researcher and ContributorID — <https://orcid.org>) are indicated.

For example:

Ivan Ivanovich Ivanov

*Moscow City University, Moscow, Russia,
ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

If the author works (studies) in several organizations (institutions), information about each place of work (study) is indicated after the author's name on different lines and is associated with the name using superscript numeric designations — ^{1,2}.

For example:

Ivan Ivanovich Ivanov^{1,2}

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia,
ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russia*

If the article has several authors, information about the place of work (study), e-mail addresses, ORCID of the authors are indicated after the authors names on different lines and associated with the names using superscript numeric designations — ¹.

For example:

Ivan Ivanovich Ivanov¹✉, Pyotr Petrovich Petrov², Nikolay Nikolaevich Sidorov³

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

³ *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia,
sidorov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3456-7891>*

If the authors have the same place of work (study), this information is given once and is associated with the names using superscript numeric designations — ¹.

For example:

Ivan Ivanovich Ivanov¹✉, Pyotr Petrovich Petrov²

^{1,2} *Institute of Socio-Political Studies, Federal Research Sociological Center, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia*

¹ *ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

If there are more than four authors, the authors last names are indicated, and the first and the middle names are given in the form of initials. In this case, the full first, middle and last names, as well as the e-mail addresses, ORCIDS of the authors are placed at the end of the article along with additional information about the authors. At the same time one of the authors is indicated on the first page of the article as the author responsible for the correspondence.

For example:

I. I. Ivanov¹ ✉, ***P. P. Petrov***¹, ***N. N. Sidorov***², ***A. A. Nikolaev***², ***R. R. Romanov***³

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia*

² *Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia*

³ *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*

Ivan Ivanovich Ivanov, ivanov@mail.ru ✉

The name of the organization (institution), its division, where the author(s) works or studies, is indicated without indicating the organizational and legal form of the legal entity: FGBUN, FGBOU VO, PAO, JSC, etc.);

The author who is responsible for the correspondence is indicated by a conventional image of the envelope after the author's full name and email address.

Information about the author (s) is repeated in English after the title of the article in English. The first and last name of the author (s) are given in full transliterated form in Latin, the middle name is reduced to one letter (in some cases, due to the peculiarities of transliteration, up to two letters).

For example:

Ivan I. Ivanov

Moscow City University, Moscow, Russia,

ivanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

2. REQUIREMENTS TO THE ABSTRACT

Abstracts in both Russian and English must be informative (do not include general words); substantial (refer to the key points of the article and the results of research); structured (follow the logic that describes the results in the article); concise (200–250 words). It is permitted to use references to non-text bibliographic sources in the abstract.

Include in the abstract the following key points:

- The relevance of the research issue and the background research.
- The objective of the research.
- The methods used in the research (in case of empirical article); the methodology, the main approach to the research issue (in case of theoretical article).
- The research findings described in the article.
- The conclusions reflecting the scientific and practical value of the research results presented in the article

For example:

- *The relevance of the issue studied in this article is substantiated by ...*
- *Due to this ... the article is dedicated to ... defining, disclosing, developing, etc.*
- *The main method used to research this issue was interviewing that allowed to... The research sampling comprised ...*
 - *The article identifies, discovers, substantiates, proves, etc ...*
 - *The data presented in the article enables to...; the technology developed by the authors facilitates ...*

3. KEYWORDS

The keywords represent the semantic kernel of the article content. They must reflect the key categories and concepts presented in the article, refer to its title and the research field it belongs to. The number of keywords (phrases) should not be less than 3 and more than 15 words (phrases). They are given, preceded by the words “Keywords:” (“Keywords:”), and separated from each other by commas.

4. INTRODUCTION

- Concise description of the research background (at least 5 references to the acclaimed findings on the issue published in Russian and international peer-reviewed journals);
 - concise and explicit statement of the relevance of the research;
 - concise description of the research background;
 - description of existing contradictions and the author’s position.

For example:

- *The relevance of the issue* (substantiate the relevance of the issue) ...
- *The review of the literature showed* (analyze the background literature existing in Russian and international science) ...
- *According to the modern trends* (describe the modern trends) ...

