

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

18 (4)

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@mgrpu.ru
- Рябов В. В.** президент ГАОУ ВО МГПУ,
заместитель председателя доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
ryabovv@mgrpu.ru
- Геворкян Е. Н.** первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,
заместитель председателя доктор экономических наук, профессор, академик РАО (Москва, Россия)
gevorcian@mgrpu.ru
- Агранат Д. Л.** проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ, доктор социологических наук, доцент
заместитель председателя (Москва, Россия)
agranat@mgrpu.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

- Савенков А. И.** академик РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор,
главный редактор МГПУ (Москва, Россия)
asavenkov@mgrpu.ru
- Вачкова С. Н.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
заместитель главного редактора svachkova@mgrpu.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@mgrpu.ru
- Амонашвили Ш. А.** академик РАО, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
amonashvilisa@mgrpu.ru
- Афанасьев В. В.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
afanasievV@mgrpu.ru
- Богданова Т. Г.** доктор психологических наук, профессор, МГПУ, (Москва, Россия)
bogdanovatg@mgrpu.ru
- Богуславский М. В.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ФГБНУ ИСРО
(Москва, Россия)
boguslavskijmv@mgrpu.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@mgrpu.ru
- Двойнин А. М.** кандидат психологических наук, доцент, НИУ ВШЭ (Москва, Россия)
advoinin@hse.ru
- Десяева Н. Д.** доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
desyaevand@mgrpu.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@mgrpu.ru
- Кошенова М. И.** кандидат психологических наук, доцент, НГПУ (Новосибирск, Россия)
koshenova.m.i@gmail.com
- Куаныш Тастанбекова** кандидат педагогических наук, доцент, Университет Цукуба (Цукуба, Япония)
kuanysh26@human.tsukuba.ac.jp

Левицкий М. Л.	академик РАО, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) levitzckyl@mgpu.ru
Лисовская Т. В.	доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, (Минск, Республика Беларусь) lis_tva@tut.by
Лучинкина А. И.	доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова (Симферополь, Россия) a.luchinkina@kipu-rc.ru
Львова А. С.	профессор РАО, доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия) lvovaa@mgpu.ru
Мануйлова В. В.	доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия) manuilovavv@mgpu.ru
Нарикбаева Л. М.	доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан) loga_mn05@mail.ru
Никитин А. А.	доктор педагогических наук, профессор, ХГИК (Хабаровск, Россия) nikitinarts2011@yandex.ru
Панов В. И.	член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, ФНЦПиМИ (Москва, Россия) ecovip@mail.ru
Приходько О. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МУППИ (Москва, Россия) prihodkoog@mgpu.ru
Резаков Р. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) rezakovr@mgpu.ru
Романова Е. С.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) romanovaes@mgpu.ru
Рыжов А. Н.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) ryzhovan@mgpu.ru
Салахова В. Б.	кандидат психологических наук, доцент, Ульяновский государственный университет (Ульяновск, Россия) salakhovavb@mail.ru
Сатова А. К.	доктор психологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан) satova57@mail.ru
Тихомирова Т. Н.	академик РАО, доктор психологических наук, профессор, ПИ РАО (Москва, Россия) tikho@mail.ru
Ушаков Д. В.	академик РАН, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии РАН (Москва, Россия) dv.usakov@gmail.com
Ушакова Е. В.	кандидат психологических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия) ushakova@mgpu.ru
Шиян И. Б.	кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия) shiyaniib@mgpu.ru

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

ISSN 2076-9121

© ГАОУ ВО МГПУ, 2024

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
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**
Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychological Sciences, 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, Moscow City University (Moscow, Russia)
bogdanovatg@mgpu.ru
- Mikhail Boguslavskij**
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Professor, Institute for Strategy of Education Development (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, HSE University (Moscow, Russia)
advoinin@hse.ru
- Natalia Desyaeva**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
desyaevand@mgpu.ru
- Natalia Zhdanovich**
PhD in Philology, Associate Professor, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University (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	Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogy, PhD in Economics, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) levitzckyl@mgpu.ru
Tatiana Lisovskaya	Doctor of Education Sciences, Professor, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University (Minsk, Republic of Belarus) lis_tva@tut.by
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	Professor of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) lvovaa@mgpu.ru
Viktoriya Manuylova	Doctor of Education Sciences, Associate Professor, 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, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (Moscow, Russia) ecovip@mail.ru
Oxana Prihodko	Doctor of Education Sciences, Professor, International University of Psychological and Pedagogical Innovations (Moscow, Russia) prihodkoog@mgpu.ru
Ravil Rezakov	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) rezakovr@mgpu.ru
Evgeniya Romanova	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) romanovaes@mgpu.ru
Alexey Ryzhov	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) ryzhovan@mgpu.ru
Valentina Salakhova	PhD in Psychology, Associate Professor, Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russia) salakhovavb@mail.ru
Akmaral Satova	Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan) satova57@mail.ru
Tatyana Tikhomirova	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	Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia) ushakova@mgpu.ru
Igor Shiyan	PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) shiyanib@mgpu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика и образование

- Асонова Е. А.* Как трактуют самостоятельность читатели
детской и подростковой литературы 10
- Белолуцкая А. К., Головина А. В., Гринько И. А.,
Щербакова Т. В., Жабина Н. Г., Гурин Г. Г., Криштофик И. С.*
Ценностные ориентации обучающихся 10–11-х классов:
результаты апробации авторской методики диагностики
(на английском языке) 22
- Вачкова С. Н., Геворкян Е. Н., Федоровская М. Н.*
Нормативное правовое регулирование кадрового
состояния общеобразовательных организаций
Москвы 40
- Десяева Н. Д., Ассуирова Л. В., Леонович Е. Н.,
Сильченкова Л. С.* Проблемы теории и практики
учебной интерпретации художественного текста
в обучении школьников русскому языку 64
- Рыжов А. Н.* Ведущие научные идеи поддержки высокой
академической успешности младших школьников
в международной и российской практике 80
- Юрченко М. А.* Основы критического анализа дискурса
в высшей школе 94

Теория и практика профессионального образования

- Богатырев К. А.* Влияние различных форм
онлайн-аттестации на академическую успешность
студентов российских вузов 110

Специальная педагогика и специальная психология

- Ерахтина Г. В.** Роль физиологического фактора в процессе социально-бытовой адаптации детей раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата 126
- Мелихова В. И.** Комплексный подход к исследованию психологических детерминант нарушений речевого развития ребенка раннего возраста 138
- Мануйлова В. В., Миронова А. В.** Ретроспективный анализ психолого-педагогических исследований по проблеме профессионального самоопределения и профориентационной работы обучающихся с нарушениями слуха 155

Психология

- Киселева Н. Н., Цветкова Н. А.** Феномен мотивации в культурно-историческом дискурсе 169
- Салахова В. Б., Ишмарудова А. М., Тарарина Л. И.** Глобальные вызовы современности: государственное управление и роль системы образования в обеспечении безопасности и конкурентоспособности страны (на английском языке) 188
- Тихомиров Р. В.** Мотивационный профиль студентов педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом..... 202
- Требования к оформлению статей..... 218

CONTENTS

Pedagogy and Education

- Asonova E. A.* The way how readers of children's and adolescent literature interpret independence 10
- Belolutsкая A. K., Golovina A. V., Grinko I. A., Shcherbakova T. V., Zhabina N. G., Gurin G. G., Krishtofik I. S.* Results of testing the author's diagnostic methodology for studying the value orientations of 10–11 grade students..... 22
- Vachkova S. N., Gevorkyan E. N., Fedorovskaya M. N.* Normative legal regulation of the staffing status of general education organisations in Moscow 40
- Desyaeva N. D., Assuirova L. V., Leonovich E. N., Silchenkova L. S.* Problems of theory and practice of educational interpretation of literary text in teaching schoolchildren the russian language 64
- Ryzhov A. N.* Leading scientific ideas to support high academic performance of primary school students in international and Russian practice 80
- Yurchenko M. A.* Fundamentals of critical analysis of discourse in high school..... 94

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Bogatyrev K. A.* The impact of various forms of online certification on the academic performance of Russian universities students 110

Special Pedagogy and Special Psychology

- Erakhtina G. V.*** The role of physiological factor in the process of social and everyday adaptation of children of early age with mobility impairments 126
- Melikhova V. I.*** Comprehensive approach to the study of psychological determinants of early childhood speech development disorders 138
- Manuilova V. V., Mironova A. V.*** Retrospective analysis of psychological and pedagogical research on the problem of professional self-determination and career guidance work of students with hearing impairments 155

Psychology

- Kiseleva N. N., Tsvetkova N. A.*** The phenomenon of motivation in cultural and historical discourse..... 169
- Salakhova V. B., Ishmuradova A. M., Tararina L. I.*** Global challenges of today: governance and the role of higher education in ensuring the security and competitiveness of the country 188
- Tikhomirov R. V.*** Motivation profile from among students of pedagogical training areas related to physical education and sports 202
- Requirements to Manuscript Formatting 218



Научно-практическая статья

УДК 37.032.2

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-10-21

КАК ТРАКТУЮТ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ЧИТАТЕЛИ ДЕТСКОЙ И ПОДРОСТКОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Екатерина Андреевна Асонова

Московский городской педагогический университет,

Москва, Россия

asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Аннотация. В статье изучение текстов литературных произведений соотнесено с рецепцией современных читателей детской и подростковой литературы. Материалом для исследования стали ответы участников семинара о самостоятельности, сценарий которого представлен в разделе «Методы». В части описания исследования представлен анализ ответов респондентов разных поколений об их представлении о самостоятельности на основе личного опыта и образов литературных героев. В качестве ключевых показателей самостоятельности они выделяют способность принять решение, готовность взять на себя ответственность, независимость. Среди называемых персонажей встречаются герои народных сказок и литературных произведений. Нередко отмечается интересное противоречие между предложенными критериями самостоятельности и образцами поведения, нашедшими свое воплощение в литературе.

Ключевые слова: самостоятельность, герои литературного произведения, самостоятельное поведение, рецепция

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-10104 «Репрезентация творчества и самостоятельности в произведениях детской и подростковой литературы».

Scientific and practical article

UDC 37.032.2

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-10-21

THE WAY HOW READERS OF CHILDREN'S AND ADOLESCENT LITERATURE INTERPRET INDEPENDENCE

Ekaterina A. Asonova

Moscow City University,

Moscow, Russia,

asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Abstract. In the article the study of the texts of literary works is correlated with the reception of modern readers of children's and adolescent literature. The material for the study is based on the answers of the participants of the seminar on independence, the scenario of which is presented in the Methods. The part of the description of the study presents an analysis of the answers of respondents of different generations about their idea of independence based on personal experience and embodied in the images of literary heroes. They identify the ability to make a decision, willingness to take responsibility, and independence as key indicators of independence. Among the called heroes there are heroes of folk tales and literary works. There is often an interesting contradiction between the proposed criteria for independence and the patterns of behavior that have found their embodiment in the literature.

Keywords: independence, hero of a literary work, independent behavior, reception

Acknowledge: the study was funded by the Russian Science Foundation grant № 23-28-10104 «Representation of Creativity and Independence in Works of Children's and Adolescent Literature».

Для цитирования: Асонова, Е. А. (2024). Как трактуют самостоятельность читатели детской и подростковой литературы. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 10–21. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-10-21>

For citation: Asonova, E. A. (2024). The way how readers of children's and adolescent literature interpret independence. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 10–21. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-10-21>

Введение

Проблематика самостоятельности в последнее время все чаще выносится как базовая тема для исследования способов самоопределения человека, проблем системы образования. В этой категории исследователи видят потенциал для рассмотрения проблем взросления: «развитие трактуется как последовательное освобождение от несвободы,

преодоление зависимости, будь то организмические импульсы (диктат организма) или внешние социальные обстоятельства. Развитие самостоятельности приравнивается к взрослению» (Поливанова, 2024, с. 216). Самостоятельность имеет достаточно широкий круг синонимичных терминов: агентность, субъектность, автономия, независимость и другие. «В разных исследованиях каждое из этих понятий определяется по-разному, но основанием для их отнесения к зонтичному понятию “агентность” мы считаем заложенную в них идею об активной роли человека во взаимодействии с миром — эта идея прослеживается как минимум в некоторых из используемых в работе с этими понятиями теоретических моделях и методических инструментах измерения. Активность человека может выражаться не только во включении в существующие институты (“вовлеченность”), но и в обособлении от них (“автономия”) или даже в сопротивлении их влиянию (“резильентность”))» (Сорокин, 2024, с. 240).

Самостоятельность героев в детской и подростковой литературе может быть представлена очень разнообразно: изображение процесса и продукта творчества (Асонова, 2023), взаимоотношения героя со взрослыми, процесс принятия важных решений и многое другое (Киктева, 2024). Однако изучение репрезентации самостоятельности в произведениях для детей с применением филологического инструментария не дает ответа на вопрос, что же узнают о феномене самостоятельности читатели, а главное, как они трактуют ее для себя. Нам показалось важным наравне с изучением текстов литературных произведений собрать материал о восприятии современными читателями детской и подростковой литературы темы и образа самостоятельности. Несомненно, знакомство с художественными произведениями играет важную роль в означивании ценностных переживаний и смыслов, однако такая личностная интерпретация прочитанных произведений не является обязательным актом чтения. Оформление читательских впечатлений в суждения, особенно связанные с рефлексией собственного поведения, саморазвития, требует некоторых специально организованных процедур. Чаще всего ими становятся ситуации коллективного обсуждения прочитанного. В статье представлен анализ нескольких семинаров, посвященных рассмотрению самостоятельности литературных героев. Эти семинары были проведены в разных аудиториях: со студентами педагогического колледжа, 2-го и 3-го курсов университета, библиотекарями и педагогами. Основное внимание было уделено следующим исследовательским вопросам: какие произведения и каких героев выбирают читатели в ответ на просьбу предложить образ самостоятельного поведения; как они аргументируют и обосновывают свой выбор, то есть что выделяют значимым в теме самостоятельности, а самое главное, как соотносят выбранный художественный образ с личным опытом самостоятельного поведения?

Методы исследования

Для сбора информации о том, как представления о самостоятельности у разных людей соотносятся с образами литературных героев, был разработан сценарий семинара, в ходе которого участники имеют возможность сопоставить опыт личных переживаний, означиваемых ими как первый опыт самостоятельности, и литературные образы, воплощающие для них феномен самостоятельности.

Предварительный этап семинара заключался в том, что его участникам предлагалось назвать героя литературного произведения, который им кажется образцом самостоятельности, и коротко обосновать свой выбор. Суть этапа заключается в актуализации читательского опыта как способа отражения представлений о самом себе. Каждый участник занятия называет самостоятельного героя или героиню. На данном этапе названные герои характеризуются только участниками — эти примеры могут быть необоснованными, странными, казаться неудачными, однако они обладают ценностью для хода занятия и для исследования, так как создают литературную основу будущего разговора. Важно, чтобы называемые герои были хорошо знакомы участникам, чем-то близки им. Список героев (произведений) фиксируется на доске.

Следующий этап семинара (первый) — совместное описание феномена самостоятельности. Так как семинар имеет исследовательскую задачу — его участники должны сформулировать значимые для них определения, ценностные ориентиры, то мы не можем использовать готовое и терминологически выверенное определение, оно должно быть найдено через личные истории. Всем присутствующим предлагается вспомнить ситуацию, когда они почувствовали себя самостоятельными, выделив из описания что-то наиболее показательное. Ведущий кратко фиксирует на доске предлагаемые признаки самостоятельности — таким образом складывается сформулированное группой определение самостоятельности. Туда попадают далеко не все привычные признаки самостоятельности, что-то из определений может носить ситуативный и очень индивидуальный характер — эта особенность определения обладает исследовательской ценностью.

Второй этап. Опираясь на сложившееся определение самостоятельности, участникам нужно представить выбранного литературного героя как обладающего самостоятельностью. Модерация обсуждения заключается в поддержке каждого говорящего в его стремлении представить своего героя с опорой на предложенную рамку определения самостоятельности. В ситуации, когда герой с легкостью проходит тест на самостоятельность (как, например, Том Сойер), важно обращать внимание на способы изображения этого качества (поступки, взаимодействие с другими героями, результаты, которых достигает герой) и фиксировать, что это замысел и художественное решение автора — представить своим читателям такой характер и так раскрыться

в художественном произведении. Герой повести А. Гайдара Тимур, безусловно, является самостоятельным, так как у него всегда и на все есть готовые решения, он с легкостью берет на себя ответственность, однако для читательской рефлексии гораздо показательнее образ девочки Жени, так как ее поступки, промахи и удачи раскрывают понятие самостоятельности в динамике, в живых проявлениях: читатель видит, как принимается решение (в спорах, сомнениях, желании отстоять свою позицию), какие усилия необходимы для выполнения задуманного, что поддерживает героиню в ее действиях (любопытство, пример других и т. п.). Если представляемый герой интересен тем, что его поступки лишь отчасти оцениваются нами как самостоятельные, то это является поводом вовлечь всех участников занятия в обсуждение совместно сформулированного определения самостоятельных действий и образа названного героя. Это требует особого тактичного отношения к предлагаемым противоречивым оценкам, так как обсуждение таких моментов дает не меньший результат для работы: именно анализ художественного произведения позволяет увидеть нестыковки и противоречия, работа с понятием помогает сформировать способность к последовательному и логичному формулированию своих идей, все вместе позволяет получить опыт рефлексии по поводу прочитанного. Собственно, литературное произведение тем и ценно, что помогает читателю запустить процесс рефлексии собственных поступков, переживаний, эмоций. Так, среди примеров самостоятельных героинь нередко встречаются Золушка, Хаврошечка, для которых самостоятельность определяется трудолюбием, устойчивостью, незлобливостью. Важно обсудить, насколько эти героини могут быть названы самостоятельными в соответствии со сформированным в начале занятия определением, почему они представляются современному человеку образом самостоятельности. И почему другие героини тех же произведений, наделенные большей независимостью, возможностью принимать решения, не воспринимаются нами как образы самостоятельного поведения. Итогом обсуждения может стать новая опорная запись о том, как может быть изображена самостоятельность, типология самостоятельных героев. Так, например, можно обнаружить, что есть примеры обманчивой самостоятельности или иллюзии принятия решений. По каким причинам герой или героиня кажутся нам самостоятельными, если в их поведении, поступках, позиции мы не находим признаков самостоятельности? Важно подмечать, под влиянием каких факторов герои становятся самостоятельными (вынужденная самостоятельность героев-сирот, или героев, находящихся в чрезвычайных обстоятельствах), тогда станет понятно, что трудная жизненная ситуация априори воспринимается нами как ситуация самостоятельности. Герой может быть представлен в динамике, когда первое самостоятельное решение он принимает в кульминационный момент. Интересно обратить внимание участников, насколько развернуто или глубоко показаны размышления героя, приводящие его к самостоятельным поступкам.

Третий этап — обсуждение в группах. На этом этапе участники объединяются в небольшие группы от 2 до 4 человек (это может быть их желание, а может быть воля случая, когда используются самые разные способы — от считалок до распределения по цвету глаз или дате рождения). Группе нужно выбрать героя (или героиню), который представлял бы позицию всей группы, а также выделить из коллективного определения самостоятельности наиболее важное. Для обсуждения группам достаточно 10–15 минут, после чего они коротко представляют свое решение. Произведения могут быть названы те же, что уже назывались, а могут быть найдены новые герои. На этом этапе ведущий не участвует в обсуждении, то есть происходит в определенном смысле самое важное — присвоение участниками идеи семинара. Групповой характер этой работы тоже имеет значение — согласовывая друг с другом свою позицию, участники группы формулируют ценные для них определения самостоятельности. В приватной практике чтения этого означивания чаще всего не происходит.

Представление итогов работы групп дает объемную картину восприятия феномена самостоятельности: каждая группа предлагает ключевым какой-то один из аспектов — принятие решений, ответственное отношение к выполнению поставленных задач, настойчивость и/или устойчивость, способность что-то выполнять без помощи, поддержки, внешнего контроля, а также продолжает и развивает ситуацию ценностного означивания, необходимую для того, чтобы чтение литературы, восприятие художественного произведения становилось актом саморазвития и социальной коммуникации.

Последний, рефлексивный этап возвращает нас к первому этапу, когда участники рассказывали о своих личных историях. В конце занятия важно поделиться друг с другом наиболее важными, интересными личными открытиями занятия. Повторим, что читательская рефлексия, организованная как совместное проживание художественного впечатления, делает чтение настоящим ресурсом для самопознания и саморегуляции.

Результаты исследования

Обсуждения феномена самостоятельности и его представленности в образах литературных героев в формате семинаров, описанных выше, были проведены в двух молодежных и двух взрослых возрастных группах. Все группы так или иначе имели отношение к профессиональной деятельности, связанной с педагогикой и/или детским чтением. Молодые участники эксперимента — это студенты колледжа и университета, обучающиеся по педагогическим специальностям. Взрослые — детские библиотекари и педагоги (преимущественно словесники, работающие в школе). Для каждой из групп (студенты колледжа, студенты 2–3-го курсов бакалавриата, библиотекари, педагоги)

был проведен отдельный семинар. Материалы семинаров были зафиксированы в виде сложившегося перечня названных литературных героев, ключевых слов определения самостоятельности и примерной типологии представлений о самостоятельности выбранных группой литературных героев. Важно отметить, что состав групп был преимущественно женским (только в студенческих группах присутствовали по два участника мужского пола), то есть представленные результаты характеризуют женский взгляд на отражение феномена самостоятельности в литературе. Возраст участников взрослых групп варьировался от 30 до 60 лет. Студентам колледжа было примерно 18 лет, студентам бакалавриата — 19–20.

Среди героев, воплощающих в себе представления участников исследования о самостоятельности, были названы: студентами колледжа — Матильда из сказки Роальда Даля, Каролина из сказки Нила Геймана, Алиса из сказки Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес», Золушка, героиня сказки «Морозко», Васютка из повести Виктора Астафьева, Том Сойер из повести Марка Твена, Тати из сказки Софьи Прокофьевой «Пока бьют часы»; студентами 2–3-го курсов бакалавриата — Полианна из повести Элинон Портер, Маленький Принц из сказки Антуана Экзюпери, Гекельберри Финн и Том Сойер из произведений Марка Твена, Буратино из сказки Алексея Толстого, Тимур из повести Аркадия Гайдара «Тимур и его команда», Алиса из сказки Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес», Лира Сириус из трилогии Филипа Пулмана «Темные начала», Аннабет Чейз из серии книг про Перси Джексона Рика Риордана, Софи из «Ходячего замка» Дианы Уинн Джонс, Гермiona Грейнджер из книг Джоан Роулинг о Гарри Поттере. Как видно из списков, пересечений у групп немного. Для студентов колледжа доступней оказались произведения, прочитанные в школе, сложился интересный подбор женских персонажей из сказок. Старшие студенты называют больше героев из своего свободного чтения, в списке явно преобладают произведения жанра фэнтези.

Что же касается взрослых, то библиотекари называли Золушку, Ассоль из повести Александра Грина «Алые паруса», Карлсона из сказки Астрид Линдгрэн, Дядю Федора из сказки Эдуарда Успенского, Тимура из повести Аркадия Гайдара «Тимур и его команда»; учителя-словесники называли героев произведений школьной программы — Чацкого из А. С. Грибоедова «Горе от ума», Маргариту из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», Андрей Штольц из романа И. А. Гончарова «Обломов», Соколов из повести М. А. Шолохова «Судьба человека», Маресьев из «Повести о настоящем человеке» Б. Полевого, также были названы Эмиль и Карлсон из произведений Астрид Линдгрэн. Другая группа словесников оказалась настроена и начитана иначе — были названы Пеппи Длинныйчулок (Астрид Линдгрэн), Алиса (Льюис Кэрролл), Лена из «Вафельного сердца» Марии Парр. У взрослых участников разброс оказался еще шире.

Жесткой установки на детскую литературу в целом не было, поэтому выбор героев показывает, что репрезентация самостоятельности в целом

у респондентов связана с образом взросления — инициации, сепарации от взрослых, входа во взрослый мир. Исключение составили педагоги-словесники, которые предложили свой особый набор образов.

Среди совпадений в разных группах отметим Карлсона, Тимура, Алису, Золушку, которые названы в разных возрастных группах.

Теперь обратимся к тому, какие определения самостоятельности сложились в разных группах на основе ситуаций из личного опыта.

Студенты колледжа совместно собрали следующие характеристики самостоятельности (приводятся от наиболее часто называемого к единичным): ответственно выполнить работу; отвечать за себя, оказавшись без помощи взрослых; выполнить новое действие; принять правильное решение или сделать выбор; суметь объяснить другому; повлиять на ситуацию; проявить себя в недружелюбной обстановке, найти компромисс.

Студенты бакалавриата, как и студенты колледжа, в первую очередь в качестве признака самостоятельности выделяли выход из-под опеки взрослых: что-то сделать самому: поехать куда-то, начать жить отдельно, — но в этой группе усиливается тренд на ответственность и принятие решений, появляется тема ответственности перед другими людьми (в том числе и родителями), не явно, но проявляется тема независимости.

Сотрудники детских библиотек в большей степени указывали на способность героев принять решение, быть независимыми, нести ответственность, предусмотреть последствия. Но появился и новый мотив — освоение нового действия, выход из привычного представления о своих возможностях.

Словесники называли в качестве составляющих самостоятельности готовность взять на себя ответственность, умение добиться результата, принятие решения, независимость, а также способность преодолевать трудности.

Одинаковыми в разных группах, как мы видим, стали такие аспекты самостоятельности, как ответственность, готовность принимать решение, а вот независимость называлась только взрослыми участниками нашего исследования. Молодые участники указывали на способность влиять на окружающий мир, тогда как у взрослых таких примеров самостоятельного поведения не было.

Важно отметить, что в целом участники всех семинаров указывают практически на все основные значения слова «самостоятельный», приводимые в толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой: самостоятельный как совершаемый собственными силами, без посторонних влияний, без чужой помощи; самостоятельный как решительный, обладающий собственной инициативой; самостоятельный как существующий отдельно от других, независимый. (Ожегов, 1990, с. 694)

Конечно, выбор ситуаций для примеров у участников семинара зависит от того, в каком контексте прозвучит вопрос, какие примеры будут названы первыми или окажутся наиболее значимыми для группы. Но наше исследование не претендует на полноту и репрезентативность, в ходе семинара самое

важное происходило в тот момент, когда группа сопоставляла перечень предложенных героев и сложившееся у группы определение самостоятельности.

Дискуссионные вопросы

Основной результат проведенных семинаров — обсуждение, построенное на пересечении объяснений, почему тот или иной герой назван самостоятельным, и полученных определений самостоятельности. Среди наиболее интересных для обсуждения героев выделились следующие: Золушка, Карлсон и Алиса. Они были названы практически во всех группах. Образы этих героев выглядят неожиданно рядом с определениями самостоятельности, в которых основными характеристиками являются ответственность за выполняемую работу и обретение независимости от других.

Очевидно, что Золушка (а вместе с ней и похожие сказочные героини) — это образ, демонстрирующий некоторую беспомощность и даже зависимость. Почему же участники называют именно эту героиню? В ходе семинаров обсуждалось, что в сказке есть и другая героиня — мачеха, которая отличается гораздо большей самостоятельностью, однако она не воспринимается читателями как образец самостоятельного поведения. Для понимания этого явления обратимся к работам современных психологов, рассматривающих феномен самостоятельности.

В диссертационных исследованиях Ю. В. Яковлевой и Д. А. Циринг самостоятельность изучается в рамках концепции личной беспомощности: самостоятельность и беспомощность являются противоположными полюсами, хотя первоначально беспомощность не соотносилась ни с какими личностными характеристиками (Циринг, и Яковлева, 2012). В нашем же случае сочетание трудолюбия с беспомощностью, определенной внешними условиями (жестоким обращением мачехи), воспринимается как образ самостоятельности, устойчивости, но главное, что в этом образе воплощается готовность девушки выполнять большой объем работы без помощи взрослых.

Объяснение этого восприятия мы обнаруживаем, например, в работах психолога Г. Н. Сарган, где самостоятельность рассматривается как выполнение ребенком элементарных действий без помощи взрослого (Сарган, 2004). И этот мотив четко прослеживается буквально во всех описаниях — выполнение работы без чьей-то помощи.

Обратимся к двум другим героям — героине сказки Льюиса Кэрролла Алисе и знаменитому трикстеру, придуманному Астрид Линдгрен, Карлсону. Поступки обоих героев свидетельствуют об их очевидной безответственности, авантюристике. Если образ Золушки презентует читателю высокую степень ответственности за выполняемую работу — у героинь подобного плана даже сомнения не возникает мысли о том, что требуемая работа может быть

не выполнена, более того, им свойственно еще и высокое качество выполняемых работ, то ни Алиса, ни тем более Карлсон не несут ответственности за свои решения. Но они их принимают, причем принимают явно вопреки установленным правилам, что дает нам основание предположить, что эти образы воплощают для читателей освобождение от чужого контроля. И хотя независимость нечасто называлась в группах участников (этим словом для определения самостоятельного поведения пользовались только взрослые участники нашего исследования), обсуждение этих героев (а вместе с ними и других независимых героев и героинь детской литературы (Пеппи Длинныйчулок, Матильда) подтверждало, что сказочные персонажи в гораздо большей степени воплощают в себе образ самостоятельности, нежели реалистичные Том Сойер или Тимур. Метафора неподчинения внешним ограничениям, гиперболически изображенный отказ действовать по установившимся правилам требует обсуждения для соотнесения с собственным опытом, но очевидным образом наиболее точно отражает эмоциональное понимание самостоятельности.

Заключение

Подводя итог, отметим: самостоятельность — это индивидуальное личностное качество, оно развивается в процессе накопления опыта осознанных самостоятельных действий. Для нашей работы важным было, что самостоятельность может быть обусловлена внешними факторами (ситуацией, в которую попадает человек, системой норм и предписаний и др.) и внутренними (ценностями, мотивами, потребностями и др.). Несомненно, проблематика самостоятельности человека является одной из ключевых на этапе взросления и постоянного саморазвития, поэтому вопрос обращения к художественному образу и его обсуждению как к способу осознания собственной самостоятельности кажется нам справедливым и актуальным.

Однако проведенное нами исследование различных мнений читателей детской литературы показало, что сравнение восприятия образа самостоятельности и его репрезентативность в соответствии с определением феномена обнаруживает интересный «зазор»: «Продукт действия рождается, действие совершается и может завершиться лишь в пробно-испытательном режиме, а не в режиме точного выполнения “предписаний” его “ориентировочной части”» (Эльконин, 2023, с. 117). Для массового читателя примером для изображения самостоятельности может стать герой, лишь отчасти обнаруживающий признаки самостоятельного поведения, чей образ воспринимается как метафора наиболее значимого компонента самостоятельности. При этом черты героя, обнаруживающие его явную противоположность психологическому определению самостоятельности, по-видимому, лишь усиливают метафоричность и одновременно приближают образ к реальному опыту читателя, для которого

противоречивость и неоднозначность поступков героя оказывается ресурсной, то есть важной для осознания собственной самостоятельности, реализуемой в процессе решения бытовых и профессиональных задач.

Еще одним важным итогом исследования стало подтверждение тезиса о том, что коллективное обсуждение читательских впечатлений позволяет участникам не только их сформулировать, но и обозначить в них моменты личностного развития.

Список источников

1. Поливанова, К. Н., и Бочавер А. А. (2024). Детство: парадоксы самостоятельности. *Вопросы образования*, 1, 214–235. <http://doi.org/10.17323/vo-2024-17304>
2. Сорокин, П. С., и Редько, Т. Д. (2024). Современные исследования агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок. *Вопросы образования*, 1, 236–264. <http://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>
3. Асонова, Е. А. (2023). Детское литературное творчество в современной прозе для подростков. *Детские чтения*, 23(1), 255–268. <http://doi.org/10.31860/2304-5817-2023-1-23-255-268>
4. Киктева, К. С., Маймистова, Д. С., и Сененко, О. В. (2023). Добрый, слабый, злой: взрослые персонажи фантастики youngadult в контексте формирования самостоятельности подростков. *Ученичество*, 4, 39–50. <http://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-39-50>
5. Ожегов, С. И. (1990). *Словарь русского языка: 70 000 слов*. Под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Русский язык.
6. Сарган, Г. Н. (2004). *Тренинг самостоятельности у детей: руководство*. Екатеринбург: У-Фактория.
7. Циринг, Д. А., и Яковлева, Ю. В. (2012). Проблема самостоятельности субъекта в рамках классического университетского образования. *Историческая и социально-образовательная мысль*, 4, 177–180.
8. Эльконин, Б. Д. (2019). Продуктивное Действие. *Культурно-историческая психология*, 15(1), 116–122. <http://doi.org/10.17759/chp.2019150112>

References

1. Polivanova, K. N., & Bochaver, A. A. (2024). Childhood: paradoxes of autonomy. *Educational Issues*, 1, 214–235. (In Russ.). <http://doi.org/10.17323/vo-2024-17304>
2. Sorokin, P. S., & Redko, T. D. (2024). Modern research on agency in education: systematisation of key concepts and developments. *Educational Issues*, 1, 236–264. (In Russ.). <http://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>
3. Asonova, E. A. (2023). Children's literary creativity in contemporary prose for adolescents. *Children's Readings*, 23(1), 255–268. (In Russ.). <http://doi.org/10.31860/2304-5817-2023-1-23-255-268>
4. Kikteva, K. S., Maimistova, D. S., & Senenko, O. V. (2023). Good, weak, evil: adult characters of youngadult fiction in the context of adolescents' independence formation. *Discipleship*, 4, 39–50. (In Russ.). <http://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-39-50>
5. Ozhegov, S. I. (1990). *Dictionary of the Russian language: 70000 words*. Edited by N. Y. Shvedova. Moscow: Russkij yazyk. (In Russ.).

6. Sartan, G. N. (2004). *Training of independence in children: a manual*. Ekaterinburg: U-Factoria. (In Russ.).
7. Tsiring, D. A., & Yakovleva, Y. V. (2012). The problem of subject autonomy within the framework of classical university education. *Historical and socio-educational thought*, 4, 177–180. (In Russ.).
8. Elkonin, B. D. (2019). Productive Action. *Cultural and historical psychology*, 15(1), 116–122. (In Russ.). <http://doi.org/10.17759/chp.2019150112>

Статья поступила в редакцию: 20.01.2024;

одобрена после рецензирования: 29.03.2024;

принята к публикации: 15.06.2024.

The article was submitted: 20.01.2024;

approved after reviewing: 29.03.2024;

accepted for publication: 15.06.2024.

Информация об авторе / Information about the author:

Екатерина Андреевна Асонова — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик, НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Ekaterina A. Asonova — PhD in Education, Head of the Laboratory of Socio-Cultural Educational Practices of Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Research article

UDC 37.012.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-22-39

**RESULTS OF TESTING THE AUTHOR'S DIAGNOSTIC
METHODOLOGY FOR STUDYING THE VALUE
ORIENTATIONS OF 10–11 GRADE STUDENTS¹**

*Anastasia K. Belolutsckaya^{1, a}✉, Anna V. Golovina^{1, b}, Ivan A. Grinko^{1, c},
Tatyana V. Shcherbakova^{1, d}, Natalya G. Zhabina^{1, e},
Grigory G. Gurin^{1, f}, Irina S. Krishtofik^{1, g}*

¹ *Moscow City University,
Moscow, Russia*

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

^b *golovinaav@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-1128>*

^c *grinkoi@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1594-0244>*

^d *sherbakovatv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>*

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

^f *guringg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4070-4905>*

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

Abstract. The article reflects the results of testing the author's diagnostic methodology for studying prosocial values of 10–11 grade students, developed by the Laboratory for Assessment of Professional Competences and Adult Development of the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. The methodology is based on a combination of R. Inglehart's theoretical concept of the transition to post-materialistic value orientations and the questionnaire of psychologist Sh. Schwartz. The questionnaire includes three sections that allow to determine the hierarchy of the respondent's values, to clarify his understanding of abstract categories that determine value orientations, to specify the position in the value matrix developed within the framework of the methodology. The questionnaire was tested with the participation of 120 students from various schools in Moscow. It was found that the value orientations of the students correspond to the profile "Individualism and Self-Expression". The developed methodology has shown its effectiveness in establishing a hierarchy of value orientations of respondents, but its accuracy in determining the value profile and dominant motivation requires additional verification on a larger sample.

Keywords: value orientations, value research, adolescents, teenagers, educational work, questionnaire

¹ Статья публикуется в авторской редакции. Перевод на английский язык выполнен А. В. Головиной.

Исследовательская статья

УДК 37.012.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-22-39

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 10–11-х КЛАССОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ

*Анастасия Кирилловна Белолуцкая^{1, a} ✉, Анна Владимировна Головина^{1, b},
Иван Александрович Гринько^{1, c}, Татьяна Владимировна Щербакова^{1, d},
Наталья Геннадьевна Жабина^{1, e}, Григорий Геннадьевич Гурин^{1, f},
Ирина Сергеевна Криштофик^{1, g}*

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia

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

^b golovinaav@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-1128>

^c grinkoi@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1594-0244>

^d sherbakovatv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

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

^f guringg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4070-4905>

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

Аннотация. В статье отражены результаты апробации авторской диагностической методики по изучению просоциальных ценностей учащихся 10–11-х классов, разработанной лабораторией оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета. Методика основана на сочетании теоретической концепции Р. Инглхарта о переходе к постматериалистическим ценностным ориентациям и опросника психолога Ш. Шварца. Опросник включает три раздела, которые позволяют определить иерархию ценностей респондента, уточнить его понимание абстрактных категорий, определяющих ценностные ориентации, указать позицию в разработанной в рамках методики матрице ценностей. В апробации опросника приняли участие 120 учащихся из разных школ Москвы. Было выявлено, что ценностные ориентации учащихся соответствуют профилю «Индивидуализм и самовыражение». Разработанная методика показала свою эффективность в установлении иерархии ценностных ориентаций респондентов, однако ее точность в определении ценностного профиля и доминирующей мотивации требует дополнительной проверки на большей выборке.

Ключевые слова: ценностные ориентации, исследование ценностей, подростки, юноши, воспитательная работа, анкетирование

For citation: Belolutskaia, A. K., Golovina, A. V., Grinko, I. A., Shcherbakova, T. V., Zhabina, N. G., Gurin, G. G., & Krishtofik, I. S. (2024). Results of testing the author's diagnostic methodology for studying the value orientations of 10–11 grade students. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 22–39. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-22-39>

Для цитирования: Белолуцкая, А. К., Головина, А. В., Гринько, И. А., Щербакова, Т. В., Жабина, Н. Г., Гурин, Г. Г., и Криштофик, И. С. (2024). Ценностные ориентации обучающихся 10–11-х классов: результаты апробации авторской методики диагностики. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 22–39. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-22-39>

Introduction

In November 2022, the President of the Russian Federation signed Decree No. 809 “On approval of the Fundamentals of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values” (Decree of the President of the Russian Federation..., 2022), which, among other things, states that the state policy “for the preservation and strengthening of traditional values is implemented in the field of education and upbringing, work with youth, culture, science, <...>”. The adoption of this document emphasizes not only the importance of a set of value orientations, called “traditional values”, but also a great attention to educational work in educational institutions, which can contribute to the maintenance of these attitudes among the growing generation.

“Values” can be understood as goals and means of achieving them, which play the role of fundamental norms (Zybova, 2019). They are formed during a person’s growing up and depend both on the conditions of upbringing (Musina-Maznova, & Sorokina, 2019) and on individual characteristics of the individual (Vecchione et al., 2017). In addition, it should be emphasized that values are organized in a hierarchical structure and can change over time depending on the experience a person receives (Karandashev, 2004). In worldpsychology, several approaches to the study of value orientations have been formulated and are being developed, among which the most famous are the theories of values by M. Rokich and Sh. Schwartz. The first one proceeded from the idea that the number of value orientations is limited, and they can be divided into two types: terminal (values-goals) and instrumental (values-means, ways to achieve the desired) (Sagiv, & Schwartz, 2022). In the second approach, the key idea was the concept that values are based on a certain motivation associated with the satisfaction of basic universal human needs (Stolovich, 2004). The psychologist managed to identify 10 basic motivational types and arrange them in the form of a circle, where the opposite values are conflicting and competing in nature (Stolovich, 2004).

These and other models formed the basis for specific methods of research and analysis of values, some of which were successfully applied in Russia. Thus, the results of a study conducted by O. G. Zubova, Candidate of Political Sciences, Associate Professor of Lomonosov Moscow State University, show that the most significant values for the adult population of the Russian Federation are such values as “health” and “longevity” (87.5 %), “confidence in future well-being” (85.8 %), “a sense of freedom in the country” (84.1 %), family “(83.7 %),” stability “(81.5 %),” achieving material prosperity “ (68.3 %) (Zybova, 2019).

And according to the results of a longitudinal study by M. K. Gorshkov and F. E. Sherega (Gorshkov, & Sheregi, 2020), the population of Russia supports the restoration of national statehood, but with regret notes the economic difficulties that have continued in the country over the past decade.

According to the survey results, the values of school-age children generally correspond more closely to national trends (Vorontsova, & Yermolaev, 2016; Dukhanina, 2020), but one cannot be absolutely sure about this. Children and adolescents belonging to the so-called “Generation Z” have a set of characteristics that can have a significant impact on their personality and behavior. Scientists note such features of “generation Z” as:

1. Clip-like thinking and fragmented consciousness (Chernikova, & Ptashko, Roslyakova, 2019; Vorontsova, & Yermolaev, 2016; Dukhanina, 2020). Yaniitsky et al., 2019.

2. Global thinking, openness to new experiences (McCrinkle, & Fell, 2019; Kulakova, 2018).

3. High social mobility (Yaniitsky et al., 2019; Vorontsova, & Yermolaev, 2016);

4. Post-materialistic orientation: focus on universal values, self-improvement, and not material prosperity (Gorshkov, & Sheregi, 2020).

This suggests that the value orientations of children and adolescents may differ from those of the older generation. To establish this, methods that have been successfully tested in the adult sample could be used, but the most popular questionnaires for the study of value orientations (m. Rokich and Sh. Shvartsa) are intended for respondents over 18 years of age. This can be explained by the fact that up to a certain age, it can be difficult for children to understand the meaning of abstract concepts such as “kindness”, “humanism” and “hedonism”. In addition, their life experience is quite limited, which makes it difficult to confidently judge moral choices compared to adults, who usually already have experience in working, romantic, and long-term friendships. As a result, researchers need to develop new methods for assessing value orientations for schoolchildren and adapt them for students of all age groups. At the same time, the analysis and research of value orientations of school-age children becomes critical in the context of organizing educational work in educational organizations: without understanding what attitudes are peculiar to children of a particular age, it can be difficult to build a consistent strategy for their development and consolidation. This is even more important in the context of the above-mentioned Decree of the President of the Russian Federation and the national vector for maintaining “traditional values”. In this regard, we can state the need to develop a modern mechanism for studying and fixing the value orientations of children and adolescents, which could later be used, among other things, for the development of educational programs.

To achieve this goal in 2023–2024. The Professional Competence Assessment Laboratory developed and tested a methodology for studying the value orientations of students in grades 10–11.

Research methods

The methodology is based on Sh's value questionnaire. Schwartz and R. Inglehart's digram of values.

The first was designed to identify the motivational personality type and included two parts: the first, aimed at measuring normative values by providing an opportunity to assess the subjective significance of a particular value on a scale from — 1 to 7, and the second, which allows you to establish values at the level of behavior by correlating yourself with the respondent described type of person, which corresponds to a particular value in its actions. Despite the fact that the questionnaire Sh. Schwartz method is widely used in psychology, it has a number of limitations. So, it was only partially tested on children aged 14–18 years, and also does not allow to establish differences in the respondents' understanding of abstract value concepts that are proposed for ranking. Also, the questionnaire remains insufficiently sensitive to the local context, because it was not developed for the Russian audience (Sagiv, & Schwartz, 2022). As a result of the Sh method. The following were borrowed from Schwartz:

- Multi-stage nature of the questionnaire.
- Structure of the first part of the questionnaire and the type of scale used.
- Focus on measuring not only terminal values, but also instrumental values.

The value matrix of the developed tool is based on the theoretical propositions of the political scientist and sociologist R. Inglehart, who created the concept of post-materialism—a feature of the development of modern society, which implies a gradual intergenerational transition from the values of security and material stability to the values of civil freedom and active political position (Inglehart, 2020). The scientist was sure that the reason for this was economic and political changes, which can be measured in the framework of his project “World Study of Value Orientations”². Based on his results, R. Inglehart developed a map of cultural values, the axes of which were such binary oppositions as “Traditionalism — Secularism” and “Survival Values — Values of self-expression”. This model was used as a basis for developing our own matrix of value orientations: the horizontal axis of R. Inglehart was borrowed without changes, while the vertical scale was changed to take into account the theory of post-materialism, i. e., including the transition from traditionalist collectivist values to individualistic and post-material ones. As a result, it began to include two areas: “individualism” and “collectivism”. The final view of the matrix can be seen in Figure 1.

Based on the matrix, the third part of the survey was created — cases that were based on well-known literary works adapted to modern realities. Each of the case responses included values that correspond to a particular vector of the respondent's value orientation. Consequently, the answers to the cases made it possible to place the respondent inside the matrix in one of the four areas shown in Figure 2.

² World Value Survey. <https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

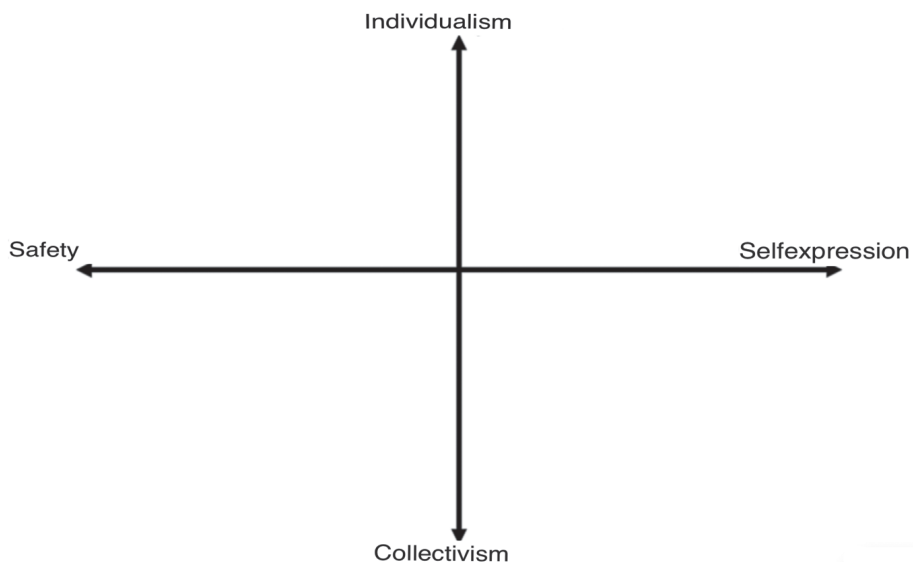


Fig. 1. Matrix of value orientations used in the study

Рис. 1. Матрица ценностных ориентаций, использованная в исследовании

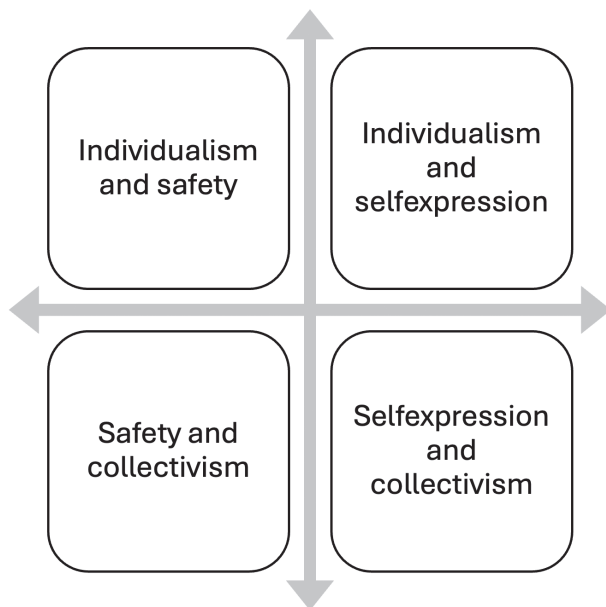


Fig. 2. Priority value orientations depending on the position in the matrix

Рис. 2. Приоритетные ценностные ориентации в зависимости от положения в матрице

When developing the questionnaire, the variable and contradictory nature of value orientations in adolescence and childhood was also taken into account. Thus, the value orientations that guide a teenager in one case, due to age characteristics, may not correspond to the values that they will show in a similar situation, but colored by a different

context. In this case, the situational nature of value motivation can be justified by the desire for individualistic benefits or the need, on the contrary, for greater conformity. In order to capture the situationality and stability of values, two cases contained so-called “complications”. When solving the first variation of such a case, the participant was faced with a description of only a limited set of circumstances, but when they repeated the case, they learned details that could significantly affect their moral choice. If the participant made a choice in favor of the same value determinant in both such cases, their values were recognized as super-situational, which is shown in Figure 3.