5. METHODS and / or METHODOLOGICAL GROUNDS

Please provide a comprehensive description of the research design (research objective, research tasks).

Describe the methodology in details (for theoretical article); the methods of the research and the research procedure (for empirical article).

Define the research sampling. Present the plan and the stages of your experiment. Present the plan and the stages of your experiment.

For example:

- *The research objective is ...*
- *The methods and procedures used in the research ...*
- *The experimental foundations of the research ...*
- *The stages of the experiment were ...*

6. FINDINGS

The findings must correspond to the objectives and tasks defined in the introduction. The results must be articulated in an explicit and an evidence-based way, for example as tables, graphs, diagrams and so on (do not include interpretation of results).

Provide only the results you have gained in your research, do not include the literature review.

7. DISCUSSION ISSUES

In this section please provide the following:

- Review, explanation and interpretation of the research results.
- Summary and your opinion on the research results.
- Compare the results of your research with the data provided by other authors (*Russian and international research* published within the last 5 years).
 - Define the place of the achieved results within the framework of the current scientific knowledge.

8. CONCLUSION

Please provide the conclusions on the conducted research in a concise and systematized way. Define the trajectories for future research on the issue and provide applied recommendations. Do not include tables, figures or references in this section.

9. REFERENCE LIST

The reference list must include no less than 25 scientific works (articles, monographs, books) and at least 50% of them must be published in the international peer-reviewed journals (within the last 3 years for Scopus / 5 years for Web of Science). Please provide DOI or URL of the national archive for all references. All authors mentioned in the text should be represented by their works in the reference list. Authors are allowed to include references to their own works (no more than 2).

The article must be supplied by two reference lists.

The first reference (Литература) list must be formatted according to the Government Standard P 7.05-2008 “Bibliographic reference”.

The second reference list must be transliterated into the Roman alphabet according to the APA style (7th edition) (<https://apastyle.apa.org>).

The references to other types of sources (archives, legal documents, journalistic articles, reference information, textbooks, dictionaries, author’s abstracts, etc.) must be included in the article text as footnotes.

In case the reference list and References section are of low quality (featuring incomplete, inaccurate or incorrect data) your paper might be rejected for publication.

THE SAMPLE OF THE REFERENCE LIST FORMATTED ACCORDING TO THE GOVERNMENT STANDARD P 7.05-2008 “BIBLIOGRAPHIC REFERENCE”:

1. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26764907>

2. Багинская, И. П., и Матрусова, А. Н. (2022). Проблема определения термина подкаст и классификации подкастов. *Русский язык за рубежом*, 2(291), 58–64. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.291.2.010>

3. Egger, J., & Masood, T. (2020). Augmented reality in support of intelligent manufacturing — A systematic literature review. *Computers & Industrial Engineering*, 140, art. 106195. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2019.106195>

4. Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., & Diamantaras, K. (2020). Enhancing the functionality of augmented reality using deep learning, semantic web and knowledge graphs: A review. *Visual Informatics*, 4(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.visinf.2020.01.001>

5. Šmajs, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

THE SAMPLE OF THE REFERENCES ACCORDING TO THE APA STYLE (7TH EDITION):

For Russian references use the official translations of the articles’ and journals’ titles into English. It is formatted according to the official translations of the article titles and the journal titles.

1. Mitina, L. M. (2014). *Psikhologiya lichnostno-professional’nogo razvitiia sub’ektov obrazovaniia* [Psychology of personal and professional development of educational subjects]. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (In Russian)

2. Baginskaya, I. P., & Matrusova, A. N. (2022). Problema opredeleniya termina podkast i klassifikacii podkastov [The problem of defining the term podcast and classifying podcasts]. *Russian Language Abroad*, 2(291), 58–64. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.291.2.010>

3. Egger, J., & Masood, T. (2020). Augmented reality in support of intelligent manufacturing — A systematic literature review. *Computers & Industrial Engineering*, 140, art. 106195. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2019.106195>

4. Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., & Diamantaras, K. (2020). Enhancing the functionality of augmented reality using deep learning, semantic web and knowledge graphs. *Visual Informatics*, 4(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.visinf.2020.01.001>

5. Šmajs, J. (2015). The philosophical conception of a constitution for the earth. *Human Affairs*, 25(5), 342–361. <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

Please pay attention to whether the hyperlinks are included in the reference list. All hyperlinks must be excluded!