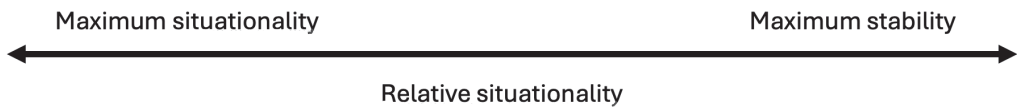


Fig. 3. Scale of situativeness and suprasituativeness of value orientations

Рис. 3. Шкала ситуативности и надситуативности ценностных ориентаций

Thus, the developed questionnaire included three substantive sections and a part with general information about the respondent, which together can be summarized as follows (see Table 1).

Table 1 / Таблица 1

Structure of the survey
Структура анкетирования

Section	Function	Contents
1	1. Collect basic information about respondents. 2. Specify the age of students participating in the survey	3 questions with general information about the participant, allowing you to maintain their anonymity
2	1. Establish a hierarchy of the respondent's terminal value orientations. 2. Identify the motivational vector of the participant's value orientations. 3. Establish the structure of the respondent's terminal values	15 questions for scaling on a scale from «-1» to «3» for 15 value orientations
3	1. Determine the respondents' understanding of abstract value orientations. 2. Determine the variability of this understanding within the sample	of 4 detailed questions, with the need to explain in detail the meaning of 4 ambiguous value orientations
4	1. Establish the dominant instrumental value orientations of the respondent. 2. Fix the degree of flexibility and situativeness of value orientations. 3. Clarify the position of the respondent in the matrix of value orientations	of 6 cases, two of which contain additional clarification about the change in the circumstances of the moral choice

An example of cases to solve, with an explanation of which value profile corresponds to a particular answer according to the compiled matrix, can be seen below: «Imagine that you are a simple peasant, Denis Grigoriev. You have been detained by the police for unscrewing a nut from the rails of the local railway. At the police station, you are asked a question:

“— Denis Grigoriev! Come closer and answer my questions. On the seventh of July of this year, the railway watchman Ivan Semenov Akinfov caught you unscrewing a nut that fastens the rails to the sleepers. Here it is, this nut!.. He detained you with this nut. Is that how it happened?

— ..?”

Your answer determines how the investigator will treat you. If you were Denis Grigoriev in this situation, you would:

1. Confess what you did. It is pointless to fight the state system: the investigator will find out what you did anyway, or they will convict me even without a confession.
2. You will lie, because if you confess and they put you in prison for it, you will let your whole family down, who will be left without a breadwinner. Moreover, then the investigator will find out that other peasants can also steal nuts.
3. You will confess to what you did, but you will try to explain why you did it and why you needed this nut.
4. You will confess, but you will say how inhumane it would be to detain you for such a petty offense. The investigator should show you kindness and mercy.

Table 2 / Таблица 2

Correspondence of responses to the value profiles of the matrix

Соответствие ответов ценностям профилям матрицы

Case	Study Answer 1	Answer 2	Answer 3	Answer 4
1.1	Security	Kollectivism Self	realization	Individualism, humanism

Below you can also see a comparison of the two cases with changing conditions that allowed us to check the situativeness or super-situativeness of the value orientations demonstrated in the responses of respondents:

Case 3.1. Imagine yourself in the shoes of a person who needs to sell a large family home with a plot of land and a garden. Your family members are against the idea. They love the house very much, often spend time there, come with their loved ones and children. Over the years, the house has become a real refuge for your loved ones, the center of life of a real community. And you also have a warm attitude towards this place and you have many memories associated with it. You have recently found a buyer and met him. Soon you need to sign a contract and give up the property rights. You understand that your financial situation is very bad and you need this money, but you are torn apart by doubts. You still have some time to make a decision and make a choice about selling.

In the end, you:

1. Refuse to sell the plot of land and the house. It is an important place for your loved ones. Your community will judge you if you agree to such a deal because of mercenary interests.

2. Agree to the deal. You need to improve your financial well-being. With this money, you will be able to realize your own dreams and the condemnation of loved ones is not an obstacle to this.

3. Agree to the deal. Thanks to this money, you will feel safer and more comfortable. Your friends and loved ones do not realize how vulnerable your situation is now.

4. Refuse the deal. This house is your family value. You will be able to receive help from the state if you really need it, because you are a good citizen. But you will not abandon your family memory.

Case 3.2. Imagine yourself as a person who needs to sell a large family home with a garden and a yard. Your family members are against the idea. They love the house very much, often spend time there, and come with their loved ones and children. Over the years, the house has become a real refuge for your loved ones, the center of life of a real community. And you also have a warm attitude towards this place and many memories are associated with it.

You have recently found a buyer and met him. Soon you need to sign a contract and give up the property rights. You understand that your financial situation is very bad and you need this money, but you are torn apart by doubts. You know that the new buyer is a selfish and egocentric entrepreneur who wants to build a small entertainment center on the site of your land. It is obvious to you that he will cut down the garden and destroy everything that you and your loved ones have cultivated for many years. But the buyer likes this land so much that he is ready to pay a fabulous sum for it: it will definitely provide you with a comfortable life for many years to come.

In the end, you:

1. Refuse to sell the house. Your friends and family have put a lot of effort into it, not so that later they would build an entertainment center on this site. It would be heartless to devalue their and your own efforts.

2. Agree to the deal. What the buyer will do on the site of the house is his business. You need money now and you know what you can invest it in to fulfill your own desires.

3. Agree to the deal. When you are on the verge of ruin — do not think and grieve about the fate of the garden. If you do not sell the house, you will find yourself in a very vulnerable position, and your loved ones in it may not be able to help you.

4. Refuse to sell the house. You would rather try to find support in your family or seek help from the state than allow your family estate to be destroyed in this way».

120 students from different schools in Moscow took part in the testing of the questionnaire, 75.2 % — girls and 24.8 % — boys, the majority of students were in the 11th grade at the time of the study. Respondents were recruited through direct contact with schools, as well as through the Laboratory's telegram channels.

A face-to-face survey using printed questionnaires was conducted for participants of the city Olympiad “Skills of the XXI Century”: finalists of the competition could fill them out voluntarily. The answers were transferred from the printed form to the electronic form to simplify the processing of the results obtained.

Results of testing

In the first part of the survey, respondents ranked the proposed value orientations on a scale from “-1” (this value is the opposite of my values) to “3” (this value has the maximum significance for me). The distribution of responses is shown in table 3:

Table 3 / Таблица 3

Distribution of respondents ‘ responses in the first part of the survey
Распределение ответов респондентов в первой части анкетирования

Value	-1	0	1	2	3
Life	2.5 %	0.8 %	3.3 %	24 %	69.4 %
Equity	0 %	0.8 %	6.6 %	44.6 %	47.9 %
Human rights and freedoms	0 %	1.7 %	8.3 %	38 %	52.1 %
Mutual aid	0.8 %	4.1 %	10.7 %	49.6 %	34.7 %
Dignity	0 %	3.3 %	17.4 %	49.8 %	30.6 %
Strong family	0.8 %	4.1 %	15.7 %	24 %	55.4 %
Humanism	1.7 %	4.1 %	16.5 %	39.7 %	38 %
Mercy	1.7 %	3.3 %	18.2 %	48.8 %	28.1 %
Spiritual development	0 %	5.8 %	21.5 %	38.8 %	33.9 %
Material wealth	5 %	5.8 %	20.7 %	40.5 %	28.1 %
Creative work	0.8 %	10.7 %	30.6 %	43 %	14.9 %
Historical memory	6.6 %	8.3 %	28.9 %	39.7 %	16.5 %
Patriotism	5.8 %	11.6 %	30.6 %	33.9 %	18.2 %
Collectivism	10.7 %	21.5 %	26.4 %	28.9 %	12.4 %
Citizenship	7.4 %	19.8 %	33.1 %	29.8 %	9.9 %

In the second part of the questionnaire, participants were asked to independently formulate definitions for such terms denoting value orientations as “collectivism”, “human rights and freedoms”, “humanism”, “citizenship”. As a result of the analysis of open responses, the following definitions were identified:

- Teamwork: belonging to a team, working together in groups to achieve results, and being able to work in a team with other people.
- Human rights and freedoms: focusing on the origin of such rights from the state and their protection by the state, the inalienable nature of rights, the high importance of the freedom granted to a person for self-realization;
- Humanism: respect for other people, awareness and acceptance of the value of another person, kindness to others;

– Citizenship: understanding of belonging to one’s country / self-awareness as a citizen, understanding and respecting one’s civil rights;

In the third part of the survey, respondents gave answers to the proposed cases. The distribution of participants’ responses, depending on the selected option with a particular value motivation laid down by the compilers, is shown in table 4.

Table 4 / Таблица 4

Distribution of respondents’ responses in the third part of the survey

Распределение ответов респондентов в третьей части анкетирования

Case	Study Number of respondents who chose an answer that reflects the value of “Security”	Number of respondents who chose the answer that reflects the value of “Individualism, humanism”	Number of respondents who chose the answer that reflects the value of “Collectivism”	The number of respondents who chose the answer that reflects the value of “Self-realization”
1.1	18.2 %	5.8 %	8.3 %	67.8 %
1.2	19.8 %	45.5 %	10.7 %	24 %
2	22.3 %	25.6 %	8.3 %	43.8 %
3.1	24 %	15.7 %	35.5 %	24.8 %
3.2	20.7 %	33.1 %	33.1 %	13.2 %
4	43 %	5.8 %	3.3 %	47.9 %

Also, as a result of the analysis of respondents’ responses, the total share of responses reflecting a specific value profile was obtained among the responses of all respondents(see table 5).

Table 5 / Таблица 5

Distribution of respondents ‘ responses by value profiles

Распределение ответов респондентов по ценностным профилям

Value profile	Number of responses	Share (for a total of 720 responses: 6 responses per case per respondent)
The “Safety” – “Self-expression” scale		
Self-expression	251	34.9 %
Security	179	24.8 %
Individualism-Collectivism scale		
Individualism	170	23.6 %
Collectivism	120	16.7 %

Discussion questions

Based on the results of the analysis of the first part of the survey, it can be concluded that such values as “life”, “justice” and “human rights and freedoms” have the highest subjective significance for high school students. At the same time,

10.7 % of respondents identified the value of “collectivism” and 7.4 % — “citizenship” as the opposite of their values. It should be taken into account that the value of “mutual assistance”, which is close to the value of “collectivism”, was at the same time rated as significant or very significant — 84.3 % of respondents.

When solving cases, participants were more often guided by the values of self-expression “than by the values” of “security”. Only in cases 3.1 and 3.2 can we see the predominance of the choice in favor of “security” or an almost equal result between these values. This may indicate that respondents tend to focus primarily on the well-being of others or their own community in situations where it directly affects the people closest to them, such as parents or friends. The overall profile of respondents corresponds to the motivational orientation “Individualism and self-expression” (high importance of independent success, ambition, striving for personal success, the value of freedom, acceptance and diversity). The distribution is shown in figure 4.

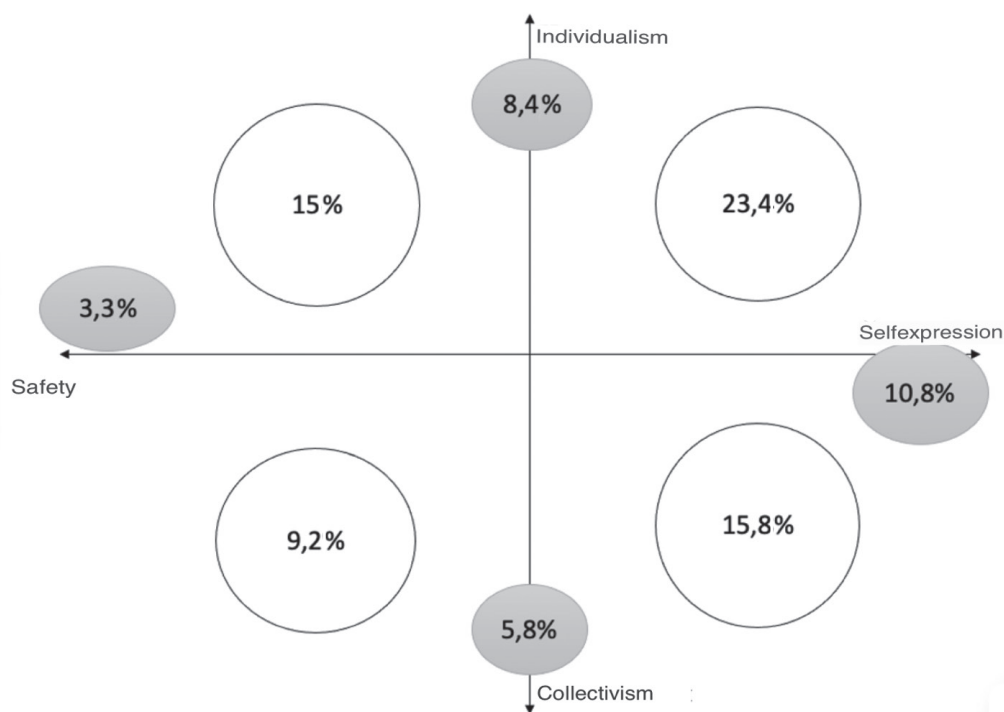


Fig. 4. Distribution of respondents in the matrix according to the answers

Рис. 4. Распределение респондентов по матрице в соответствии с ответами

These results correspond to the high assessment of the importance of such values as “life”, “human rights and freedoms”, and “dignity”, which is common among respondents.

The observed trend corresponds to the trend described by R. Inglehart in his works Inglehart argues that the general intergenerational drift of values to post-

materialistic ones, from the values of security to the values of civil freedom and self-expression (Inglehart, 1971; Inglehart, 2015). High school students are more likely to be guided in their choices by individualistic values, despite the fact that their parents and older relatives may have other guidelines. Thus, according to the results of the World Survey of Value Orientations, the population of Russia is more likely to be guided by the values of “security” than “self-expression” (Inglehart, 2020). The responses of students 10–11 in grades 10–11 demonstrate a gradual manifestation of the global trend, as well as the presence of features of the so-called “Generation Z” in Russian adolescents (manifestation of humanism and universalism, high independence) (Yanitsky et al., 2019).

The survey also allowed us to assume the situational or suprasituative nature of value orientations. The distribution of responses on the corresponding scale is shown in figure 5.

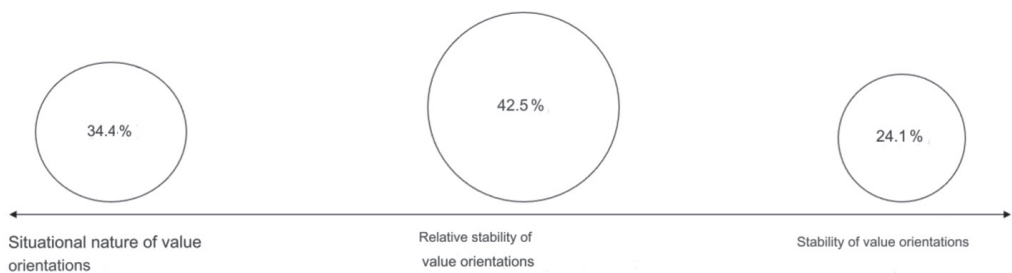


Fig. 5. Situational and stable character of respondents' value orientations

Рис. 5. Ситуативный и стабильный характер ценностных ориентаций респондентов

Almost half of the respondents (42.5 %) demonstrated relative stability of value orientations, and 34.4 % — situational values. This can be attributed to the peculiarities of forming values at the age of 16–18 years: as noted above, they may differ in inconsistency and even conflict in connection with psycho-age characteristics.

As a result of the study, several conclusions can be drawn about the proven method. The survey showed its applicability and effectiveness for studying the value orientations of high school students. First of all, it allows you to determine what hierarchy of values older teenagers have: what they consider significant for themselves, and what is different from their attitudes. At the same time, the questionnaire allows you not only to establish the views of each individual respondent, but also to highlight the generational trend. Secondly, the survey can be useful for obtaining information about the awareness of young people about the meaning of certain value-based concepts, identifying fundamental differences in the understanding of such terms as “humanism” or “human rights and freedoms”. And, finally, third, the questionnaire and the matrix of value profiles created for it helps to determine what value motivation is hidden behind the participants' choices. At the same time, the model requires additional testing for students representing a different age group, for example, younger teenagers — students in grades 8–9. Similarly,

it should be applied to residents of other regions of the country, which would allow establishing the universality of its application. In order for the survey to draw broad conclusions about the nature of the generation's value orientations, it is necessary to conduct a study that includes a larger number of respondents who can be considered a representative sample for the entire country. Current conclusions about the nature of adolescents value orientations can only be considered preliminary and require further verification and clarification.

Conclusion

The developed model for studying the value orientations of students in grades 10–11 is based on a combination of the Sh questionnaire. Schwartz and R. Inglehart's theoretical model, which examines the gradual global value transition to post-materialistic attitudes. The questionnaire consists of three sections that allow you to determine the hierarchy of values of the respondent, his idea of abstract concepts that characterize values ("collectivism", "human rights and freedoms", "humanism" and "citizenship"), as well as compliance with one of the four motivational profiles in the matrix developed during the creation of the model.

120 students of grades 10–11 in Moscow took part in testing the model. Such values as "life", "justice" and "human rights and freedoms" had the greatest subjective significance for respondents. The most frequent value profile is "Individualism and self-expression" (high importance of self-achievement, ambition, striving for personal success, the value of freedom, acceptance and diversity). These results correspond to the global trend of intergenerational drift from security values to values of civil freedom and self-expression, which was described by R. Inglehart. The majority of respondents demonstrated relative stability of value orientations, and 34.4 % — situational values.

Testing of the model has shown its effectiveness for studying the hierarchy of value orientations. However, to obtain more reliable conclusions about generational features of moral attitudes, it is necessary to conduct a study involving a representative national sample of students.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation from 09.11.2022 № 809 'On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values'. (In Russ.). *ConsultantPlus*. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/
2. Zubova, O. G. (2019). Structure of values of the Russian population: theoretical and methodological analysis and empirical results. *Education and Law*, 8, 182–189. (In Russ.).
3. Musina-Maznova, G. H., & Sorokina, I. A. (2019). Influence of intrafamily factors on the formation of value orientations of youth. *Mir nauki. Pedagogy and psychology*, 7(3), 16. (In Russ.).

4. Vecchione, M., Schwartz, S., Alessandri, G., Döring, A. K., Castellani, V., & Caprara, M. G. (2016). Stability and change of basic personal values in early adulthood: An 8-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 63*, 111–122.
5. Karandashev, V. N. (2004). *Shvarts methodology for studying the values of personality: concept and methodological guidance*. Saint-Petersburg: Rech. (In Russ.).
6. Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2022). Personal values across cultures. *Annual review of psychology, 73*, 517–546.
7. Stolovich, L. N. (2004). About universal values. *Questions of philosophy, 7*, 86–97. (In Russ.).
8. Gorshkov, M. K., & Sheregi, F. E. (2020). *Youth of Russia in the mirror of sociology: to the results of long-term studies*. Moscow: FNISTS RAN. (In Russ.).
9. Vorontsova, Y., & Ermolaev, V. V. (2016). Representations of ‘Generation Z’ about their future family (on the example of Lithuanian high school students). *Psychologist, 1*, 1–12. (In Russ.).
10. Dukhanina, L. N. (2020). Values and life priorities of Russian schoolchildren. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 26(2)*, 20–28. (In Russ.).
11. Chernikova, E. G., Ptashko, T. G., & Roslyakova, S. V. (2019). Value orientations of modern urban adolescents. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University, 1(167)*, 333–337. (In Russ.).
12. Yanitsky, M. S., Seriy, A. V., Brown, O. A., Pelekh, Y. V., Maslova, O. V., Sokolskaya, M. V., Sanzhaeva, R. D., Monsonova, A. R., Dagbaeva, S. B., Neyaskina, Y. Y., Kadyrov, R. V., & Kapustina, T. V. (2019). System of value orientations of ‘generation Z’: social, cultural and demographic determinants. *Siberian Psychological Journal, 72*, 46–67. (In Russ.).
13. McCrindle, M., & Fell, A. (2019). Understanding Generation Z: Recruiting, training, and leading the next generation. *McCrindle Research Pty Ltd, 5–17*.
14. Kulakova, A. B. (2018). Generation Z: theoretical aspect. *Issues of territorial development, 2(42)*, 6. (In Russ.).
15. Inglehart, R. F. (2020). *Cultural evolution: People’s motivations are changing, and reshaping the world*.
16. Inglehart, R. (2015). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton University Press.
17. Inglehart, R. (1971). The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies. *American political science review, 65(4)*, 991–1017.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». *КонсультантПлюс*. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/
2. Зубова, О. Г. (2019). Структура ценностей населения России: теоретико-методологический анализ и эмпирические результаты. *Образование и право, 8*, 182–189.
3. Мусина-Мазнова, Г. Х., и Сорокина, И. А. (2019). Влияние внутрисемейных факторов на формирование ценностных ориентаций молодежи. *Мир науки. Педагогика и психология, 7(3)*, 16.

4. Vecchione, M., Schwartz, S., Alessandri, G., Döring, A. K., Castellani, V., & Caprara, M. G. (2016). Stability and change of basic personal values in early adulthood: An 8-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 63, 111–122.
5. Карандашев, В. Н. (2004). *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. Санкт-Петербург: Речь.
6. Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2022). Personal values across cultures. *Annual review of psychology*, 73, 517–546.
7. Столович, Л. Н. (2004). Об общечеловеческих ценностях. *Вопросы философии*, 7, 86–97.
8. Горшков, М. К., и Шереги, Ф. Э. (2020). *Молодежь России в зеркале социологии: к итогам многолетних исследований*. Москва: ФНИСЦ РАН.
9. Воронцова, Ю., и Ермолаев, В. В. (2016). Представления «поколения Z» о своей будущей семье (на примере литовских старшеклассников). *Психолог*, 1, 1–12.
10. Духанина, Л. Н. (2020). Ценности и жизненные приоритеты российских школьников. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 26(2), 20–28.
11. Черникова, Е. Г., Пташко, Т. Г., и Рослякова, С. В. (2019). Ценностные ориентации современных городских подростков. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, 1(167), 333–337.
12. Яницкий, М. С., Серый, А. В., Браун, О. А., Пелех, Ю. В., Маслова, О. В., Сокольская, М. В., Санжаева, Р. Д., Монсонова, А. Р., Дагбаева, С. Б., Неяскина, Ю. Ю., Кадыров, Р. В., и Капустина, Т. В. (2019). Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты. *Сибирский психологический журнал*, 72, 46–67.
13. McCrindle, M., & Fell, A. (2019). Understanding Generation Z: Recruiting, training, and leading the next generation. *McCrindle Research Pty Ltd*, 5–17.
14. Кулакова, А. Б. (2018). Поколение Z: теоретический аспект. *Вопросы территориального развития*, 2(42), 6.
15. Inglehart, R. F. (2020). *Cultural evolution: People's motivations are changing, and reshaping the world*.
16. Inglehart, R. (2015). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton University Press.
17. Inglehart, R. (1971). The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies. *American political science review*, 65(4), 991–1017.

Статья поступила в редакцию: 20.05.2024;

одобрена после рецензирования: 19.08.2024;

принята к публикации: 15.09.2024.

The article was submitted: 20.05.2024;

approved after reviewing: 19.08.2024;

accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторах / Information about the authors:

Anastasia K. Belolutskaia — PhD in Psychology, Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competences and Adult Development, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

Анастасия Кирилловна Белолуцкая — кандидат психологических наук, руководитель лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых,

НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

beloluckayaak@mgpu.ru ✉

Anna V. Golovina — junior Researcher of the Laboratory of Assessment of Professional Competences and Adult Development, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

Анна Владимировна Головина — младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых, НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

golovinaav@mgpu.ru

Ivan A. Grinko — Doctor of Historical Sciences, Senior Researcher of the Laboratory of Assessment of Professional Competences and Adult Development, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

Иван Александрович Гринько — доктор исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых, НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

grinkoi@mgpu.ru

Tatyana V. Shcherbakova — Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher of the Laboratory of Assessment of Professional Competences and Adult Development, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

Татьяна Владимировна Щербакова — кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

sherbakovatv@mgpu.ru

Natalya G. Zhabina — junior researcher of the Laboratory of Assessment of Professional Competences and Adult Development, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

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

zhabinanatalya@gmail.com

Grigory G. Gurin — junior researcher of the laboratory of assessment of professional competences and adult development, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

Григорий Геннадьевич Гурин — младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых, НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

guringg@mgpu.ru

Irina S. Krishtofik — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Assessment of Professional Competences and Adult Development, Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

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

krishtofikis@mgpu.ru

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

Аналитический обзор

УДК 378

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-40-63

НОРМАТИВНОЕ ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ КАДРОВОГО СОСТОЯНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МОСКВЫ

*Светлана Николаевна Вачкова^{1, а}, Елена Николаевна Геворкян^{1, б},
Мария Николаевна Федоровская^{1, с} ✉*

¹ *Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия*

^а *svachkova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3136-3336>*

^б *gevorcian@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2378-7881>*

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

Аннотация. Современная система российского образования характеризуется высоким уровнем инновационной деятельности, появлением и становлением образовательных услуг, основанных на технологиях искусственного интеллекта, развитием образовательных программ с опорой на цифровые технологии, роботизированные системы, большие объемы данных. Настоящая ситуация предъявляет новые требования к кадровому составу образовательных организаций в целом и к профессиональным компетенциям педагогических работников в частности. Таким образом, проблемы развития кадрового состояния образовательных организаций выступают для национальной системы образования на первый план. В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы нормативного правового регулирования развития кадрового состояния образовательных организаций общего образования Москвы. Методологическую основу исследования составили: 1) нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность на территории Российской Федерации; 2) отечественные и зарубежные исследования в области развития кадрового состояния общеобразовательных организаций Москвы; 3) официальные интернет-страницы органов федеральной и региональной исполнительной власти, осуществляющих управление и контроль в сфере образования; сайты образовательных организаций общего образования Москвы. По полученному набору данных был проведен качественный анализ данных с использованием общенаучных методов познания: метод сравнения, аналитический метод, метод интерпретации и моделирования, изучение международных докладов и публикаций. Целью исследования было изучить нормативную правовую основу проблемы развития кадрового состояния общеобразовательных организаций Москвы и сформулировать перечень нормативных правовых актов, регламентирующих данную деятельность. По результатам исследования был представлен нормативный правовой каркас развития кадрового состояния образовательных организаций общего образования Москвы на федеральном и региональном уровнях. Материалы статьи могут быть полезны для представителей органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, а также

для педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций общего образования Москвы.

Ключевые слова: нормативные правовые акты, система образования, образовательные организации общего образования, кадровое состояние, столичное образовании

Благодарности: публикация выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) проект № 23-28-10291 «Конкурентоспособный преподаватель для цифровой экономики».

Analytical review

UDC 378

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-40-63

NORMATIVE LEGAL REGULATION OF THE STAFFING STATUS OF GENERAL EDUCATION ORGANISATIONS IN MOSCOW

Svetlana N. Vachkova^{1, a}, *Elena N. Gevorkyan*^{1, b},
Maria N. Fedorovskaya^{1, c} ✉

¹ *Moscow City University,
Moscow, Russia*

^a *svachkova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3136-3336>*

^b *gevorcian@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2378-7881>*

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

Abstract. The modern Russian education system is characterized by a high level of innovation; the emergence and development of educational services based on artificial intelligence technologies; the development of educational programmed based on digital technologies, robotic systems, and big data. This situation imposes new requirements to the staffing of educational organizations in general and to the professional competencies of teaching staff in particular. Thus, the problems of development of the staffing of educational organizations come to the forefront for the national education system. The article presents the results of theoretical research of the problem of normative legal regulation of the development of staffing of educational organizations of general education in Moscow. The methodological basis of the study was formed by 1) normative legal acts regulating educational activities in the Russian Federation; 2) domestic and foreign studies in the field of development of staffing status of general educational organizations of Moscow; 3) official web pages of federal and regional executive authorities, carrying out management and control in the field of education; websites of educational organizations of general education in Moscow. The data were analyzed qualitatively using general scientific methods of cognition: the method of comparison, analytical method, method of inferential analysis, and the method of data analysis. Objective of the research: to study the normative legal framework of the problem of developing the staffing status of general education organizations in Moscow and to formulate a list of normative legal acts regulating this activity.

Research results: the normative legal framework for the development of the staffing status of educational organizations of general education in Moscow at the federal and regional levels is presented. The materials of the article may be useful for representatives of executive authorities managing in the field of education, as well as for teaching staff and management staff of educational organisations of general education in Moscow.

Keywords: normative legal acts, education system, educational organizations of general education, staffing status, metropolitan education

Acknowledgements: the publication was financially supported by the Russian Science Foundation (RNF) Project № 23-28-10291 «Competitive Teacher for the Digital Economy».

Для цитирования: Вачкова, С. Н., Геворкян, Е. Н., и Федоровская, М. Н. (2024). Нормативное правовое регулирование кадрового состояния общеобразовательных организаций Москвы. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 40–63. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-40-63>

For citation: Vachkova, S. N., Gevorkyan, E. N., & Fedorovskaya, M. N. (2024). Normative legal regulation of the staffing status of general education organizations in Moscow. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 40–63. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-40-63>

Введение

В современном быстроразвивающемся мире, где информационные технологии, социальные требования и экономическая сфера играют ключевую роль, школы должны непрерывно адаптироваться к новым вызовам и обеспечивать высокий уровень образования. Особенно важно, чтобы московское образование соответствовало стратегическому значению для развития не только города, но и всей страны. Актуальность проблемы развития кадрового состояния школ Москвы определяется в первую очередь важностью представлений о реальной ситуации с кадровым составом школ в каждый конкретный момент времени для осознания и коррекции на разных этапах процесса достижения важнейших целей московского образования, таких как:

- построение индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся и карьерных траекторий для педагогов;
- дальнейшее создание условий для профессионального развития и поддержки педагогов, направленных на раскрытие способностей и талантов в каждом ребенке;
- развитие «Московской электронной школы» как инструмента для достижения вышеназванных целей;
- развитие системы инклюзивного образования, создание научно-обоснованных методов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- развитие системы независимых диагностик качества образования;
- повышение качества управления для достижения каждой московской школой массовых высоких результатов;

– дальнейшая реализация направлений, предусмотренных национальным проектом «Образование»¹.

Необходимость изучения проблемы развития кадрового состояния школ Москвы связана, с одной стороны, с решением важнейших задач развития системы образования Москвы и реализацией стратегических планов, а с другой — с практическими потребностями каждой отдельной общеобразовательной организации и работающих в ней сотрудников.

Проблема развития оценки кадрового состояния школ Москвы актуализируется ввиду наличия в настоящее время следующих противоречий:

– между целевыми ориентирами системы московского образования и невысокой степенью оценки эффективности их достижения в контексте изменений кадрового состояния школ, от которого во многом зависит получение намеченных результатов;

– между требованиями и параметрами, зафиксированными в федеральных и региональных нормативных правовых документах, в отношении кадрового состава общеобразовательных организаций и реальным положением дел, когда часто эти требования и параметры не соблюдаются;

– между необходимостью учета данных о сотрудниках общеобразовательных организаций и их движении в системе московского образования и недостаточностью массива данных и его инертностью.

Теоретический обзор

Изучение проблемы развития кадрового состояния общеобразовательных организаций Москвы, на наш взгляд, как и любой другой проблемы, должно включать анализ нормативной правовой основы, регулирующей данную сферу. В рамках настоящей статьи представлены результаты теоретического анализа нормативных правовых документов, составляющих основу деятельности образовательных организаций в России.

Нормативные правовые акты (далее — НПА), регламентирующие образовательную деятельность, представляют собой источники образовательного права, упорядоченные по степени важности. На первом уровне, имеющем наивысшую юридическую силу, находятся конституционные нормы². На втором уровне, регулирующем отношения в сфере образования, находятся нормы международных

¹ Барabanова, С. В., Пешкова, Х. В. (Белогорцева), Баранов, И. В., Менкенов, А. В., Селезнева, А. Х., Чернущь, Н. Ю., Беляев, М. А., Зенков, М. Ю., и Котухов, С. А. Комментарий к Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Материал подготовлен с использованием правовых актов по состоянию на 1 октября 2019 года. Сайт информационно-правового обеспечения «Гарант». <https://base.garant.ru/77476142/>

² Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). СПС «КонсультантПлюс». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/

договоров Российской Федерации, а на третьем — нормы федеральных законов. Четвертый уровень представлен подзаконными актами, принимаемыми в соответствии с законодательными актами об образовании и в рамках полномочий, которыми ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» наделяет некоторые органы государственной власти (Козырин, и Трошкин, 2019).

В ходе проведенного анализа были выявлены следующие направления изучения проблемы развития кадрового состояния общеобразовательных организаций:

- методология анализа больших данных в образовании (Баранников, Лесин, 2020); влияние «Московской электронной школы» на деятельность учителя (Вачкова, Петряева, и Яшина, 2021; Вачкова и др., 2020);

- тенденции развития педагогического образования (Егоров, и Захарова, 2019; Звонок, 2021; Данилова, 2020; Казакова, 2020; Каранский и др., 2020; Черных, 2022; Файн, 2019);

- диагностика в региональной системе оценки качества образования Москвы (Кузьмин, и Зозуля, 2016) и нормативной деятельности органов управления (Тормосова, 2020);

- организации обучения в системе высшего образования (Геворкян и др., 2023; Глузман, Безносок, и Ивлева, 2022; Гребенюк, 2020; Магсумов и др., 2022; Перевощикова, 2022);

- проблемы и перспективы дополнительного профессионального образования (Гасанова, 2021; Голиков, и Саблина, 2020; Байбородова, Батаева, и Белкина, 2021).

«Базовым законом образовательного права является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон об образовании), который устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования, тем самым являясь законодательной основой, регулирующей деятельность образовательной организации»³.

Кроме Закона об образовании источниками российского образовательного права могут быть как профильные федеральные законы, принятые специально для регулирования отношений в сфере образования, так и непрофильные законы, принятые для регулирования иных отношений, но содержащие отдельные нормы образовательного права. К непрофильным законам относятся: федеральные законы, регламентирующие ключевые вопросы организации образования; содержащие нормы о специальных видах образования; устанавливающие льготы участникам образовательных отношений; регулирующие трудовые отношения и определяющие порядок социального обеспечения участников

³ Барабанова, С. В., Пешикова, Х. В. (Белогорцева), Баранов, И. В., Менкенов, А. В., Селезнева, А. Х., Чернущ, Н. Ю., Беляев, М. А., Зенков, М. Ю., и Котухов, С. А. Указ. соч.

образовательных отношений; регулирующие отношения в сфере экономики и финансов образования; устанавливающие уголовную и административную ответственность за правонарушения в сфере образования.

Также следует отметить подзаконные акты, которые принимаются для регулирования образовательных отношений, или которые посвящены регулированию иных отношений, но содержат отдельные нормы образовательного права (указы Президента Российской Федерации, постановления Правительства Российской Федерации, а также приказы федеральных органов исполнительной власти (далее — ФОИВ).

ФОИВ, осуществляющими функции по нормативному правовому регулированию в сфере образования, являются Министерство просвещения Российской Федерации (далее — Минпросвещения России) и Министерство науки и высшего образования Российской Федерации (далее — Минобрнауки России).

Минпросвещения России осуществляет функции «нормативного правового регулирования в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых, воспитания, опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся. Минобрнауки России — в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, а также по вопросам социальной поддержки и социальной защиты обучающихся»⁴.

В Положении о Минпросвещении России, утвержденном постановлением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2018 г. № 884, перечислено более 50 направлений в установленной сфере ведения, по которым министерство издает нормативные правовые акты. В Положении о Минобрнауки России, утвержденном постановлением Правительства Российской Федерации от 15 июня 2018 г. № 682, указано более полусотни направлений, по которым министерство издает НПА в качестве регулятора отношений в области образования.

Региональные НПА разрабатываются на основе Конституции Российской Федерации и Закона об образовании (ст. 7). В региональных законах регулируются общие вопросы образовательной деятельности в субъекте Российской Федерации и поясняются требования Закона об образовании с учетом особенностей региона. В субъектах Российской Федерации — «городах федерального значения — Москве, Санкт-Петербурге и Севастополе, региональными законами устанавливаются полномочия органов местного самоуправления внутригородских муниципальных образований в сфере образования, в том числе по закреплению образовательных организаций субъектов Российской Федерации за конкретными территориями»⁵. В развитие и во исполнение

⁴ Барabanова, С. В., Пешкова, Х. В. (Белогорцева), Баранов, И. В., Менкенов, А. В., Селезнева, А. Х., Чернущ, Н. Ю., Беляев, М. А., Зенков, М. Ю., и Котухов, С. А. Указ. соч.

⁵ Там же.

законов субъектов Российской Федерации на региональном уровне принимаются подзаконные акты, также содержащие нормы образовательного права. Полномочиями принимать такие нормативные правовые акты наделено высшее должностное лицо субъекта Российской Федерации. Значительная часть подзаконных актов, содержащих нормы образовательного права, издается органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими управление в сфере образования, — министерствами и департаментами образования, здравоохранения, культуры, спорта, в ведении которых находятся образовательные организации.

На муниципальном уровне нормативные правовые акты в сфере образования разрабатываются органами местного самоуправления муниципальных районов и городских округов. Муниципальные акты, содержащие нормы образовательного права, должны соответствовать актам федерального и регионального образовательного права. Нормы, регулирующие отношения в сфере образования и закрепленные «в правовых актах органов местного самоуправления, не могут ограничивать права или снижать уровень предоставления гарантий по сравнению с гарантиями, установленными Законом об образовании»⁶.

Принимать муниципальные акты, являющиеся источниками образовательного права, могут в рамках своих компетенций представительный орган муниципального образования, глава муниципального образования, местная администрация (исполнительно-распорядительный орган муниципального образования), органы и должностные лица местного самоуправления, осуществляющие управление образованием в рамках данного муниципального образования.

Для регулирования отношений в сфере образования используются также нормативные правовые акты, изданные самими образовательными организациями. Действие таких правовых норм ограничено пределами образовательной организации. Нормами локального акта не могут регулироваться отношения, возникающие вне принявшей этот акт образовательной организации. Вместе с тем локальные акты имеют обязательный характер для всех участников образовательных отношений, которые регулируются нормами данного локального акта. Нормотворческие полномочия образовательной организации ограничены двумя требованиями к локальным актам: во-первых, они должны соответствовать законодательству Российской Федерации, а во-вторых, они не должны противоречить уставу самой образовательной организации.

Локальные нормативные акты издаются в форме приказов, распоряжений, протокольных решений, положений, правил, регламентов, инструкций и иных документов, принимаемых руководителем образовательной организации, его заместителями, иными должностными лицами или органами управления образовательной организации в соответствии с их полномочиями, зафиксированными в уставе образовательной организации. В некоторых образовательных

⁶ Барабанова, С. В., Пешкова, Х. В. (Белогорцева), Баранов, И. В., Менкенов, А. В., Селезнева, А. Х., Чернущев, Н. Ю., Беляев, М. А., Зенков, М. Ю., и Котухов, С. А. Указ. соч.

организациях принимаются положения о порядке разработки и принятия локальных нормативных актов. «Локальные нормативные акты, устанавливающие: правила приема обучающихся; режим занятий обучающихся; формы, периодичность и порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся; порядок и основания перевода, отчисления и восстановления обучающихся; порядок оформления возникновения, приостановления и прекращения отношений между образовательной организацией и обучающимися и (или) родителями несовершеннолетних обучающихся, являются обязательными для любой образовательной организации»⁷.

Таким образом, нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность, можно разделить на четыре уровня: 1) федеральный уровень; 2) региональный уровень; 3) муниципальный уровень и 4) уровень образовательной организации. Федеральный уровень включает нормативные правовые документы, регламентирующие функционирование образовательной организации и процессы ее развития на территории Российской Федерации; региональный уровень — нормативные правовые акты с учетом особенностей региона; муниципальный — территориальные нормативно-правовые акты, регламентирующие как функционирование, так и развитие образовательной организации; уровень образовательной организации — устав образовательной организации, образовательные программы, программы развития и др. Опираясь на данную классификацию, наиболее ценным для изучения проблемы нормативного правового регулирования развития кадрового состояния общеобразовательных организаций Москвы представляется региональный уровень, так как именно документы того или иного субъекта Российской Федерации содержат уникальные особенности образовательной деятельности региона.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили: 1) нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность на территории Российской Федерации; 2) отечественные и зарубежные исследования в области развития кадрового состояния общеобразовательных организаций Москвы; 3) официальные интернет-страницы органов федеральной и региональной исполнительной власти, осуществляющих управление и контроль в сфере образования; сайты образовательных организаций общего образования Москвы. По полученному набору данных был проведен качественный анализ данных с использованием общенаучных методов познания: метод сравнения, аналитический метод, метод интерпретации и моделирования, изучение международных докладов и публикаций.

⁷ Барабанова, С. В., Пешикова, Х. В. (Белогорцева), Баранов, И. В., Менкенов, А. В., Селезнева, А. Х., Чернущев, Н. Ю., Беляев, М. А., Зенков, М. Ю., Котухов, С. А. Указ. соч.

Целью нашего исследования было изучить нормативную правовую основу проблемы развития кадрового состояния общеобразовательных организаций Москвы и сформулировать перечень нормативных правовых актов, регламентирующих данную деятельность. Задачи исследования: 1) провести анализ современного нормативного правового поля, регламентирующего деятельность образовательных организаций в России; 2) провести анализ нормативной правовой основы, составляющей базу реализации образовательной деятельности образовательных организаций общего образования Москвы; 3) определить перечень нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность общеобразовательных организаций в системе столичного образования в части развития кадрового состояния.

Результаты и их обсуждение

1. Нормативные правовые документы, регулирующие штатный состав образовательных организаций общего образования и их аттестацию.

В Постановлении Правительства РФ от 21 февраля 2022 г. № 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» указывается, что прием в образовательную организацию осуществляется в соответствии с перечнем «Должности педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность»⁸.

Штатный состав сотрудников утверждается в образовательном учреждении на основании штатного расписания (постановление Госкомстата РФ от 5 января 2004 г. № 1 «Об утверждении унифицированных форм первичной учетной документации по учету труда и его оплаты»).

Типовое штатное расписание школы, образец, содержит такие разделы, как наименование документа и период его действия, наименование структурного подразделения, должность (специальность, профессия), разряд, класс (категория) квалификации, количество штатных единиц, тарифная ставка (оклад) и пр. (руб.), установленные для каждой должности оклады или же тарифную сетку, надбавки (руб.), итоговая сумма начислений.

При приеме на работу заполняется личная карточка работника, которая состоит из следующих разделов, содержащих подробную информацию о работнике: характер работы, вид работы (основная, по совместительству), дата рождения, образование (среднее (полное) общее, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее) с указанием наименования образовательной организации, предоставлением документа об образовании, квалификации

⁸ Барабанова, С. В., Пешкова, Х. В. (Белогорцева), Баранов, И. В., Менкенов, А. В., Селезнева, А. Х., Чернущев, Н. Ю., Беляев, М. А., Зенков, М. Ю., и Котухов, С. А. Указ. соч.

или наличии специальных знаний (диплом, свидетельство); профессия; стаж (общий, непрерывный, дающий право на надбавку за выслугу лет); награды (поощрения); почетные звания.

При приеме на работу и переводах на другую работу также указывается структурное подразделение, должность (специальность, профессия), разряд, класс (категория), квалификация, тарифная ставка (оклад), надбавка, аттестация (документ, номер, дата), предоставляются документы (свидетельство, удостоверение) о повышении квалификации с указанием даты, вида повышения квалификации, наименования образовательной организации или о профессиональной переподготовке с указанием даты, специальности (направления, профессии).

На основании приказов Департамента образования и науки города Москвы об открытии предпрофессиональных классов, прием сотрудников осуществляется на основе требований, предъявляемых к педагогическому работнику, прописанных в приказах по каждому профилю, например в «Медицинский класс в московской школе» (приложение 1 к приказу Департамента образования и науки города Москвы от 31 августа 2021 г. № 443): высокий экспертный уровень диагностики в формате единого государственного экзамена по преподаваемому предмету, наличие опыта реализации специализированных учебных курсов, наличие в открытом информационном пространстве эффективной педагогической практики, образование по программе повышения квалификации (не реже 1 раза в 3 года, объем программы — не менее 36 ч.), участие в тренингах, семинарах, мастер-классах, конференциях (не менее 4 раз в год).

На основании ТК РФ (ред. от 30 января 2024 г.) главы 11 статьи 63 заключение трудового договора допускается с лицами, достигшими возраста шестнадцати лет, за исключением случаев, предусмотренных настоящим кодексом, другими федеральными законами.

Право на страховую пенсию по старости имеют лица, достигшие возраста 65 и 60 лет (мужчины и женщины соответственно) (ФЗ от 28 декабря 2013 г. № 400-ФЗ (ред. от 25 декабря 2023 г.) «О страховых пенсиях»). В течение первых двух лет этого периода можно выйти на пенсию по старости на полгода раньше. Такое право есть у работников, которые достигнут пенсионного возраста, предусмотренного законодательством РФ, действовавшим до 1 января 2019 г., либо приобретут стаж для досрочного назначения пенсии (п. 3 ст. 10 Федерального закона от 3 октября 2018 г. № 350-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий»).

Страховая пенсия по старости назначается лицам, имеющим право на ее получение независимо от возраста, лицам, не менее 25 лет осуществлявшим педагогическую деятельность в организациях для детей, независимо от их возраста (ФЗ от 28 декабря 2013 г. № 400-ФЗ ст. 30 «Сохранение права на досрочное назначение страховой пенсии»).

Аттестация педагогических работников в целях установления квалификационной категории проводится по их желанию (часть 1 статьи 49 «Аттестация педагогических работников» ФЗ «Об образовании»).

Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, утвержден приказом Министерства просвещения РФ № 196 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

В целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям аттестация проводится один раз в пять лет, на первую и высшую квалификационную категорию не устанавливаются сроки действия квалификационных категорий педагогических работников. Изменения с 1 сентября 2023 года — аттестация осуществляется на квалификационные категории: высшую, первую, педагог-методист и педагог-наставник.

Проведение аттестации педагогических работников, имеющих государственные награды, почетные звания, ведомственные знаки отличия и иные награды, полученные за достижения в педагогической деятельности, либо являющихся призерами конкурсов профессионального мастерства педагогических работников, в целях установления первой или высшей квалификационной категории, осуществляется на основе сведений, подтверждающих наличие у педагогических работников наград, званий, знаков отличия, сведений о награждениях за участие в профессиональных конкурсах (приказ Минпросвещения № 196 п. 31).

Решение аттестационной комиссии вступает в силу со дня его вынесения и является основанием для дифференциации оплаты труда педагогических работников (приказ Минпросвещения № 196 п. 39).

Квалификационные категории (первая, высшая), установленные педагогическим работникам, сохраняются при переходе в другую организацию, в том числе расположенную в другом субъекте Российской Федерации, а также являются основанием для дифференциации оплаты труда педагогических работников (приказ Минпросвещения № 196 п. 44).

Аттестация руководителей и кандидатов на соответствие должности руководителя государственной образовательной организации является обязательной (часть 4 статьи 51 Закона об образовании).

Определен порядок проведения обязательной аттестации руководителей и кандидатов на соответствие должности руководителя государственной образовательной организации Москвы⁹. Процедура аттестации проходит в 2 этапа: квалификационные испытания (тестирование) и собеседование с аттестационной комиссией. Тестирование проводится по пяти модулям: «Управление

⁹ Приказы Департамента образования г. Москвы от 11 августа 2016 г. № 1014, от 26 декабря 2016 г. № 1204; от 20 февраля 2017 г. № 53; от 10 апреля 2017 г. № 109; от 21 апреля 2017 г. № 172; от 15 июня 2017 г. № 405; от 10 ноября 2017 г. № 1126; от 6 декабря 2017 г. № 1155; от 21 февраля 2018 г. № 52; от 6 сентября 2018 г. № 359; от 11 октября 2021 № 561; от 27 апреля 2022 № 344

кадрами», «Управление ресурсами», «Управление процессами», «Управление результатами», «Управление информацией» (приложение к приказу Департамента образования города Москвы от 11.08.2016 № 1014). Руководитель аттестуется на срок до 5 лет.

2. *Нормативные правовые документы, регулирующие образование и профессиональное развитие сотрудников.*

В соответствии с приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», требования, которые предъявляются к образованию и обучению (учитель, воспитатель): «высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлениям подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету (с последующей профессиональной переподготовкой по профилю педагогической деятельности), либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации. Требования к опыту практической работы не предъявляются»¹⁰.