THE SAMPLE OF FORMATTING REFERENCES

№	Type of the article	Example	Comments
1	Article from the peer-review journal (<i>English</i>)	Gilmanshina, S. I., Sagitova, R. N., Kosmodemyanskaya, S. S., Khalikova, F. D., Shchaveleva, N. G., & Valitova, G. F. (2015). Professional Thinking Formation Features of Prospective Natural Science Teachers Relying on the Competence-Based Approach. <i>Review of European Studies</i> , 7(3), 341–349.	IMPORTANT: indicate all the authors, the number of the issue, the first and the last pages of the article. The name of the journal and the issue number are indicated in italics!

№	Type of the article	Example	Comments
2	Article from the peer-review journal (<i>Russian</i>)	<p>ARTICLE WITHOUT AN ENGLISH TITLE</p> <p>Anokhin, P. K. (1955). Osobennosti afferentnogo apparata uslovnogo refleksa i ikh znachenie dlya psikhologii [The specificity of the conditioned reflex afferent apparatus and their significance for psychology]. <i>Voprosy psikhologii</i>, 6, 16–38. (In Russ.).</p> <p>RUSSIAN-LANGUAGE ARTICLE WITH AN ENGLISH TITLE</p> <p>Kaminsky, I. V., & Veraksa, A. N. (2016). Imagery perspective and its role in mental training of motor skills. <i>Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology</i>, 2, 27–37. (In Russ.). https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.204</p>	<p>IMPORTANT: indicate all the authors, the number of the issue, the first and the last pages of the article.</p> <p>We confirm the title of the article in English (as it is indicated in the article in the journal) and, if there is one, we specify only it in References!</p> <p>Additionally, we do not transliterate the Russian-language titles in References!</p> <p>Moreover, we confirm the title of the journal in English as it is indicated on the journal's website. If the journal has an English-language title, specify it. If the journal does not have an English-language title, it is required to transliterate.</p> <p>WE DO NOT TRANSLATE THE NAME OF THE JOURNAL INTO ENGLISH ON OUR OWN!</p> <p>If the article does not have a title in English, it is required to transliterate and translate (i.e., the title is transliterated first, and then it is translated and indicated in square brackets)</p>
2	Article from an electronic journal	<p>Mellers, B. A. (2000). Choice and the relative pleasure of consequences. <i>Psychological Bulletin</i>, 126, 910–924. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.910</p>	<p>IMPORTANT: all the authors, the number of pages of the articles (if any), as well as an Internet link</p>
3	Book (<i>English</i>)	<p>Beck, C. A. J., & Sales, B. D. (2001). <i>Family mediation: Facts, myths, and future prospects</i>. Washington: American Psychological Association.</p>	<p>IMPORTANT: indicate all the authors, the city and the name of the publishing house</p>
4	Book (<i>Russian</i>)	<p>Gostev, A. A. (2007). <i>Psikhologiya vtorichnogo obraza</i> [Psychology of the Secondary Image]. Moscow: RAS. (In Russ.).</p>	<p>IMPORTANT: indicate all the authors, the city and the name of the publishing house</p>
5	Monograph	<p>Zasipkin, V. P, Zborowski, G. E, & Shuklina, E. A. (2021). <i>Problems of education and social integration of migrant children in the figures and dialogues</i>: Monograph. Khaty-Mansiysk: Publishing House «News of Ugra». (In Russ.).</p>	<p>IMPORTANT: indicate all the authors, the city and the name of the publishing house</p>