Статья 46 ФЗ-273 Закона об образовании поясняет, что право на занятие педагогической деятельностью имеют лица:

- имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам;
- обучающиеся по образовательным программам высшего образования по специальностям и направлениям подготовки «Образование и педагогические науки» и успешно прошедшие промежуточную аттестацию не менее чем за три года обучения, допускаются к занятию педагогической деятельностью по основным общеобразовательным программам;
- совершеннолетние лица, обучающиеся по образовательным программам среднего профессионального образования по специальностям, входящим в укрупненную группу специальностей «Образование и педагогические науки», и успешно прошедшие промежуточные аттестации, в последний год обучения допускаются к занятию педагогической деятельностью по образовательным программам дошкольного образования и начального общего образования.

К освоению дополнительных профессиональных программ допускаются лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее образование; лица, получающие среднее профессиональное и (или) высшее образование (часть 3 статьи 76 Закона об образовании).

¹⁰ Барабанова, С. В., Пешкова, Х. В. (Белогорцева), Баранов, И. В., Менкенов, А. В., Селезнева, А. Х., Чернущь, Н. Ю., Беляев, М. А., Зенков, М. Ю., и Котухов, С. А. Указ. соч.

Содержание дополнительного профессионального образования определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, <...> с учетом потребностей лица, организации, по инициативе которых осуществляется дополнительное профессиональное образование (часть 6 статьи 76 Закона об образовании).

Дополнительные профессиональные программы реализуются образовательной организацией как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации (часть 1 статьи 13 Закона об образовании).

Согласно ФЗ № 273-ФЗ педагогические работники имеют право на получение дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года (п. 2 ч. 5 ст. 47 Закона об образовании).

3. Нормативно-правовые документы, регулирующие нагрузку сотрудников.

В статье 333 ТК РФ «Продолжительность рабочего времени педагогических работников» говорится, что в зависимости от должности и (или) специальности педагогических работников с учетом особенностей их труда устанавливается продолжительность рабочего времени (нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы), порядок определения учебной нагрузки, оговариваемой в трудовом договоре.

Продолжительность рабочего времени (нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников (приложение № 1 к приказу Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2014 г. № 1601) устанавливается следующим образом:

«1. Для педагогических работников устанавливается сокращенная продолжительность рабочего времени не более 36 часов в неделю.

2.1. Продолжительность рабочего времени 36 часов в неделю устанавливается: педагогическим работникам, отнесенным к профессорско-преподавательскому составу; педагогам-психологам; социальным педагогам; педагогам-организаторам; мастерам производственного обучения; старшим вожатым; инструкторам по труду; педагогам-библиотекарям; методистам и старшим методистам организаций, осуществляющих образовательную деятельность; тьюторам организаций; преподавателям-организаторам основ безопасности жизнедеятельности; инструкторам-методистам, старшим инструкторам-методистам организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

2.2. Продолжительность рабочего времени 30 часов в неделю устанавливается старшим воспитателям.

2.3. Норма часов педагогической работы 20 часов в неделю за ставку заработной платы устанавливается: учителям-дефектологам, учителям-логопедам.

2.4. Норма часов педагогической работы 24 часа в неделю за ставку заработной платы устанавливается: музыкальным руководителям.

2.6. Норма часов педагогической работы 30 часов в неделю за ставку заработной платы устанавливается: инструкторам по физической культуре.

2.8. За норму часов педагогической работы за ставку заработной платы педагогических работников, перечисленных в подпунктах 2.8.1 и 2.8.2 настоящего пункта, принимается норма часов учебной (преподавательской) работы, являющаяся нормируемой частью их педагогической работы (далее — норма часов учебной (преподавательской) работы).

2.8.1. Норма часов учебной (преподавательской) работы 18 часов в неделю за ставку заработной платы устанавливается:

- учителям организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам (в том числе адаптированным);
- преподавателям организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам в области искусств, физической культуры и спорта.

2.8.2. Норма часов учебной (преподавательской) работы 720 часов в год за ставку заработной платы устанавливается преподавателям организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования, в том числе интегрированным образовательным программам в области искусств (за исключением преподавателей, указанных в подпункте 2.8.1 настоящего пункта), и по основным программам профессионального обучения»¹¹.

В постановлении Минтруда РФ от 30 июня 2003 г. № 41 «Об особенностях работы по совместительству педагогических, медицинских, фармацевтических работников и работников культуры» регламентируются следующие особенности работы педагогических < > работников по совместительству:

- для педагогических работников (в том числе тренеров-преподавателей, тренеров) устанавливается половина месячной нормы рабочего времени, исчисленной из установленной продолжительности рабочей недели;
- для педагогических работников (в том числе тренеров-преподавателей, тренеров), у которых половина месячной нормы рабочего времени по основной работе составляет менее 16 часов в неделю — 16 часов работы в неделю;
- педагогическая работа высококвалифицированных специалистов на условиях совместительства с согласия работодателя может осуществляться в образовательных учреждениях повышения квалификации и переподготовки кадров в основное рабочее время с сохранением заработной платы по основному месту работы.

4. Анализ результативности (эффективности деятельности) сотрудников.

На сайте Департамента образования и науки города Москвы описывается методика рейтинга школ:

- Рейтинг школ. Формулы мастерства¹²;

¹¹ Барабанова, С. В., Пешкова, Х. В. (Белогорцева), Баранов, И. В., Менкенов, А. В., Селезнева, А. Х., Чернущь, Н. Ю., Беляев, М. А., Зенков, М. Ю., и Котухов, С. А. Указ. соч.

¹² Рейтинг школ 2023. Формулы успешности московских школьников. <https://www.mos.ru/upload/content/files/metodikareitingavkladashkol2022-2023prezentaciyaadlyapublikacii.pdf>

- Рейтинг вклада школ Москвы в качественное образование московских школьников (методика 2022/2023¹³);
- Рейтинг школ Москвы по ЕГЭ в 2023 году: лучшие образовательные учреждения¹⁴;
- Рейтинг школ Москвы по ЕГЭ (investim.guru)¹⁵.

Закон № 14 от 10 марта 2004 г. «Об общем образовании в городе Москве» регулирует отношения, связанные с реализацией права граждан на общедоступное, бесплатное и качественное общее образование в государственных образовательных учреждениях в различных формах и объеме, установленном государственными образовательными стандартами.

В статье 7 «Реализация иных общеобразовательных программ в государственных образовательных учреждениях города Москвы» говорится, что общеобразовательные программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в Москве реализуются в государственных образовательных учреждениях для детей дошкольного и младшего школьного возраста, общеобразовательных учреждениях, вечерних (сменных) общеобразовательных учреждениях, общеобразовательных школах-интернатах, оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа, образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, специальных учебно-воспитательных учреждениях для детей и подростков с девиантным поведением, кадетских школах (кадетских школах-интернатах).

В статье 8 «Формы получения образования» говорится, что общеобразовательные программы в Москве реализуются в следующих формах: в образовательном учреждении — в очной, очно-заочной (вечерней), заочной формах, в форме семейного образования, самообразования, экстерната, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий.

В статье 10 «Общие требования к приему в государственные образовательные учреждения города Москвы» говорится о том, что обучение детей в государственных образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования, начинается с достижения ими возраста 6–6,5 лет; наполняемость классов и групп продленного дня в общеобразовательных учреждениях, групп в дошкольных учреждениях устанавливается в соответствии с типовыми положениями о соответствующих образовательных учреждениях и настоящим законом.

5. Диагностика педагогических кадров (учителей-предметников).

На основании распоряжения Департамента образования и науки города Москвы от 6 ноября 2024 г. № 01-16-240р/24 «О проведении комплексной

¹³ https://www.mos.ru/upload/content/files/Methodika_2023_PUB.pdf

¹⁴ <https://investim.guru/faq/rejting-shkol-moskvy-po-ege-v-2023-godu-luchshie-obrazovatelnye-uchrezhdeniya>

¹⁵ Там же.

независимой диагностики для педагогических работников, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, дополнительные образовательные программы в образовательных организациях города Москвы»¹⁶ проводятся комплексные независимые диагностики для педагогических работников, которые включают в себя 2 части: часть 1 — диагностика для оценки предметных компетенций педагогических работников; часть 2 — диагностика для оценки сформированности умений объективно оценивать выполнение обучающимися заданий с развернутым ответом на основе критериев. Форма комплексной независимой диагностики для педагогических работников, реализующих образовательные программы, различается в зависимости от уровня образовательной программы¹⁷.

Кроме того, результативность педагогов школ Москвы оценивается по следующим показателям:

1. Грант «Московской электронной школы» (МЭШ). Правительство Москвы оказывает грантовую поддержку авторам-разработчикам сценариев уроков, электронных учебных пособий и интерактивных приложений на основании следующих документов:

– постановление Правительства Москвы от 28 апреля 2021 г. № 547 «О грантах за разработку наиболее востребованных электронных образовательных материалов проекта «Московская электронная школа»;

– изменения (по комплексным образовательным приложениям) от 2 июля 2019 г. в постановлении Правительства Москвы «О грантах за вклад в развитие проекта «Московская электронная школа» от 8 ноября 2017 г. № 844-ПП;

– изменения в постановлении Правительства Москвы «О грантах за вклад в развитие проекта «Московская электронная школа» от 26 декабря 2018 г. (изменения по образовательным приложениям с 26 декабря 2018 г.);

– постановление Правительства Москвы «О грантах за вклад в развитие проекта «Московская электронная школа» от 8 ноября 2017 г.

2. В Центре независимой диагностики проводятся очные диагностические мероприятия в формате общего государственного экзамена (ОГЭ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ) в соответствии со спецификациями контрольных измерительных материалов для проведения ОГЭ и ЕГЭ, утвержденными Федеральным институтом педагогических измерений. Результаты предоставляются в открытом доступе в двух вариантах¹⁸: 1) поиск по Ф. И. О. педагога и 2) по школе на сайте Московского центра качества образования в разделе «Индивидуальная диагностика»¹⁹.

¹⁶ <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/312606220/>

¹⁷ Индивидуальная диагностика. Официальный сайт Московского центра качества образования. <https://new.mcko.ru/tsnd/individualnaya-diagnostika/>

¹⁸ <https://mcko.ru/accomplishments>

¹⁹ https://mcko.ru/diagnostic_requests/new

Заключение

Представленный теоретический анализ позволяет сформулировать следующий перечень нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность общеобразовательных организаций в системе столичного образования в части развития кадрового состояния.

1. Нормативные правовые документы федерального уровня:

– Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ (ред. от 30 января 2024 г.)²⁰;

– Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями от 1 января 2024 г.)²¹;

– Федеральный закон от 3 октября 2018 г. № 350-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий»²²;

– Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 400-ФЗ «О страховых пенсиях» (с изменениями и дополнениями, дополнен приложением 6 с 1 января 2019 г.)²³;

– Постановление Правительства РФ от 21 февраля 2022 г. № 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций»²⁴;

– приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2014 г. № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре» (с изменениями и дополнениями от 29 июня 2016 г., 13 мая 2019 г.)²⁵;

– приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 5 августа 2016 г. № 422н «О внесении изменений в профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н²⁶;

– приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 196 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (зарегистрирован 2 июня 2023 г. № 73696)²⁷;

²⁰ <https://docs.cntd.ru/document/901807664>

²¹ https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/

²² <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201810030028>

²³ <https://base.garant.ru/70552688/7dede6ac8f25be619ed07c17ed1c62c9/>

²⁴ <https://base.garant.ru/403566568/>

²⁵ <https://base.garant.ru/70878632/>

²⁶ <https://base.garant.ru/71473080/>

²⁷ <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202306020031>

- приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 438 от 26 августа 2020 г. «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения»²⁸;
- приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 499 от 1 июля 2013 г. «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» с изменениями от 15 ноября 2013 года²⁹;
- приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 761н от 26 августа 2010 г. «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» с изменениями от 31 мая 2011 г.³⁰;
- приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями от 25 декабря 2014 г., 5 августа 2016 г.)³¹;
- приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 514н от 24 июля 2015 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог – психолог (психолог в сфере образования)»³²;
- постановление Минтруда РФ от 30 июня 2003 г. № 41 «Об особенностях работы по совместительству педагогических, медицинских, фармацевтических работников и работников культуры» (зарегистрировано в Минюсте РФ 7 августа 2003 № 4963)³³;
- постановление Госкомстата РФ от 5 января 2004 г. № 1 «Об утверждении унифицированных форм первичной учетной документации по учету труда и его оплаты»³⁴;
- приказ Министерства просвещения Российской Федерации и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 4 апреля 2023 г. № 233/552 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего образования»³⁵;
- приказ Министерства просвещения Российской Федерации и службы по надзору в сфере образования и науки от 4 апреля 2023 г. № 232/551 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования»³⁶;

²⁸ <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110057>

²⁹ <https://base.garant.ru/70440506/>

³⁰ <https://base.garant.ru/199499/>

³¹ <https://base.garant.ru/70535556/>

³² <https://base.garant.ru/71166760/>

³³ <https://base.garant.ru/57347749/>

³⁴ <https://base.garant.ru/12134807>

³⁵ <https://docs.edu.gov.ru/document/1fa37c5fa4e6e93540728d394e3310e7/download/5905/>

³⁶ <https://docs.edu.gov.ru/document/c3071fa396430e2554454c07a2179cbe/download/5906/>

– приказ Министерства просвещения Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 18 декабря 2023 г. № 953/2116 «Об утверждении единого расписания и продолжительности проведения единого государственного экзамена по каждому учебному предмету, требований к использованию средств обучения и воспитания при его проведении в 2024 году»;

– приказ Министерства просвещения Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 18 декабря 2023 г. № 954/2117 «Об утверждении единого расписания и продолжительности проведения основного государственного экзамена по каждому учебному предмету, требований к использованию средств обучения и воспитания при его проведении в 2024 году»;

– приказ Министерства просвещения Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 18 декабря 2023 г. № 955/2118 «Об утверждении единого расписания и продолжительности проведения государственного выпускного экзамена по образовательным программам основного общего и среднего общего образования по каждому учебному предмету, требований к использованию средств обучения и воспитания при его проведении в 2024 году».

2. Нормативно-правовые документы регионального уровня:

– Закон города Москвы № 14 от 10 марта 2004 г. «Об общем образовании в городе Москве»³⁷;

– распоряжение Департамента образования и науки города Москвы от 25 мая 2021 г. № 106р «Об утверждении методических рекомендаций по формированию штатного расписания для государственных учреждений, подведомственных Департаменту образований и науки города Москвы» (с изменениями от 29 ноября 2022 г.)³⁸;

– приказ Департамента образования и науки города Москвы № 918 от 25 сентября 2023 г. «Об утверждении Положения о Городской аттестационной комиссии по аттестации педагогических работников на квалификационные категории»³⁹;

– приказ Департамента образования и науки города Москвы от 20 сентября 2023 года № 903 «О сервисе “МЭШ. Аттестация педагогических работников”»⁴⁰;

– приказ Департамента образования и науки города Москвы от 25 сентября 2021 г. № 529 «Об утверждении состава Аттестационной комиссии по аттестации на соответствие должности руководителя государственной образовательной организации, подведомственной Департаменту образования и науки города Москвы»⁴¹;

³⁷ <https://base.garant.ru/381226/>

³⁸ https://cfo-donm.mos.ru/educational-organizations/calculations-on-payment/files/donm_106p_29.11.2022.pdf

³⁹ <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/293125220/>

⁴⁰ <https://www.mos.ru/pgu2/landing/target/7700000000173120912/>

⁴¹ <https://www.mos.ru/donm/function/activities/attestatciia-rukovoditelei-i-kandidatov-na-sootvetstvie-dolzhnosti-rukovoditelja-gosudarstvennoi/>

- приложение к приказу Департамента образования города Москвы от 11 августа 2016 г. № 1014 «Об утверждении Положения о порядке и сроках проведения аттестации руководителей и кандидатов на должность руководителей государственных образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы»⁴²;
- приказ Департамента образования и науки города Москвы от 15 августа 2022 г. № 666 «Об утверждении Стандарта деятельности психолого-педагогических служб в системе образования города Москвы»⁴³;
- приказ Департамента образования и науки города Москвы от 3 июля 2023 г. № 606 «Об утверждении стандартов проекта предпрофессионального образования в государственных образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы»⁴⁴;
- приказ Департамента образования и науки города Москвы от 31 августа 2021 г. № 443 «Об утверждении стандартов городских проектов предпрофильного образования и проекта “Школа старшекласников” в государственных образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы»⁴⁵;
- приказ ДОНМ от 1 сентября 2022 г. № 719 «Об утверждении Регламента определения учителей — получателей городской надбавки за активное участие в развитии проекта «Московская электронная школа»⁴⁶;
- приказ ДОНМ от 16 сентября 2021 г. № 497 «Об утверждении порядка осуществления стимулирующих выплат работникам государственных образовательных организаций, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы, за счет гранта Мэра Москвы в сфере образования» (с изменениями на 2 декабря 2022 г.)⁴⁷;
- приказ ДОНМ от 12 августа 2021 г. № 376 «Об утверждении единого справочника видов выплат по оплате труда, социальных выплат и гарантий работников в государственных учреждениях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы» (с изменениями на 9 августа 2023 г.)⁴⁸;
- Распоряжение Департамента образования и науки города Москвы от 4 августа 2023 г. № 153р «Об утверждении формы комплексного ознакомительного тренинга для педагогических работников, реализующих образовательные

⁴² <https://old.mcrkpo.ru/media/files/ATT/normativ/2016-2017/1014.pdf>

⁴³ <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2022/09/prikaz-%E2%84%96-666-ot-15.08.2022.pdf>

⁴⁴ https://profil.mos.ru/images/GMC/IT_klass/doc/Prikaz_DONM_606_03072023_i_prilozhenie_2_IT.pdf

⁴⁵ https://gym1505v.mskobr.ru/files/klass_ingeneer/Prikaz_443_ot_31_08_2021-инж.pdf

⁴⁶ <https://cfo-donm.mos.ru/educational-organizations/calculations-on-payment/files/Приказ%20ДОНМ%20от%2001.09.2022%20№719.pdf>

⁴⁷ <https://cfo-donm.mos.ru/educational-organizations/calculations-on-payment/files/Приказ%20ДОНМ%20от%2016.09.2021%20№497.pdf>

⁴⁸ https://cfo-donm.mos.ru/educational-organizations/calculations-on-payment/files/donm_376_09.08.2023.pdf

программы начального общего, основного общего и среднего общего образования в общеобразовательных организациях города Москвы».

Список источников

1. Козырин, А. Н., и Трошкина, Т. Н. (2019). *Образовательное право России*. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики.
2. Баранников, К. А., и Лесин, С. М. (2020). Методология анализа больших данных в образовании (Системно-методологический подход, основанный на анализе образовательных данных, поиска стратегии принятия управленческих и организационно-педагогических решений в образовании). *Народное образование*, 2(1479), 81–90.
3. Вачкова, С. Н., Петряева, Е. Ю., и Яшина, И. А. (2021). Влияние «Московской электронной школы» на деятельность учителя. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 4(58), 10–25. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.01>
4. Вачкова, С. Н., Обыденкова, В. К., Заславский, А. А., и Кац, С. В. (2020). О причинах востребованности сценариев уроков «Московской электронной школы». *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 1(51), 8–24. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.51.1.01>
5. Егоров, К. Б., и Захарова В. А. (2019). Ситуационный анализ использования внешней оценки качества образования как фактора повышения конкурентоспособности школы. *Вестник Вятского государственного университета*, 4, 67–75. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.19.057>
6. Звонок, А. А. (2021). Современная наука и образование: антропологический кризис. *Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование*, 64(2), 5–9.
7. Данилова, Л. Н. (2020). COVID-19 как фактор развития образования: перспективы цифровизации и дистанционного обучения. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, 5(68), 124–135. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2020.68.5.008>
8. Казакова, Е. И. (2020). Цифровая трансформация педагогического образования. *Ярославский педагогический вестник*, 1(112), 8–14. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14>
9. Каранский, В. В., Крюкова, О. А., Саврук, Е. В., и Троян, П. Е. (2020). Независимая оценка качества образования через систему центров оценки квалификации. *Современные тенденции развития непрерывного образования: вызовы цифровой экономики*. Материалы Международной научно-методической конференции (Томск, 30–31 января 2020 г.). Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 142–144.
10. Черных, А. А. (2022). Профессиональная субъектность педагога: анализ сущности и структуры. *Проблемы современного педагогического образования*, 75(1), 237–240.
11. Файн, М. Б. (2019). Индивидуальная образовательная траектория педагога как средство достижения его профессионального развития. *Проблемы современного педагогического образования*, 63(1), 348–351.
12. Кузьмин, П. В., и Зозуля, Е. С. (2016). Независимые диагностики в региональной системе оценки качества образования города Москвы. *Педагогические измерения*, 1, 75–81
13. Тормосова, А. К. (2020). Регламентация оценки качества общего образования в нормативной деятельности органов управления. *Человек и образование*, 2(63), 96–102. <https://doi.org/10.54884/S181570410020788-1>

14. Геворкян, Е. Н., Савенков, А. И., Егоров, И. В., и Вачкова, С. Н. (2023). *Интернатура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования*. <http://www.km.ru/referats/335013-internatura-kak-forma-organizatsii-poslediplomnoipraktiki-v-sisteme-vysshego-professionalnog>
15. Глузман, Н. А., Безносюк, Е. В., и Ивлева, Я. А. (2022). Профессиональная подготовка будущих педагогов в Республике Крым: вызовы времени. *Проблемы современного педагогического образования*, 76(2), 48–52.
16. Гребенюк, Т. Б. (2020). Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема. *Калининградский вестник образования*, 2(6), 20–27.
17. Магсумов, Т. А., Ищенко, О. В., Зливко, С. Д., и Мухаметшина, Г. С. (2022). Проектирование адаптации молодых педагогов общеобразовательной школы. *Наука Красноярья*, 11(1-1), 68–83. <https://doi.org/10.12731/2070-7568-2022-11-1-68-83>
18. Перевощикова, Е. Н. (2022). Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения. *Вестник Мининского университета*, 10, 1(38). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3>
19. Гасанова, Р. Р. (2021). К проблеме интенсификации дополнительного образования: проектирование, реализация, рефлексия и коррекция персональных траекторий образования будущих педагогов. *Профессиональное образование в современном мире*, 11(2), 139–146. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-14>
20. Голиков, М. А., и Саблина, О. М. (2020). Опыт внедрения проектной деятельности в дополнительном образовании на примере Аэроквантума мобильного технопарка Кванториум Белгородской области. В: *Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. Педагогика*. Сборник трудов Международной научно-практической конференции (Белгород, 21 декабря 2020 г.). Белгород: ГИК.
21. Байбородова, Л. В., Батаева, М. Д., и Белкина, В. В. (2021). *Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: Опыт и традиции*. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

References

1. Kozyrin, A. N., & Troshkina, T. N. (2019). *Educational law of Russia*. Moscow: Publishing house of the Higher School of Economics.
2. Barannikov, K. A., & Lesin, S. M. (2020). Methodology of big data analysis in education (System-methodological approach based on the analysis of educational data, search strategy for making managerial and organisational-pedagogical decisions in education). *Popular Education*, 2(1479), 81–90. (In Russ.).
3. Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Y., & Yashina, I. A. (2021). The influence of ‘Moscow e-school’ on teacher’s activity. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(58), 10–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.01>
4. Vachkova, S. N., Obydenkova, V. K., Zaslavsky, A. A., & Katz, S. V. (2020). On the reasons for the demand for Moscow e-School lesson scripts. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 1(51), 8–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.51.1.01>
5. Egorov, K. B., & Zakharova, V. A. (2019). Situational analysis of the use of external quality assessment of education as a factor of increasing the competitiveness of the school. *Vestnik of Vyatka State University*, 4, 67–75. (In Russ.). <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.19.057>

6. Zvonok, A. A. (2021). Modern science and education: anthropological crisis. *Bulletin of Lugansk state pedagogical university. Series 1. Pedagogical Sciences. Education*, 64(2), 5–9. (In Russ.).
7. Danilova, L. N. (2020). COVID-19 as a factor of education development: perspectives of digitalisation and distance learning. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, 5(68), 124–135. (In Russ.). <https://doi.org/10.26105/SSPU.2020.68.5.008>
8. Kazakova, E. I. (2020). Digital transformation of pedagogical education. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, 1(112), 8–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14>
9. Karansky, V. V., Kryukova, O. A., Savruk, E. V., & Troyan, P. E. (2020). Independent assessment of education quality through the system of qualifications assessment centres. *Modern trends in the development of lifelong learning: challenges of the digital economy*. Proceedings of the International scientific and methodological conference (Tomsk, 30–31 January 2020). Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 142–144. (In Russ.).
10. Chernykh, A. A. (2022). Professional subjectivity of a teacher: analysing the essence and structure. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 75(1), 237–240. (In Russ.).
11. Fine, M. B. (2019). Individual educational trajectory of a teacher as a means of achieving his professional development. *Problems of modern pedagogical education*, 63(1), 348–351. (In Russ.).
12. Kuzmin, P. V., & Zozulya, E. S. (2016). Independent diagnostics in the regional system of education quality assessment in the city of Moscow. *Pedagogical Measurements*, 1, 75–81. (In Russ.).
13. Tormosova, A. K. (2020). Reglamentation of general education quality assessment in normative activities of governing bodies. *Man and Education*, 2(63), 96–102. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/S181570410020788-1>
14. Gevorkyan, E. N., Savenkov, A. I., Egorov, I. V., & Vachkova, S. N. (2023). *Internship as a form of organisation of postgraduate practice in the system of higher professional education*. (In Russ.). <http://www.km.ru/referats/335013-internatura-kak-forma-organizatsii-poslediplomnoipraktiki-v-sisteme-vysshego-professionalnog>
15. Gluzman, N. A., Beznosyuk, E. V., & Ivleva, Y. A. (2022). Professional training of future teachers in the Republic of Crimea: challenges of time. *Problems of modern pedagogical education*, 76(2), 48–52. (In Russ.).
16. Grebenyuk, T. B. (2020). Preparation of the future teacher to digitalisation of education as a pedagogical problem. *Kaliningrad Education Bulletin*, 2(6), 20–27. (In Russ.).
17. Magsumov, T. A., Ischenko, O. V., Zlivko, S. D., & Mukhametshina, G. S. (2022). Designing adaptation of young teachers of general education school. *Nauka Krasnoyarska*, 11(1-1), 68–83. (In Russ.). <https://doi.org/10.12731/2070-7568-2022-11-1-68-83>
18. Perevoshchikova, E. N. (2022). Educational results in the training of a future teacher and means of assessing their achievement. *Vestnik Mininskogo universitet*, 10, 1(38). (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3>
19. Hasanova, R. R. (2021). To the problem of intensification of additional education: design, implementation, reflection and correction of personal trajectories of education of future teachers. *Professional education in the modern world*, 11(2), 139–146. (In Russ.). <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-14>
20. Golikov, M. A., & Sablina, O. M. (2020). Experience of introducing project activity in additional education on the example of Aerokvantum of mobile technopark Quantorium

of Belgorod region. *Science and education: domestic and foreign experience. Pedagogy. Proceedings of the International scientific-practical conference (Belgorod, 21 December 2020)*. Belgorod: GK. (In Russ.).

21. Baiborodova, L. V., Bataeva, M. D., & Belkina, V. V. (2021). *Pre-professional pedagogical training of schoolchildren: Experience and traditions*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University K. D. Ushinsky. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 20.07.2024; The article was submitted: 20.07.2024;
одобрена после рецензирования: 29.08.2024; approved after reviewing: 29.08.2024;
принята к публикации: 15.09.2024. accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторах / Information about the authors:

Светлана Николаевна Вачкова — доктор педагогических наук, доцент, директор Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

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

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

Елена Николаевна Геворкян — доктор экономических наук, профессор, академик Российской академии образования, первый проректор Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

Elena N. Gevorkyan — Doctor of Economics, Professor, RAS Academician, First Vice-Rector, Moscow City University, Moscow, Russia.

Gevorcian@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2378-7881>

Мария Николаевна Федоровская — младший научный сотрудник центра аналитических исследований и моделирования в образовании НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Maria N. Fedorovskaya — Associate Researcher at the Center for Analytical Research and Modeling in Education of the Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

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

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 373.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-64-79

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ УЧЕБНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Наталья Дмитриевна Десяева^{1, a} ✉, Лариса Владимировна Ассуирова^{1, b},
Евгений Николаевич Леонович^{1, c}, Людмила Семеновна Сильченкова^{1, d}*

¹ *Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия*

^a *481795@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1822-4032>*

^b *assuir@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0020-6768>*

^c *ev.leonovich@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4226-1050>*

^d *lui-sil@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8829-6613>*

Аннотация. Актуальность проблемы, сформулированной авторами в статье, заключается в значимости понятия учебной интерпретации текста для теории и методики обучения не только русскому языку и литературе, но и другим гуманитарным наукам, что обусловлено необходимостью увидеть неразрывное единство рецептивной и продуктивной коммуникации, восприятия и порождения текста. Культуросообразность обращения к художественному тексту в образовательной среде всегда предполагает полное понимание его смысла читателем, результатом которого является собственное речевое произведение, высказывание о прочитанном. Целью настоящего исследования является попытка сформулировать теоретические положения методики обучения русскому языку относительно критериев отбора текстов для учебной интерпретации, механизмов интерпретационной деятельности школьников, опора на которые позволяет разработать систему обучения интерпретации художественного текста на уроках русского языка. Исследование осуществлялось с помощью методов 1) теоретического анализа проблемы в контексте изучения актуальной научной литературы 2) структурно-смыслового анализа учебных текстов художественного стиля, 3) контентного анализа текстов сочинений школьников, в которых представлены результаты их интерпретационной деятельности, 4) систематизации интерпретационных недочетов школьных сочинений.

В итоге подтвердилась исходная идея о том, что на результаты коммуникативной интерпретационной деятельности учащихся в значительной степени влияют характеристики исходных учебных текстов, методическая обработка которых должна осуществляться с учетом закономерностей интерпретации как процесса восприятия и толкования речевого произведения, что ведет к получению школьниками осознанного опыта понимания текстов в процессе их языкового анализа как начального этапа коммуникативного процесса. Изучение заявленной проблемы позволило определить перспективы и вызовы, связанные с внедрением приемов учебной интерпретации

художественного текста в процесс обучения школьников русскому языку, что является важным шагом в современной образовательной практике.

Ключевые слова: интерпретация художественного текста, учебная интерпретация текста, понимание текста, регулятивные единицы текста, текстовые ошибки учащихся, критерии отбора учебных текстов

Original article

UDC 373.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-64-79

PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE OF EDUCATIONAL INTERPRETATION OF LITERARY TEXT IN TEACHING SCHOOLCHILDREN THE RUSSIAN LANGUAGE

Natalya D. Desyaeva^{1, a} ✉, *Larisa V. Assuirova*^{1, b},
Evgeniy N. Leonovich^{1, c}, *Lyudmila S. Silchenkova*^{1, d}

¹ *Moscow City University,
Moscow, Russia*

^a *481795@mail.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1822-4032>

^b *assuir@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-0020-6768>

^c *ev.leonovich@yandex.ru*, <https://orcid.org/0009-0009-4226-1050>

^d *lui-sil@yandex.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-8829-6613>

Abstract. The relevance of the problem formulated by the authors in the article lies in the significance of the concept of educational text interpretation for the theory and methodology of teaching not only the Russian language and literature, but also other humanities, due to the need to see the inextricable unity of receptive and productive communication, perception and generation of text. The cultural conformity of addressing a literary text in an educational environment always presupposes a complete understanding of its meaning by the reader, the result of which is his own speech work, a statement about what he read. The purpose of this study is an attempt to derive theoretical principles of the methodology of teaching the Russian language regarding the criteria for selecting texts for educational interpretation, the mechanisms of interpretive activity of schoolchildren, the basis of which allows us to develop a system for teaching the interpretation of literary texts in Russian language lessons. The research was carried out using methods of 1) theoretical analysis of the problem in the context of studying current scientific literature, 2) structural and semantic analysis of educational texts of artistic style, 3) content analysis of the texts of schoolchildren's essays, which present the results of their interpretative activities, 4) systematization of interpretive shortcomings in school essays.

As a result, the original idea was confirmed that the results of students' communicative interpretative activity are largely influenced by the characteristics of the original educational texts, the methodological processing of which should be carried out taking into account the laws of interpretation as the process of perception and interpretation of a speech

work, which leads to schoolchildren gaining conscious experience of understanding texts in the process of their linguistic analysis as the initial stage of the communicative process. The study of the stated problem made it possible to identify the prospects and challenges associated with the introduction of methods of educational interpretation of literary texts into the process of teaching schoolchildren the Russian language, which is an important step in modern educational practice.

Keywords: interpretation of literary text, educational interpretation of text, understanding of text, regulatory units of text, students' textual errors, criteria for selection of educational texts

Для цитирования: Десяева, Н. Д., Ассуирова, Л. В., Леонович, Е. Н., и Сильченкова, Л. С. (2024). Проблемы теории и практики учебной интерпретации художественного текста в обучении школьников русскому языку. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 64–79. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-64-79>

For citation: Desyaeva, N. D., Assuirova, L. V., Leonovich, E. N., & Silchenkova, L. S. (2024). Problems of theory and practice of educational interpretation of literary text in teaching Russian to schoolchildren. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 64–79. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-64-79>

Введение

Художественный текст является традиционным ресурсом дидактического материала для обучения русскому языку в школе. Созданные на его основе средства обучения могут быть представлены в учебно-методических комплектах в виде целого текста, отрывка из текста, цитаты, методически обработанного фрагмента, набора отдельных предложений. В целях реализации принципа культуросообразности во всех названных формах дидактического материала подчеркивается связь с текстовым источником (собственно художественным текстом) с помощью кавычек, указания имени автора, особой формулировки задания (которое в большинстве случаев начинается с фраз «Прочитайте отрывок из художественного текста...», «Прочитайте отрывок из произведения» и т. п.). Очевидно, что такой дидактический материал (независимо от того, является ли он целостным текстом) выполняет роль некоего сигнала культурной эпохи, ценностного отношения к писателю и его произведениям, а значит, и к русской культуре в целом.

Культуросообразность обращения к художественному тексту в образовательной среде всегда предполагает полное понимание его смысла читателем, результатом которого является собственное речевое произведение, высказывание о прочитанном. Ученые вслед за М. М. Бахтиным, указывавшим на активный характер любого понимания живого высказывания, живой речи, которое «может непосредственно реализоваться в действии» (Бахтин, 1979, с. 165), считают понимание текста коммуникативным процессом, который «затрагивает две стороны: понять самому, объяснить и/или обосновать это понимание другим» (Демьянков, 2001, с. 309). И если на уроках литературы или литературного чтения достижение полного понимания текста является первоочеред-

ной задачей, к решению которой приводит применение любой образовательной технологии, то на уроках русского языка понимание обеспечивается прежде всего раскрытием его смысла в собственном речевом произведении. Несмотря на притягательность образовательным сообществом данного факта (см. о необходимости работы над коммуникативным аспектом понимания текста в школе: Погосян, 2020; Богданова, 2015; Воителева, 2013; Сергеева, 2020 и др.), в практике обучения русскому языку проблему обучения коммуникативному пониманию художественного текста, предполагающему умение передать понятое в собственном речевом произведении, нельзя считать решенной. И, прежде всего, потому, что в методической науке не раскрыто содержание работы над учебной интерпретацией прочитанного художественного текста.

Термин «учебная интерпретация художественного текста» обозначает процесс, в котором школьник, выполняя учебное задание, 1) читает методически обработанный художественный текст, 2) формулирует смысл текста или фрагмента текста, 3) включает формулировку в сочинение как особый структурно-смысловой компонент. Необходимость введения данного термина в словарь методической науки подтверждается, например, тем, что эмпирические данные о затруднениях школьников при написании сочинения на основе прочитанного текста при сдаче ЕГЭ не обобщены в аспекте их связи с нарушениями закономерностей процесса именно интерпретации художественного текста и до сих пор квалифицируются на основе общей типологии речевых ошибок.

Приведем пример, иллюстрирующий данный вывод. Известно, что одной из основных речевых ошибок в школьных сочинениях является повтор одного и того же слова. Традиционно эта ошибка квалифицируется как результат бедности синонимического словарного запаса школьников. Частотность такого недочета особенно высока в сочинениях ЕГЭ, написанных по текстам о родном крае. Синонимичные замены слова «родина» словами «отечество», «отчизна» в данном случае невозможны. Очевидно, что учащиеся на этапе понимания прочитанных текстов, выделив слово «родина» как ключевое, не обращаются к полному содержанию соответствующего концепта (а он включает элементы «родной край», «родные места», «дорогие сердцу места», «место, где ты родился и вырос» и т. п. (см. Приорова, Савченко, и Фильчакова, 2018), владение которым обеспечивает полное понимание смысла прочитанного и который можно освоить только в процессе интерпретации прочитанных произведений, репрезентирующих данный концепт. Можно предположить, что у школьников недостаточно сформирован механизм интерпретации текста на основе обращения к содержащим «данные об определенном фрагменте человеческого опыта» (Новожилова, 2009, с. 49) когнитивным структурам, не наблюдается актуализация в их сознании определенных «квантов знания», сохраняющих «стереотипные признаки предмета, процесса, состояния, события» (Новожилова, 2009, с. 50) и предопределяющих, чего при столкновении с этими «сущностями» можно ожидать.

Очевидно, что проблему обучения интерпретации художественного текста в коммуникативном аспекте невозможно решить на уроках русского языка

только в старших классах. Опыт интерпретации прочитанного с опорой на содержание концептов формируется годами. Но и считать причиной подобных ошибок бедность синонимического словаря школьников нельзя, так как синонимы к слову «родина» вне контекста ученики подбирают легко.

Процесс интерпретации прочитанного описан в педагогической науке в аспекте обучения смысловому чтению (Genette, 1982; Yang, 2021). При этом в качестве основы понимания текста в процессе чтения рассматривается его смысловое восприятие (Зимняя, 1976; Белянин, 2003; и др.). В педагогике описаны приемы осмысления читаемого текста (Вачкова, и Пиче-оол, 2008; Сильченкова, 2023; и др.). К таким действиям относят определение по сильным позициям (заглавию, эпиграфу, начальному и конечному абзацам) темы текста, прогнозирование содержания по композиции текста, выделение ключевых слов в тексте, прогнозирование содержания по ключевым словам, выделение оценочной информации. Отметим, что приемы осмысления прочитанного, безусловно, способствуют его пониманию, однако не обеспечивают не только создания собственного речевого произведения, но и такого ключевого действия полной интерпретации текста, как формулировка его смысла (Lederer, 2014; Tihanov, 2019).

Освещение ряда аспектов интерпретации текста осуществляется в рамках обучения написанию сочинения по прочитанному, в том числе и проблемы подготовки школьников к ЕГЭ и ОГЭ, где предлагается написать сочинение, раскрывая собственное понимание фрагмента прочитанного текста (это может быть финал текста, высказывание одного из персонажей, та или иная мысль автора, прямо выраженная в тексте) (в 9-м классе), или написать сочинение на основе прочитанного, раскрывая конкретную проблему и отношение к ней автора текста (в 11-м классе) (Богданова, 2016). Однако лишь в единичных работах охарактеризован процесс учебной интерпретации художественного текста как ресурс создания школьником собственного речевого произведения, а существующие пособия для подготовки к аттестационным сочинениям не обеспечивают развития необходимых компетенций (количество ошибок в сочинениях интерпретационного характера не уменьшается уже более двух десятилетий (см.: Дошинский и др., 2023). Причиной такого положения дел является то, что в науке не представлено методического осмысления достижений герменевтики, психолингвистики и лингвистики в области анализа процесса интерпретации текста, в результате закономерности, на которых базируются методические разработки, не сформулированы с достаточной точностью.

Методологические основания исследования

Целью настоящего исследования является попытка сформулировать теоретические положения методики обучения русскому языку относительно критериев отбора текстов для учебной интерпретации, механизмов интерпретационной деятельности школьников, опора на которые позволяет разработать

систему обучения интерпретации художественного текста на уроках русского языка.

Исследование осуществлялось с помощью методов 1) теоретического анализа проблемы в контексте изучения актуальной научной литературы, 2) структурно-смыслового анализа учебных текстов художественного стиля, 3) контентного анализа текстов сочинений школьников, в которых представлены результаты их интерпретационной деятельности, 4) систематизации интерпретационных недочетов школьных сочинений.

Исходная идея исследования такова: на результаты коммуникативной интерпретационной деятельности учащихся в значительной степени влияют характеристики исходных учебных текстов, методическая обработка которых должна осуществляться с учетом закономерностей интерпретации как процесса восприятия и толкования речевого произведения, что ведет к получению школьниками осознанного опыта понимания текстов в процессе их языкового анализа как начального этапа коммуникативного процесса.

Результаты исследования

Какие же данные смежных наук мы считаем необходимыми для определения закономерностей осуществления полной учебной интерпретации художественного текста? Прежде всего, отметим лежащие в основе традиций истолкования текстов определенных жанров и стилей, по-другому — филологической интерпретации, ключевые идеи философской герменевтики. Говоря об этом, следует упомянуть высказанную еще Ф. Шлейермахером идею преодоления «герменевтического круга», состоящую в необходимости истолкования всего текста через его отдельные части и, наоборот, части — через целое, тем самым прибегая в интерпретации к расширению ее контекста (Ракилов, 1988, с. 150–165). Данная идея, очевидно, играет большую роль в определении в процессе понимания текста значения исследования коммуникативной ситуации его создания. В традициях изучения художественного текста в школе подобный анализ обычно касается истории создания произведения, общей характеристики творчества автора. Подобный социокультурный контекст, безусловно, играет важнейшую роль при интерпретации целостного художественного произведения (Liu, Wang, 2021; Fyodor Dostoyevsky, 2024). Однако в учебной интерпретации на уроках русского языка более значимым становится контекст непосредственной коммуникативной ситуации, в которой предметом речи школьника становится толкуемый текст, а демонстрация его понимания осознается как коммуникативная задача.

В учении об интерпретации с опорой на идею коммуникативной кооперации (Грайс) — одну из важнейших в психолингвистике — сформулировано следующее положение: автор, когда текст еще только зарождается, уже догадывается, каким образом его будет толковать тот, к кому данный текст

обращен. Совпадение интерпретации с изначальным замыслом создателя текста предопределяется по большей части «степенью совпадения картины мира автора и читателя» (Сафронова, 2007, с. 220). С учетом вышесказанного можно выявить характерные особенности учебной интерпретации, в которой методисты формируют корпус текстов, предлагаемых для анализа на уроках в школе. Тем самым в процессе их интерпретации можно выделить следующие этапы: истолкование одного и того же текста сначала ученым-методистом, а затем учеником. На основе этого можно сделать вывод об относительной автономности включенного в процесс обучения русскому языку текста (Méchoulan, 2003). У школьника при этом складывается впечатление, что у анализируемого речевого высказывания утрачивается личностное начало его создателя. Автор лишь воплощает определенный пласт культуры, играет роль носителя информации, имеющей социальное, нравственное, эстетическое или культурологическое значение. Таким образом, наблюдается преимущественно однозначное восприятие направленности содержания текста как результата интерпретации, мотива его автора: как стремление в толковании текста, в высказывании определенного типа передать подобную информацию (Bassnet, 2014). Цель такой интерпретации — доведение до сведения других лиц смысла того или иного текста. Однако в образовательном процессе коммуникативная цель интерпретатора дополняется намерением продемонстрировать правильность понимания. В коммуникативную ситуацию толкования как совокупность явлений, внешних по отношению к языку, влияющих на отбор языковых средств и особенности их сочетания в тексте, включаются: 1) содержание и форма исходного текста как предмет речи; 2) коммуникативное намерение осуществить интерпретацию текста, откликнуться на прочитанное; 3) особый образ условного исследователя текста — интерпретатора. Осмысление данной ситуации учеником необходимо для передачи содержания прочитанного в собственном речевом произведении (Paloposki, 2010).

В психолингвистике бесспорной признается мысль о том, что толчком к восприятию речи и ее интерпретации служит обозначение в тексте объекта или ситуации, которое «активизирует в сознании получателя соответствующий фрейм, содержащий стереотипные знания о данных объекте или ситуации» (Новожилова, 2009, с. 149). То есть интерпретация, в принципе, возможна лишь в том случае, если у читателя есть фоновые знания, которые актуализируются определенными языковыми средствами в тексте. Следовательно, в школьной практике необходимо обращать внимание на те языковые единицы, которые могут вызвать в сознании читающего определенные смыслы (XVIII Symposium of the International Dostoevsky Society, 2023).

В коммуникативной стилистике содержатся данные об основаниях систематизации средств языка и речи, способствующих пониманию прочитанного. Ученые, производя коммуникативно-стилистический анализ художественного текста, осуществляют отбор и описание регулятивов (регулятивных структур),

которые рассматриваются как управляющие вниманием читателя средства языка и речи. Регулятивность, с точки зрения Н. С. Болотновой, — это «системное качество текста, отражающее его способность, воздействуя на читателя, направлять его интерпретационную деятельность» (Болотнова, 2011, с. 34). Следовательно, тексты, предлагаемые для интерпретации учащимся, должны отличаться наличием ярких регулятивных средств, характеризоваться достаточной регулятивной силой. В коммуникативной стилистике в числе таких средств называют лингвистические (лексические, ритмико-звуковые, словообразовательные, морфологические, синтаксические) и экстралингвистические (логические, композиционные, графические) (Болотнова, 2011, с. 35).

Анализ текстов, представленных в вариантах ЕГЭ по русскому языку, показывает, что не все названные основания типологии актуальны для учебной интерпретации. Для школьной практики важны прежде всего эксплицитность признаков предмета речи, языковая специфика и структурно-семантический способ связи регулятивов в тексте. Данные аспекты языкового состава речевого произведения традиционно рассматриваются в школьном лингвистическом анализе текста. В образовательной практике важно лишь последовательно применять процедуры языкового анализа для воплощения его результатов в сочинениях (Ne, 2023).

Сопоставив тексты, легшие в основу ЕГЭ по русскому языку, и сочинения школьников, можно сделать вывод об актуальности для регулятивного анализа на уроках таких структурно-смысловых компонентов текста, как повторы сюжетных микротем (передают действия персонажей), повторы эмотивных микротем (служат для выражения эмоционального состояния героев), прием развернутой метафоры, внутренний монолог героя, прием содержательного контраста (отражает изменение позиции персонажа или обстоятельств события), репрезентация объектов чувственного восприятия, оценки предмета речи. Это позволяет сделать вывод об актуальности следующих критериев отбора художественных текстов для интерпретации: 1) нарративности, 2) выраженности ценностной позиции автора, 3) прямой выраженности базовых ценностных смыслов, 4) наличия в тексте повторяющихся микротем, 5) выраженности в тексте границ микротем. Последний критерий представляется наиболее важным и наименее осознанным в профессиональном сообществе (в художественных текстах жанра эссе размытость границ между микротемами — один из жанровых признаков, и это необходимо учитывать при отборе и методической обработке текстов).

Отсутствие в школе системы специальной работы, активизирующей интеграцию рецептивной и продуктивной речевой деятельности учащихся посредством внимания к смыслопорождающим функциям регулятивных структур художественного текста, является одной из причин возникновения у школьников текстовых ошибок. Анализ сочинений учащихся (проанализировано 100 работ выпускников за 2022/2023, 2023/2024 учебные годы, средний балл — 12 из 21) позволяет

уточнить существующую типологию ошибок и основания их выделения. Покажем ошибки на примере сочинений по методически обработанному фрагменту произведения К. Паустовского «Прощание с летом»¹. В приведенном материале дана квалификация ошибки и типичная ошибочная формулировка в сочинении.

Виды и примеры ошибок:

1. Подмена основной мысли текста кратким пересказом произведения. (*Герои произведения оказались в деревне в конце ноября. Все время лил дождь, но они затапливали печи, читали и думали о прочитанном.*)
2. Подмена смысловым компонентом темы основной мысли текста. (*Несколько дней шел холодный дождь.*)
3. Подмена основной мысли отражающими основные микротемы ключевыми предложениями текста. (*Самое грустное время в деревне — конец ноября. В это время можно побыть дома и подумать.*)
4. Формулировка оценки предмета речи, не связанной с позицией автора и основным содержанием текста. (*Несколько дней лил дождь. Погода типична для осени.*)
5. Перевод на личностно значимый обыденный уровень основного содержания текста. (*Когда я попадаю осенью в деревню, мне тоже всегда грустно.*)
6. Подмена авторской оценки предмета речи иной, сформулированной по ассоциации оценкой. (*В холодное осеннее время хорошо, когда рядом любимые животные.*)

Взяв за основу результаты анализа сочинений школьников, можно заключить, что наряду с владением отдельными начальными умениями интерпретации они порой испытывают сложности прежде всего в понимании ключевых слов, при этом подменяют понятия, заменяют их социальными стереотипами, их речь замыкается в смысловом круге. В тексте художественного стиля раскрытие смысла прочитанного затрудняется еще больше в связи с метафоричностью речевого произведения. Решение названных проблем кроется, как нам представляется, в объединении работы над осмыслением источника высказывания, в роли которого выступает текст, и процесса обучения школьников написанию сочинения с элементами интерпретации.