№	Type of the article	Example	Comments
6	Conference manuscripts (English)	Callaos, N., Margenstern, M., Zhang, J., Castillo, O., & Doberkat, E. E. (Eds.). (2003, July). SCI 2003. In: <i>Proceedings of the 7th World multiconference on systemics, cybernetics and informatics, Orlando, FL</i> . Orlando, FL: International Institute of Informatics and Systematics.	IMPORTANT: indicate all the authors, the name of the conference, the title of the manuscript (the first and the last pages of the manuscript), city, conference venue, country There is no dot after the keywords., the publishing house
7	Conference manuscripts (Russian)	Dinkel, O. L., & Sorokina, L. A. (2015, September 23–26). Opyt primeneniya metaforicheskikh asociativnykh kart v kompleksnoj terapii rasstrojstv adaptacii [The experience of using metaphorical associative cards in the complex therapy of adjustment disorders]. In: Neznanov, N. G. (Ed.). <i>Proceedings of the XVI Congress of Russian Psychiatrists "Psychiatry at the stages of reforms: problems and prospects"</i> . Thesis of the All-Russian scientific-practical conference with international participation (pp. 696–697). Kazan, Russia: Publisher: LLC «Alta Astra». (In Russian)	IMPORTANT: indicate all the authors, the name of the conference, the title of the manuscript (the first and the last pages of the manuscript), city, conference venue, country, the publishing house

10. INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Information is given in both Russian and English (all data is indicated in full, without acronyms and abbreviations):

- full name of the author(s);
- academic degree;
- academic title;
- position indicating the department, faculty / institute (year of study for doctoral research scholars; course and field of training for students);
- the name of the organization (place of work / study), city, country;
- email address;
- ORCID.

For example:

Иванов Иван Иванович — кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией оценки профессиональных компетенций взрослых НИИ Урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Ivanov Ivan Ivanovich — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

11. INFORMATION ABOUT THE CONTRIBUTION OF EACH AUTHOR

If the article is written by several authors, the contribution of each author is briefly indicated (idea, collection of material, processing of material, writing of the article, scientific editing of the text, etc.) after the “Information about the authors” section at the end of the article.

For example:

Contribution of the authors:

Artemyeva S. S. — scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. — participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

Вклад авторов:

Артемьева С. С. — научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. — участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

OR

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

12. INFORMATION ABOUT THE CONFLICT OF INTERESTS

At the end of the article, it is indicated whether a conflict of interest is present or absent and its details if there is one.

For example:

The authors declare no conflicts of interests.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

THE SAMPLE OF THE ARTICLE IN “MCU JOURNAL OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY”

Научно-исследовательская статья
УДК 101+378

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

*Иван Иванович Иванов*¹ ✉, *Пётр Петрович Петров*²

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

Аннотация. Проблема и цель. В статье представлено исследование по проблеме ... Цель статьи — Методология. Исследование проводится на основе методологических подходов... методов Результаты заключаются в... В статье исследуются ... определяются... выявляются ... Обосновывается, что ... Заключение. Делаются выводы о том, что... Обобщается...

Ключевые слова: стратегии образования, система образования, эффективное развитие, когнитивные факторы развития, общество знания.

Благодарности: работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 17-77-3019

Review article
UDC 101+378

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE

*Ivan I. Ivanov*¹ ✉, *Petr P. Petrov*²

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia,
ivanov@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>*

² *Volga State Technological University, Yoshkar-Ola, Russia,
petrov@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-678X>*

Abstract. Introduction ...Materials and Methods... Results...Conclusions...

Keywords: Science system; Education system; Effective development; Integration process; Human potential; Cognitive development factors; Knowledge society.

Acknowledgments: the work was supported by the Russian Science Foundation, Project № 17-77-300.

THE TEXT OF THE ARTICLE

Информация об авторах:

Иванов Иван Иванович — кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией оценки профессиональных компетенций взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Information about the authors:

Ivanov Ivan Ivanovich — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ivanov@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

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

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

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Педагогика и психология»

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

2024, 18 (1-2)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
ПИ № ФС77-82090 от 12 октября 2021 г.

Главный редактор:

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО *А. И. Савенков*

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденева*

Редактор:

А. А. Сергеева

Корректор:

К. М. 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: 19.04.2024 г.

Формат: 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага: офсетная.

Объем: 11 печ. л. Тираж: 1000 экз.