Таким образом, при создании нового текста на основе исходного ученик использует элементы филологического анализа текста, с помощью которых можно увидеть структурные элементы текста: 1) интерпретируемый отрывок как часть целого текста, 2) ключевые слова интерпретируемого отрывка и целого текста, 3) отдельные предложения текста, их части, отношения между предложениями, то есть регулятивы, благодаря которым раскрывается смысл ключевых слов интерпретируемого отрывка и выявляется их значение в передаче авторского отношения к предмету речи, главной мысли текста. С помощью

¹ <https://ped-kopilka.ru/semeinaja-biblioteka/vneklasnoe-chtenie-4-klas/paustovskii-proschanie-s-letom.html>

таких действий можно объединить анализ структуры и семантики интерпретируемого текста, чтобы, во-первых, создать собственное речевое произведение, а во-вторых, фрагменты текста-исходника «вплести в ткань» вновь рожденного высказывания об интерпретируемом (Savory, 1957).

Дискуссионные вопросы

Результаты исследования позволяют дать ответ на некоторые дискуссионные вопросы, уже сформулированные в методике подготовки школьников на основе прочитанного художественного текста:

1) Следует ли обучать коммуникативной учебной интерпретации сразу на целых текстах, сосредоточив внимание на содержании обучения в 9-х и 11-х классах?

2) Есть ли смысл считать учебную интерпретацию текста устойчивым компонентом содержания обучения русскому языку, не зависящим от современной формы аттестационных испытаний?

3) Является ли предложенный подход более эффективным, чем существующая практика обучения пониманию и толкованию текста на разных этапах работы над развитием речевой деятельности школьников?

Работа над коммуникативной учебной интерпретацией частично уже осуществляется в школе при обучении сочинению-рассуждению в жанре отзыва. Однако анализ показывает, что обладает своей спецификой продукт интерпретации, толкование текста. Прежде всего школьник ведет непосредственное наблюдение в отношении предназначенного для истолкования текста, а это возможно сделать путем охвата целиком объекта наблюдения. Поэтому в качестве материала для интерпретации учитель на уроках русского языка на разных ступенях обучения может предлагать выражающие относительно законченную мысль афоризмы, пословицы, отрывки из произведений.

Как и в отзыве, написанном по результатам интерпретации, в сочинении используются аргументы особого рода — извлечения из интерпретируемого текста, то есть аргументы фактологического типа. С их помощью автор интерпретации демонстрирует подтверждение конкретными фактами своего осмысления исходного текста. Однако отзыв пишется на основе впечатлений (ср.: «В отзыве обычно выделяют... особенности предмета, явления, которые вызвали эмоциональный отклик автора, <...> развернуто высказывают свои оценки и чувства» (Матвеева, 2003, с. 399), но сочинение-толкование на этапе аттестационных испытаний школьников может быть написано только на основе лингвистического анализа текста.

Речеведческие и лингвистические аспекты изучения художественного текста всегда занимали в обучении русскому языку особое место. Работа с текстом художественного стиля позволяет формировать у учащихся представление о средствах выразительности речи, умения создавать высказывания о прочитанном,

воспитывать языковой вкус (Lu, 2020). Но обучение сочинениям на основе прочитанного в начальной и основной средней школе до сих пор основывается преимущественно не на анализе функционально-стилевых особенностей текстов, а на анализе функционально-смысловых типов речи. Очевидно потому, что функционально-стилевая принадлежность текста не оказывает серьезного влияния на содержание и структуру создаваемых учениками высказываний различных функционально-смысловых типов. Такой подход позволяет эффективно развивать умения школьников создавать высказывания определенных функционально-смысловых типов речи. Однако для формирования социально значимых коммуникативных компетенций важно учить школьника писать сочинение, выражая ключевые культурные смыслы, инициированные прочитанным текстом. Этого требуют и особенности коммуникации в современном обществе, где цифровые инструменты делают формализованным эмоционально-ценностный аспект общения, и возникает необходимость осознания учащимися возможностей русского языка как средства самовыражения, и задачи их подготовки к итоговым аттестациям. Именно поэтому необходимо обеспечить не только частотную, но и организованную особым образом работу с художественным текстом на уроках русского языка на разных ступенях обучения, в основе которой должна лежать интерпретация речевого произведения, прочитанного школьниками (Aloe, & Apollonio, 2023).

Заключение

Анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме, процесса интерпретации текста школьниками в ходе государственной аттестации позволяет увидеть прежде всего неразрывное единство рецептивной и продуктивной коммуникации, восприятия и порождения текста, что делает понятие учебной интерпретации текста значимым для теории и методики обучения не только русскому языку и литературе, но и другим гуманитарным наукам. Однако специфика толкования как особого явления в коммуникативной культуре, отражающего внешний результат взаимодействия человека с чужим текстом, определяется его объектом — текстом определенной функционально-стилевой принадлежности. Толкованию художественного текста можно учить лишь при освоении школьниками основ филологических наук, поскольку данный процесс требует серьезного языкового анализа объекта интерпретации. Вместе с тем один из очевидных образовательных результатов обращения в школе к учебной интерпретации — освоение модели толкования текста как метапредметного умения. Изучение метапредметного характера данного учебного действия требует обращения к корпусу учебных текстов, воплощающих содержание различных образовательных областей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бахтин, М. М. (1979). Проблема речевых жанров. В: *Эстетика словесного творчества* (с. 159–206). Москва: Искусство. https://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm
2. Демьянков, В. З. (2001). Лингвистическая интерпретация текста: Универсальные и национальные (идиоэтнические) стратегии. В: *Язык и культура: Факты и ценности* (с. 309–323). Москва: Языки славянской культуры. <http://www.infolex.ru/Stepanov.html>
3. Погосян, Д. А. (2020). Интерпретация художественного текста в лингводидактике. *Евразийский Союз Ученых*, 5(74), 47–49. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44186567>
4. Богданова, Е. С. (2015). Фикциональность художественного текста как основа методики обучения школьников текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности. *Педагогическое образование в России*, 10, 231–239. <https://cyberleninka.ru/article/n/fiktionalnost-hudozhestvennogo-teksta-kak-osnova-metodiki-obucheniya-shkolnikov-tekstovosprinyimayushey-i-interpretatsionnoy>
5. Воителева, Т. М. (2013). Анализ и интерпретация текста как путь к его пониманию (методический аспект). *Rhema. Рема*, 3. <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-i-interpretatsiya-teksta-kak-put-k-ego-ponimaniyu-metodicheskiy-aspekt>
6. Сергеева, Э. С. (2020). Прием понимания как один из способов интерпретации художественного текста. *Academic research in educational sciences*, 4, 310–314. <https://cyberleninka.ru/article/n/priyom-ponimaniya-kak-odin-iz-sposobov-interpretatsii-hudozhestvennogo-teksta>
7. Приорова, Е. М., Савченко, Е. П., и Фильчакова, Е. М. (2018). Концепт «родина» в английской и русской лингвокультурах. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 4-1(82), 159–164. <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-rodina-v-angliyskoy-i-russkoy-lingvokulturah>
8. Новожилова, К. Р. (2009). Когнитивная интерпретация художественного текста. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9, 1, 1*, 49–58. <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-interpretatsiya-hudozhestvennogo-teksta>
9. Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris.
10. Yang, F. (2021). Declaration on knowledge translation. *Modern study of foreign languages*, 5, 2–27.
11. Зимняя, И. А. (1976). Смысловое восприятие речевого сообщения. В: *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)* (с. 5–33). Под ред. Т. М. Дридзе, и А. А. Леонтьева. Москва: Наука. <https://iling-ran.ru/library/psylingva/vosprijatie.pdf>
12. Белянин, В. П. (2003). *Психолингвистика*. Учебник. Москва: Флинта: Московский психолого-социальный институт. http://lib.yus.am/disciplines_bk/e500b25109704ac96d0c0bce5f32c77.pdf
13. Вачкова, С. Н., и Пиче-оол, Т. С. (2008). О целесообразности единого подхода к формированию современного читателя (научная школа профессора Н. Н. Светловской). *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 3(26), 59–69. [https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2815/1485948336-VestnikPedagogikaIpsihologiya3\(26\).Pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2815/1485948336-VestnikPedagogikaIpsihologiya3(26).Pdf)
14. Сильченкова, Л. С. (2023). Смысловое чтение в начальной школе. *Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы*, 10, 255–261.

15. Lederer, M. (2014). *Translation. The Interpretative Model*. New York.
16. Tihanov, G. (2019). *The Birth and the Death of Literary Theory: Regimes of Relevance in Russia and Beyond*. Stanford: Stanford University Press.
17. Богданова, Е. С. (2016). Специфика работы над сочинением на основе исходного текста на уроках русского языка. *Человеческий капитал*, 10(94), 34–38. <https://elibrary.ru/item.asp?id=26688681>
18. Дощинский, Р. А., Абрамовская, Л. Н., Крайник, О. М., и Соловьева, Т. В. (2023). Аналитический отчет о результатах ЕГЭ 2023 года по русскому языку. *Педагогические измерения*, 3, 4–23. <https://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/PI-2023-03.pdf>
19. Ракитов, А. И. (1988). Опыт реконструкции концепции понимания Фридриха Шлейермахера. В: *Историко-философский ежегодник* (с. 150–165). Москва: Наука.
20. Liu, Sh., & Wang, L. (2021). Cognitive-psychological study of the generation of fragments of Chinese current affairs: studying the features of multi-text fragmentation from the point of view of the theory of memory limits. *Forum on issues of language and culture*, 3, 3–13.
21. *Preview Poor Folk by Fyodor Dostoyevsky* (2024). Available at: <https://booksdrive.org/wp-content/uploads/2022/07/Poor-folk-by-Fyodor-Dostoyevsky-pdf-free-download.pdf>
22. Сафронова, И. Н. (2007). Интерпретация. В: *Культура русской речи*. Энциклопедический словарь-справочник (с. 219–221). Под ред. Л. Д. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. Москва: Флинта; Наука.
23. Méchoulan, É. (2003). Intermédialités: histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques. *Intermediality: History and Theory of the Arts, des lettres et des techniques. Intermédialités*, 1, 9–27.
24. Bassnet, S. (2014). *Translation*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
25. Paloposki, O. (2010). *Domestication and foreignization*. Handbook of Translation Studies. Ed. by Y. Gambier, L. van Doorslaer. John Benjamins Publishing Company, 2, 40–42.
26. *XVIII Symposium of the International Dostoevsky Society* (2023). The 150 Years of Demons. Book of Abstracts. Nagoya: Nagoya University of Foreign Studies Press.
27. Болотнова, Н. С. (2011). О типологии регулятивных структур в тексте как форме коммуникации. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 3(105), 34–40. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tipologii-regulyativnyh-struktur-v-tekste-kak-forme-kommunikatsii>
28. Ne, Y. (2023). Application of argumentative and subtractive translation methods in the practice of Russian news translation. *Taste – Classic*, 2, 60–62.
29. Savory, Th. (1957). *Threat of Translation*. London.
30. Матвеева, Т. В. (2003). Отзыв. В: *Культура русской речи*. Энциклопедический словарь-справочник (с. 399). Под ред. Л. Д. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. Москва: Флинта; Наука.
31. Lu, Zhi. (2020). Metaphor translation process and translation strategy on the threshold of cognitive translation studies. *Research of the English language*, 4, 116–127. (In Chin.).
32. Aloe, S., & Apollonio, C. (2023, 04 Sept.). A Letter to Professor Ikuo Kameyama from International Dostoevsky Society and North American Dostoevsky Society. *International Dostoevsky Society*. <https://www.ids2022n.jp/media/2023102-103126-494.pdf>

References

1. Bakhtin, M. M. (1979). The problem of speech genres. In: *Aesthetics of verbal creativity* (pp. 159–206). Moscow, Art. (In Russ.). https://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm
2. Demyankov, V. Z. (2001). Linguistic interpretation of the text: Universal and national (idio-ethnic) strategies. In: *Language and culture: Facts and values* (pp. 309–323). Moscow: Languages of Slavic culture. (In Russ.). <http://www.infolex.ru/Stepanov.html>
3. Poghosyan, D. A. (2020). Interpretation of literary text in linguodidactics. *Eurasian Union of Scientists*, 5(74), 47–49. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44186567>
4. Bogdanova, E. S. (2015). Fictionality of a literary text as the basis for teaching school-children text-perceiving and interpreting activities. *Teacher education in Russia*, 10, 231–239. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/fiksionalnost-hudozhestvennogo-teksta-kak-osnova-metodiki-obucheniya-shkolnikov-tekstovospriniyayuschey-i-interpretatsionnoy>
5. Voiteleva, T. M. (2013) Analysis and interpretation of the text as a path to its understanding (methodological aspect). *Rhema. Rema*, 3. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-i-interpretatsiya-teksta-kak-put-k-ego-ponimaniyu-metodicheskiy-aspekt>
6. Sergeeva, E. S. (2020). The technique of understanding as one of the ways to interpret a literary text. *Academic research in educational sciences*, 4, 310–314. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/priyom-ponimaniya-kak-odin-iz-sposobov-interpretatsii-hudozhestvennogo-teksta>
7. Priorova, E. M., Savchenko, E. P., & Filchakova, E. M. (2018) The concept of “homeland” in English and Russian linguistic cultures. *Philological sciences. Issues of theory and practice*, 4-1(82). 159–164. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-rodina-v-angliyskoy-i-russkoy-lingvokulturah>
8. Novozhilova, K. R. (2009). Cognitive interpretation of literary text. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 9, 1, 1*, 49–58. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-interpretatsiya-hudozhestvennogo-teksta>
9. Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris.
10. Yang, F. (2021). Declaration on knowledge translation. *Modern study of foreign languages*, 5, 2–27.
11. Zimnyaya, I. A. (1976). Semantic perception of a speech message. In: *Semantic perception of a speech message (in conditions of mass communication)* (pp. 5–33). Ed. by T. M. Dridze, & A. A. Leontyeva. Moscow: Science. (In Russ.). <https://iling-ran.ru/library/psylingva/vosprijatie.pdf>
12. Belyanin, V. P. (2003). *Psycholinguistics*. Textbook. Moscow: Flint: Moscow Psychological and Social Institute. (In Russ.). http://lib.y-su.am/disciplines_bk/e500b25109704ac96d-0c0c6ce5f32c77.pdf
13. Vachkova, S. N., & Piche-ool, T. S. (2008). On the advisability of a unified approach to the formation of a modern reader (scientific school of Professor N. N. Svetlovskaya). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 3(26), 59–69. (In Russ.). [https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2815/1485948336-VestnikPedagogikaIPsihologiya3\(26\).Pdf](https://www.mgpu.ru/uploads/adv_documents/2815/1485948336-VestnikPedagogikaIPsihologiya3(26).Pdf)
14. Silchenkova, L. S. (2023). Meaningful reading in elementary school. *Current issues in the professional training of modern primary school teachers*, 10, 255–261. (In Russ.).
15. Lederer, M. (2014). *Translation. The Interpretative Model*. New York.
16. Tihanov, G. (2019). *The Birth and the Death of Literary Theory: Regimes of Relevance in Russia and Beyond*. Stanford: Stanford University Press.

17. Bogdanova, E. S. (2016) Specifics of working on an essay based on the source text in Russian language lessons. *Human Capital*, 10(94), 34–38. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=26688681>
18. Doschinsky, R. A., Abramovskaya, L. N., Krainik, O. M., & Solovyova, T. V. (2023). Analytical report on the results of the 2023 Unified State Exam in the Russian language. *Pedagogical Measurements*, 3, 4–23. (In Russ.). <https://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/PI-2023-03.pdf>
19. Rakitov, A. I. (1988). Experience in reconstructing the concept of understanding of Friedrich Schleiermacher. In: *Historical and philosophical yearbook* (pp. 150–165). Moscow: Nauka. (In Russ.).
20. Liu, Sh., & Wang, L. (2021). Cognitive-psychological study of the generation of fragments of Chinese current affairs: studying the features of multi-text fragmentation from the point of view of the theory of memory limits. *Forum on issues of language and culture*, 3, 3–13.
21. *Preview Poor Folk by Fyodor Dostoyevsky* (2024). Available at: <https://booksdrive.org/wp-content/uploads/2022/07/Poor-folk-by-Fyodor-Dostoyevsky-pdf-free-download.pdf>
22. Safronova, I. N. (2007). Interpretation. In: *Culture of Russian speech*. Encyclopedic dictionary-reference book (pp. 219–221). Ed. by L. D. Ivanova, A. P. Skovorodnikova, E. N. Shiryaeva et al. Moscow: Flint; Nauka.
23. Méchoulan, É. (2003). Intermédialités: histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques. *Intermediality: History and Theory of the Arts, des lettres et des techniques. Intermédialités, 1*, 9–27. (In Russ.).
24. Bassnet, S. (2014). *Translation*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
25. Paloposki, O. (2010). *Domestication and foreignization*. Handbook of Translation Studies. Ed. by Y. Gambier, L. van Doorslaer. John Benjamins Publishing Company, 2, 40–42.
26. *XVIII Symposium of the International Dostoevsky Society* (2023). The 150 Years of Demons. Book of Abstracts. Nagoya: Nagoya University of Foreign Studies Press.
27. Bolotnova, N. S. (2011). On the typology of regulatory structures in the text as a form of communication. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 3(105), 34–40. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tipologii-regulyativnyh-struktur-v-tekste-kak-forme-kommunikatsii>
28. Ne, Y. (2023). Application of argumentative and subtractive translation methods in the practice of Russian news translation. *Taste – Classic*, 2, 60–62.
29. Savory, Th. (1957). *Threat of Translation*. London.
30. Matveeva, T. V. (2003). Review. In: *Culture of Russian speech*. Encyclopedic dictionary-reference book (p. 399). Ed. by L. D. Ivanova, A. P. Skovorodnikova, E. N. Shiryaeva et al. Moscow: Flinta; Nauka. (In Russ.).
31. Lu, Zhi. (2020). Metaphor translation process and translation strategy on the threshold of cognitive translation studies. *Research of the English language*, 4, 116–127. (In Chin.).
32. Aloe, S., & Apollonio, C. (2023, 04 Sept.). A Letter to Professor Ikuo Kameyama from International Dostoevsky Society and North American Dostoevsky Society. *International Dostoevsky Society*. <https://www.ids2022n.jp/media/2023102-103126-494.pdf>

Статья поступила в редакцию: 20.01.2024; The article was submitted: 20.01.2024;
одобрена после рецензирования: 29.03.2024; approved after reviewing: 29.03.2024;
принята к публикации: 15.06.2024. accepted for publication: 15.06.2024.

Информация об авторах / Information about the authors:

Наталья Дмитриевна Десеяева — доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента методики обучения, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Natalya D. Desyaeva — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Teaching Methods, Moscow City University, Moscow, Russia.

481795@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1822-4032>

Лариса Владимировна Ассурова — доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента методики обучения, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Larisa V. Assuirova — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Teaching Methods, Moscow City University, Moscow, Russia.

assuir@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0020-6768>

Евгений Николаевич Леонович — доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента методики обучения, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Evgeniy N. Leonovich — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Teaching Methods, Moscow City University, Moscow, Russia.

ev.leonovich@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4226-1050>

Людмила Семеновна Сильченкова — доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента методики обучения, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Lyudmila S. Silchenkova — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Teaching Methods, Moscow City University, Moscow, Russia.

lui-sil@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8829-6613>

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 373.31

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-80-93

ВЕДУЩИЕ НАУЧНЫЕ ИДЕИ ПОДДЕРЖКИ ВЫСОКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МЕЖДУНАРОДНОЙ И РОССИЙСКОЙ ПРАКТИКЕ

Алексей Николаевич Рыжов

*Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия*

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

Аннотация. Одним из основных показателей профессиональной успешности специалиста, построения траекторий его личностного совершенствования является академическая успешность. Данный показатель сопровождает человека весь период его обучения и становления как специалиста. Особую значимость приобретают условия организации данного процесса на ранних этапах обучения — в период начального общего образования. Изучение российского и международного опыта в обеспечении успешности обучения младших школьников позволит более продуктивно формировать дальнейшие образовательные маршруты обучающихся, предлагать индивидуальные формы профессионального развития. В результате проведенного анализа трудов отечественных и зарубежных ученых были выделены и представлены в статье педагогические, психологические и социальные факторы обеспечения академической успешности младших школьников. Выделение, группировка и краткая характеристика подобных факторов составила ведущую цель представленной статьи. Осмысление зарубежных и российских подходов к анализу академической успешности школьников будет полезно в построении индивидуальных образовательных траекторий обучающихся как ученым, так и педагогам-практикам.

Ключевые слова: академическая успешность, академическая успеваемость, младшие школьники, факторы академической успешности

Scientific and practical article

UDC 373.31

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-80-93

LEADING SCIENTIFIC IDEAS TO SUPPORT HIGH ACADEMIC PERFORMANCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN INTERNATIONAL AND RUSSIAN PRACTICE

Aleksei N. Ryzhov

Moscow City University,

Moscow, Russia

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

Abstract. One of the main indicators of professional success of a specialist, building trajectories of his personal improvement is academic success. This indicator accompanies a person throughout the entire period of his training and formation as a specialist. Of particular importance are the conditions for the organisation of this process at the early stages of education — during primary general education. The study of Russian and international experience in ensuring the success of primary school education will allow students to form further educational routes more productively and offer individual forms of professional development. As a result of the analysis of the works of domestic and foreign scientists, pedagogical, psychological and social factors of ensuring the academic success of younger schoolchildren were identified and presented in the article. The identification, grouping and brief description of such factors formed the main purpose of the presented article. Understanding foreign and Russian approaches to the analysis of academic success of schoolchildren will be useful for both scientists and practical teachers in building individual educational trajectories of students.

Keywords: academic success, academic performance, primary school students, factors of academic success

Для цитирования: Рыжов, А. Н. (2024). Ведущие научные идеи поддержки высокой академической успешности младших школьников в международной и российской практике. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 80–93. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-80-93>

For citation: Ryzhov, A. N. (2024). Leading scientific ideas to support high academic performance of primary school students in international and Russian practice. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 80–93. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-80-93>

Введение

Важной характеристикой развития современного общества является личностная и профессиональная успешность человека. При этом составной частью общей успешности является академическая успешность, проявляющаяся в ходе реализации образовательных программ.

Повышение качества обучения явилось одной из важнейших целей проектирования и дальнейшей реализации федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС), в том числе и начального общего образования (далее — НОО). Стандарты и подготовленные на их основе примерные образовательные программы направлены на формирование такой образовательной среды, которая ориентирует на достижение личностной и академической успешности на основе индивидуальных образовательных потребностей и предпочтений. Важную роль при этом должны выполнять постоянная рефлексия учебной деятельности, осознание причин успешности или неуспешности хода и результатов своей учебной деятельности, формы коммуникации в учебном процессе. В целом можно заметить, что в центре внимания ФГОС НОО среди прочих задач стоит значимость обеспечения академической успешности младшего школьника.

Методологические основания исследования

Представляется, что условия достижения высокой академической успешности младших школьников должно обеспечить знакомство с зарубежным и отечественным опытом в решении этой важной педагогической задачи. Данное знакомство предполагает рассмотрение ряда ключевых факторов, влияющих на академическую успешность школьников, которые нашли отражение в работах российских и зарубежных исследователей, представляющих определенные научные школы. Это и является основой задач представленной статьи. К приоритетным факторам зарубежными учеными отнесены прежде всего: психологические и социальные предпочтения ребенка, его пол, личность и педагогическая позиция учителя, групповая работа, тип и наполняемость классов и ряд других. В российских исследованиях внимание сконцентрировано на психологических факторах, таких как особенности восприятия информации, память, скорость переработки информации, когнитивные способности и пр. В то же время ряд отечественных исследователей в качестве важного фактора отмечает полученные учащимися оценки и проводит корреляцию между понятиями «успешность» и «успеваемость», где второе понятие рассматривается как важный показатель первого. Важно, что подобный фактор практически не рассматривается зарубежными учеными, четко разводящими понятия «академическая успешность» и «академическая успеваемость». Первоначально представляется целесообразным рассмотреть идеи и подходы зарубежных исследователей, поскольку сам термин «академическая успешность» заимствован российской педагогикой из зарубежной, прежде всего из американской образовательной практики.

Результаты исследования и дискуссионные вопросы

Само понятие «успешность» зарубежные исследователи трактуют достаточно широко. Например, американский психолог Р. Стенберг рассматривает личную успешность как способность человека достигать успеха при взвешенной оценке личных возможностей в контексте конкретных социокультурных условий (Стернберг, Форсайт, и Хедланд, 2002). Вполне естественно, что при наличии значительного числа исследований американских психологов, посвященных проблемам академической успешности школьников, в них акцентируется внимание на отдельных факторах, способствующих успешности. При этом есть и фундаментальные работы, обобщившие исследования и практику значительного числа исследовательских групп педагогов-практиков и ученых-психологов (Хэтти, 2017).

При выделении и анализе факторов, влияющих на академическую успешность школьников, зарубежные исследователи предлагают учитывать прежде всего психологические и социальные предпочтения ребенка. Так, Дж. А. С. Хэтти выделяет «представления об учебе, полученные ранее; ожидания; степень открытости для нового опыта; существующие убеждения о ценности и важности учения; активность; способность сформировать в ходе учебного процесса положительную самооценку и свою репутацию ученика» (Хэтти, 2017, с. 54). Схожей позиции придерживается и Г. Вальберг. В академической успешности младших школьников он выделяет такие важнейшие психологические факторы, как индивидуальные способности учащегося, пол ребенка, восприятие правил учебной деятельности, особенности коммуникации и поведения в классе и семье (Hattie, 1987, с. 187–212). Также существуют исследования, в которых внимание концентрируется на педагогических факторах: учебной деятельности самого ребенка, деятельности педагога и деятельности школьной организации (Marzano, 2000). При этом первый фактор является доминирующим по отношению к другим.

Влиянию личности учителя, его предметных и профессиональных характеристик на академическую успешность школьников был посвящен ряд исследований, базировавшихся на анализе обширной педагогической практики. Не останавливаясь на каждом из них, выделим исследование, посвященное влиянию на академическую успешность младших школьников различных внешних поощрений в виде смайликов, наклеек, значков и пр., поскольку эта практика чрезвычайно популярна в российских школах. Подчеркнем, что исследование основано на анализе образовательной практики нескольких сотен школ. Авторы исследования утверждают, что применение подобных внешних поощрительных символов имеет отрицательный эффект, поскольку они не дают конкретной информации о выполненном задании и таким образом ориентируют ребенка не на рефлексию и самооценку, а на стремление к внешнему поощрению (Deci, Koestner, & Ryan, 1999, с. 659; Kluger, & DeNisi, 1996, с. 254). Общие рекомендации, направленные на повышение академической

успешности младших школьников, представленные зарубежными исследователями, можно свести к следующим: наличие наглядных примеров выполнения учебных заданий; использование на занятиях концептуальных карт, визуализирующих сложную для восприятия информацию; личностно ориентированный подход; необходимость постоянной оперативной обратной связи на учебном занятии и положительное подкрепление работы детей; личные качества учителя; ожидания учителя в отношении успехов своих учеников (Greenwald, Hedges, & Laine, 1996, с. 361–396; Cornelius-White, 2007, с. 113–143; Weinstein, 2004; Wood, & Locke, 1987, с. 1013–1024; Nesbit, & Adesope, 2006, с. 413–448; Crissman, 2006; Allen, Witt, & Wheelless, 2006, с. 21–31).

В зарубежной практике важным фактором академической успешности младших школьников признается фактор пола ребенка. Однако в последние годы анализ образовательной практики и целый ряд исследований показали, что данный фактор сильно преувеличен. В масштабном исследовании Дж. С. Худе было обосновано, что к числу психологических различий мальчиков и девочек, влияющих на академическую успешность школьников, следует отнести физическую активность и моторные навыки у мальчиков и уступчивость у девочек. В остальных параметрах отличия незначительны (Hyde, 2005, с. 581–592). Поэтому, по мнению многих зарубежных исследователей, нет серьезных оснований рассматривать раздельное обучение мальчиков и девочек как важный фактор повышения академической успешности школьников (Marsh, & Rowe, 1996, с. 147–162). Подобную позицию интересно сопоставить с результатами исследований российских ученых (Тихомирова, Модяев, и Леонова, 2015, с. 43–54). Более того, на основе анализа решения учебных задач, поставленных перед учащимися, был сделан вывод, что академическая успешность мальчиков и девочек выше именно в смешанных классах.

Весьма интересен зарубежный опыт изучения внешних факторов, влияющих на академическую успешность школьников: тип школы, общее число учащихся в ней, наполняемость классов и пр. Сошлемся на некоторые результаты, представленные в наиболее авторитетных исследованиях данных факторов. Существенных отличий, влияющих на повышение академической успешности между государственными и негосударственными школами, обнаружено не было (Miron, & Nelson, 2001). В вопросе взаимосвязи повышения академической успешности и общего числа учащихся в школе были сделаны выводы, что наиболее оптимальным числом является 600–900 обучающихся в школе (Stekelenburg, 1991; Newman, Garrett et al., 2006, с. 41–60). В отношении вопроса влияния наполняемости класса на повышение академической успешности младших школьников интересное исследование провели ученые Китая (Гонконг), изучившие собственный, европейский и американский опыт. Общий вывод сводится к тому, что наиболее оптимальным числом учащихся будет 12–25 человек. И если уменьшение учеников в классе сохраняет уровень академической успешности, то увеличение значительно его снижает (Chan, 2005).

Достаточно дискуссионным при анализе факторов академической успешности школьников не только в России, но и за рубежом, является вопрос о целесообразности разделения учащихся на группы или классы по степени их способности или одаренности. По отношению к младшим школьникам был сделан однозначный вывод: подобное разделение не влияет положительно на академическую успешность младших школьников и подобное разделение с этой точки зрения нецелесообразно (Oakes et al., 1993, с. 461–480; Wilkinson, Parr et al., 2002, с. 521–535; Lubart, Holling, & Ushakov, 2016). И, наконец, важное место в зарубежных исследованиях занимает изучение влияния на академическую успешность организации групповой работы. В частности, отмечается, что очень серьезное положительное влияние на учебную успешность школьников оказывают занятия в группах, выстроенные на основе «родственных» особенностей детей: малоуспешность, уровень освоения учебного материала, индивидуальные склонности и интересы и пр. (Springer, Stanne, & Donovan, 1999, с. 21–51; Lou, Abrami, & d'Apollonia, 2001, с. 449–521; Хэтти, 2017, с. 138). К этим же факторам было отнесено и девиантное поведение школьников.

В российских исследованиях проблема академической успешности младших школьников находится во взаимосвязи с отдельными психологическими процессами ребенка, в частности с особенностями восприятия информации, с памятью, со скоростью переработки информации и пр. (Дружинин, 2007; Малых, Тихомирова, и Ковас, 2012, с. 186–199; Тихомирова, 2016). При этом в исследованиях подчеркивается, что названные психические процессы служат основанием более сложных познавательных функций. В России накоплен значительный научный и практический опыт изучения и обоснования этапов, средств, условий формирования, диагностики академической успешности младших школьников. Нередко проводится прямая связь между понятиями «успешность» и «успеваемость», при этом второе рассматривается как важный показатель первого. Так, например, Т. Н. Тихомирова рассматривает академическую успешность школьников на основе анализа показателей о четвертных и годовых отметках, а также результатов тестирований по основным учебным предметам (Тихомирова, 2016). Важное внимание в названных исследованиях уделяется взаимосвязи академической успешности школьников и различных факторов развития личности: воли, памяти, эмоциональных реакций и др.

В связи с потребностью образовательной практики весьма важна разработка проблем общих и частных когнитивных способностей ребенка в целях прогнозирования его академической успешности. В этом направлении значительный научный интерес представляют результаты целого ряда исследований, проведенных учеными-психологами Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (далее — ИППО МГПУ) (Поставнев, Поставнева, Двойнин и Романова, 2020, с. 64–73; Двойнин, и Троцкая, 2022, с. 42–52). В частности, ими была разработана концепция по выявлению и анализу общих и частных когнитивных способностей младшего школьника

как условий его академической успешности. Она направлена на поиск наиболее эффективных средств обучения ребенка, а также на реализацию не только внешних, но и внутренних условий учебных результатов младших школьников. Таким образом, можно выделить две стороны академической успешности школьника в образовательной практике: внутреннюю сторону, связанную с развитием учебного интереса, положительных впечатлений и эмоций, удовлетворенностью своей учебной деятельностью и учебными результатами, и внешнюю, отражающую академическую успеваемость, и связанную с достижением высоких результатов учебной деятельности (Савенков, 2019; Савенков, Айгунова и др., 2017; Савенкова, 2020). Известнейший ученый в области детской одаренности и успешности А. И. Савенков отмечает две стороны академической успешности: объективную — оценочные суждения педагогов и субъективную — самооценка и представления обучающегося о собственной успешности (Савенков, Айгунова и др., 2017).

Авторы концепции когнитивных предикторов академической успешности младших школьников определяют понятие «предикторы академической успешности» как «группу факторов, определяющих вероятную возможность успешности процесса освоения учебной деятельности, выражающуюся в качественной учебной успеваемости, а также в реализации потенциальных интеллектуальных и личностных способностей ребенка в обучении» (Поставнев, Поставнева, Двойнин, и Романова, 2020, с. 64–73). В целом можно отметить, что в исследовании, проведенном учеными-психологами МГПУ, была предложена интересная практико-ориентированная авторская технология.

В числе важных факторов академической успешности младших школьников выступают общие и частные когнитивные способности ребенка. При характеристике понятия «академическая успешность» важное место занимает понятие «способность». Связь между этими понятиями была раскрыта психологом Б. М. Тепловым, который показал, как сочетание различных способностей ребенка влияют на его успех в учебной деятельности (Теплов, 1985). Он отмечал, что «возможность успешно действовать в различных областях объясняется прежде всего наличием некоторых общих моментов одаренности, имеющих значение для разных видов деятельности» (Теплов, 1985, с. 41). Совокупность разнообразных индивидуальных способностей ребенка младшего школьного возраста, оказывающих серьезное влияние на формирование личностных особенностей и влияющих на академическую успешность, по мнению Б. М. Теплова, «не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» (Теплов, 1985, с. 16). Психолог В. Н. Дружинин при изучении вопросов взаимосвязи учебной успешности школьника и его индивидуальных способностей к общим отнес интеллектуальные, креативные и учебные способности (Дружинин, 2007). В целях выявления путей повышения академической успешности младших школьников В. Н. Дружинин предложил систему

работы с учебной информацией: способность к получению учебной информации, способность ее постепенного преобразования в знания, способность их сохранения и применения и на этой основе проявление способности к приобретению новых (Дружинин, 2007). Для выявления и оценки индивидуальных когнитивных способностей младшего школьника могут быть использованы психометрические методы. Они позволяют в определенном объеме учесть индивидуальные мотивы проявления общих способностей. Таким образом, сочетание и грамотный учет в учебном процессе общих и частных (индивидуальных) когнитивных способностей младшего школьника определяет его академическую успешность.

Важное значение для поиска условий повышения академической успешности младших школьников имеет раскрытие педагогических факторов этого процесса. Представляется, что академическая успешность является важной составной частью целостного образовательного процесса, поэтому необходим учет и реализация всех общих и индивидуальных когнитивных способностей младшего школьника. Обозначим их еще раз: к общим, прежде всего, следует отнести интеллектуальные, творческие способности, способность к обучению. К индивидуальным — внимание, память, мышление, речь, воображение, скорость переработки информации. При этом особое внимание психологи уделяют индивидуальным когнитивным процессам (Равич-Щербо, Марютина и др., 1996, с. 42–53).

В условиях образовательной деятельности на развитие академической успешности оказывает влияние целый ряд психологических факторов: психо-социальные (усидчивость, мотивация, самооценка, волевые характеристики, коммуникативность и др.); психофизиологические (мелкая моторика, развитие органов чувств, выносливость и др.); когнитивные (прежде всего, факторы познавательной деятельности ребенка).

Другим педагогическим основанием академической успешности служит реализация деятельностного подхода в образовании. Он строится на представлении о взаимосвязи и определенном единстве личности ребенка и его деятельности (Малых, Тихомирова, Тосто, и Ковас, 2014, с. 41–53). Ведь именно в процессе собственной образовательной деятельности происходит формирование успешности личности. Многообразная учебная деятельность влияет на изменения всей личности ребенка, и от того, на каких основаниях и принципах она будет выстроена, зависит его развитие в целом и академическая успешность в частности.

Еще одним важным педагогическим условием академической успешности выступает реализация принципа обогащения развития психики человека. Этот принцип подразумевает создание максимально благоприятных педагогических условий с учетом возрастных особенностей младшего школьника через совершенствование средств, методов, форм, содержания обучения и воспитания. При этом использование деятельностного подхода позволит вносить

в образовательный процесс младшего школьника личностно значимые, разнообразные виды и формы учебной деятельности.

Важное значение для повышения академической успешности имеет реализация положений развивающего обучения. Они предполагают осуществление учебной деятельности в зоне ближайшего развития ребенка и реализацию многообразия форм учебной работы, ориентированных на самостоятельность и активность младшего школьника. Педагог, в свою очередь, призван ориентироваться на всю совокупность психосоциальных, психофизиологических и когнитивных способностей ребенка. При этом крайне важна педагогическая поддержка творческой инициативы ребенка и его самостоятельности в реализуемой учебной деятельности. В этой связи практический интерес в направлении поиска путей повышения академической успешности могут представлять исследования реализации идей безотметочного оценивания хода и результатов учебной деятельности школьников. Ряд таких исследований были проведены в учебных заведениях, поэтому в основу разработанных материалов положено описание реальных результатов (О системе оценивания, 2003, с. 3–8; Зискин, и Петровский, 2016, с. 14–23).

Заключение

Таким образом, отечественными и зарубежными психологами и педагогами показана и обоснована прямая связь между психологическими факторами и педагогическими условиями академической успешности младших школьников. В качестве психологических факторов, прежде всего, выступают общие и индивидуальные когнитивные способности, которые должны учитываться на трех уровнях: психосоциальном, психофизиологическом и когнитивном. Опора на эти психологические основания важна для выстраивания определенных педагогических условий в деятельности учителя при организации учебной деятельности школьника, направленной на максимальное раскрытие его индивидуальных черт. Деятельность учителя в направлении повышения академической успешности младшего школьника должна выстраиваться на основе предоставления наглядных примеров выполнения учебных заданий; визуализации сложной для восприятия информации; личностно ориентированного подхода; необходимости постоянной оперативной обратной связи на учебном занятии и положительном подкреплении работы детей; позитивном ожидании учителя в отношении успехов своих учеников. Зарубежные и отечественные исследователи образовательной практики позволяют педагогам-практикам выявлять конкретные рекомендации к обеим сторонам академической успешности: внутренней стороне, связанной с развитием учебного интереса, положительных впечатлений и эмоций, удовлетворенностью младшими школьниками своей учебной деятельностью и учебными результатами, и внешней стороне, отражающей академическую успеваемость, и связанной с достижением высоких результатов учебной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Стернберг, Р. Дж., Форсайт, Дж. Б. и Хедланд, Дж. (2002). *Практический интеллект*. Под общ. ред. Р. Д. Стернберга; пер. с англ. К. А. Щукиной, Ю. А. Буткевич. Санкт-Петербург: Питер.
2. Хэтти, Дж. А. С. (2017). *Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников*. Под ред. В. К. Загвоздкина, Е. А. Хамраевой. Москва: Национальное образование. 496.
3. Hattie, J. A. C. (1987). Identifying the salient facets of model of student learning: A synthesis of meta-analyses. *International Journal of Education Research*, 11(2), 187–212.
4. Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the takes us. Mid-Continent Research for Education and Learning*. Aurora, Colorado, 80014.
5. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 659.
6. Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
7. Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361–396.
8. Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Education Research*, 77(1), 113–143.
9. Weinstein, R. S., & Higher, R. (2004). Reaching higher: The power of expectations in schooling. Cambridge, MA: Harvard University Press. *The Journal of Sociology & Social Welfare*. Article 23. March.
10. Wood, R. E., & Locke, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47(4), 1013–1024.
11. Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413–448.
12. Crissman, J. K. (2006). *The design and utilization of effective worked examples: A meta-analysis: Unpublished PhD*. The University of Nebraska, Lincoln, NE.
13. Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21–31.
14. Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
15. Marsh, H. W., & Rowe, K. J. (1996). The effects of single-sex and mixed-sex mathematics classes within a coeducational school: A reanalysis and comment. *Australian Journal of Education*, 40(2), 147–162.
16. Тихомирова, Т. Н., Модяев, А. Д., и Леонова, Н. М. (2015). Факторы успешности в обучении на начальной ступени общего образования: половые различия. *Психологический журнал*, 36(5), 43–54.
17. Miron, G., & Nelson, C. (2001). Student academic achievement in charter schools: What we know and why we know so little Western Michigan University. Kalamazoo, MI 49008-523. New York: Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education. *Occasional Paper* N. 41.

18. Stekelenburg, C. R. (1991). *The effects of public high school size on student achievement: A meta-analysis*. Unpublished Ed. D., University of Georgia, GA.
19. Newman, M., Garrett, Z., Elbourne, D., Bradley, S., Noden, P., Taylor, J., West, A. (2006). Does secondary school size make a difference? A systematic review. *Educational Research Review*, 1(1), 41–60.
20. Chan, C. (2005). *Are small classes better? Or what makes a small class better?: Paper presented at the Conference on Learning Effectiveness and Class Size*. University of Hong Kong. Hong Kong, May.
21. Oakes, J., Quartz, K. H., Gong, J., Guiton, G., Lipton, M. (1993). Creating middle schools: Technical, normative, and political considerations. *The Elementary School Journal*, 93(5), 461–480.
22. Wilkinson, I. A. G., Parr, J. M., Fung, I. Y. Y. Hattie, J. (2002) Discussion: Modeling and maximizing peer effects in school. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 521–535.
23. Lubart, T. I., Holling, H., & Ushakov, D. V. (2016). Introduction to the special issue «intelligence, creativity and giftedness». *Learning and Individual Differences*, 52, 120.
24. Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21–51.
25. Lou, Y., Abrami, P. C., & d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449–521.
26. Дружинин, В. Н. (2007). *Психология способностей: избранные труды*. Москва: Институт психологии РАН. 541 с.
27. Равич-Щербо, И. В., Марютина, Т. М., Трубников, В. И., Белова, Е. С., и Кириакиди, Э. Ф. (1996). Психологические предикторы индивидуального развития. *Вопросы психологии*, 2, 42–53.
28. Малых, С. Б., Тихомирова, Т. Н., и Ковас, Ю. В. (2012). Индивидуальные различия в способностях к обучению: возможности и перспективы психогенетических исследований. *Вопросы образования*, 4, 186–199.
29. Тихомирова, Т. Н. (2016). *Когнитивные основы индивидуальных различий в академической успешности: структурнофункциональная модель*. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва. 50 с.
30. Поставнев, В. М., Поставнева, И. В., Двойнин, А. М., и Романова, М. А. (2020). Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 4(54), 64–73.
31. Двойнин, А. М., и Троицкая, Е. С. (2022). Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования? *Психологическая наука и образование*, 27(2), 42–52.
32. Савенков, А. И. (2019). *Психология детской одаренности*. Учебник. Москва: Юрайт, 334.
33. Савенков, А. И., Айгунова, О. А., Кривова, Т. А., Павленко, Т. А., Полковникова, Н. Б., и Савенкова, Т. Д. (2017). *Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу*. Монография. Науч. ред. А. И. Савенков. Москва: Перо. 127 с.

34. Савенкова, Т. Д. (2020). *Развитие социального интеллекта дошкольников*. Учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт. 146 с.
35. Теплов, Б. М. (1985). Способности и одаренность. В: *Избранные труды: в 2 т., т. 1* (с. 15–41). Москва: Педагогика.
36. Тихомирова, Т. Н., Малых, С. Б., Тосто, М. Г., и Ковас, Ю. В. (2014). Когнитивные характеристики и успешность в решении математических заданий в старшем школьном возрасте: кросс-культурный анализ. *Психологический журнал*, 35(1), 41–53.
37. О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях без отметочного обучения. (2003). Письмо Министерства образования РФ. *Начальная школа*, 8, 3–8.
38. Зискин, К. Е., и Петровский, В. А. (2016). Мотивирующее оценивание. *Наука и школа*, 5, 14–23.

References

1. Sternberg, R. J., Forsythe, J. B., & Hedlund, J. (2002). *Practical intelligence*. Under the general editorship of R. D. Sternberg; translated from the English by K. A. Shchukina, Yu. A. Butkevich. Saint-Petersburg: Peter. (In Russ.).
2. Hattie, J. A. C. (2017). *Visible Learning: Synthesizing the results of more than 50,000 studies involving more than 86 million schoolchildren*. Edited by V. K. Zagvozdkin, E. A. Khamraeva. Moscow: National education. (In Russ.).
3. Hattie, J. A. C. (1987). Identifying the salient facets of model of student learning: A synthesis of meta-analyses. *International Journal of Education Research*, 11(2), 187–212.
4. Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the takes us*. Mid-Continent Research for Education and Learning. Aurora, Colorado 80014.
5. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 659.
6. Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
7. Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361–396.
8. Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Education Research*, 77(1), 113–143.
9. Weinstein, R. S., & Higher, R. (2004). Reaching higher: The power of expectations in schooling. Cambridge, MA: Harvard University Press. *The Journal of Sociology & Social Welfare*. Article 23. March.
10. Wood, R. E., & Locke, E. A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47(4), 1013–1024.
11. Nesbit, J. C., & Adesope O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413–448.
12. Crissman, J. K. (2006). *The design and utilization of effective worked examples: A meta-analysis: Unpublished PhD*. The University of Nebraska, Lincoln, NE.

13. Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21–31.
14. Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
15. Marsh, H. W., & Rowe, K. J. (1996). The effects of single-sex and mixed-sex mathematics classes within a coeducational school: A reanalysis and comment. *Australian Journal of Education*, 40(2), 147–162.
16. Tihomirova, T. N., Modjaev, A. D., & Leonova, N. M. (2015). Factors of success in learning at the initial stage of general education: gender differences. *Psichologicheskij zhurnal*, 36(5), 43–54. (In Russ.).
17. Miron, G., & Nelson, C. (2001). Student academic achievement in charter schools: What we know and why we know so little Western Michigan University. Kalamazoo, MI 49008-523. New York: Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education. *Occasional Paper* N. 41.
18. Stekelenburg, C. R. (1991). *The effects of public high school size on student achievement: A meta-analysis*. Unpublished Ed. D., University of Georgia, GA.
19. Newman, M., Garrett, Z., Elbourne, D., Bradley, S., Noden, P., Taylor, J., & West, A. (2006). Does secondary school size make a difference?: A systematic review. *Educational Research Review*, 1(1), 41–60.
20. Chan, C. (2005). *Are small classes better? Or what makes a small class better?: Paper presented at the Conference on Learning Effectiveness and Class Size*. University of Hong Kong, Hong Kong, May.
21. Oakes, J., Quartz, K. H., Gong, J., Guiton, G., & Lipton, M. (1993). Creating middle schools: Technical, normative, and political considerations. *The Elementary School Journal*, 93(5), 461–480.
22. Wilkinson, I. A. G., Parr, J. M., Fung, I. Y. Y., Hattie, J. (2002) Discussion: Modeling and maximizing peer effects in school. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 521–535.
23. Lubart, T. I., Holling H., & Ushakov, D. V. (2016). Introduction to the special issue «intelligence, creativity and giftedness». *Learning and Individual Differences*, 52, 120.
24. Springer, L., Stanne M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21–51.
25. Lou, Y., Abrami, P. C., & d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449–521.
26. Druzhinin, V. N. (2007). *Psychology of abilities: selected works*. Monograph. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 541 p. (In Russ.).
27. Ravich-Shherbo, I. V., Marjutina, T. M., Trubnikov, V. I., Belova, E. S., & Kiriakidi, Je. F. (1996). Psychological predictors of individual development. *Voprosy psichologii*, 2, 42–53. (In Russ.).
28. Malyh, S. B., Tihomirova, T. N., & Kovas, Ju. V. (2012). Individual differences in learning abilities: opportunities and prospects for psychogenetic research. *Educational Studies*, 4, 186–199. (In Russ.).
29. Tihomirova, T. N. (2016). *Cognitive foundations of individual differences in academic success: a structurally functional model*. Author's abstract of the dissertation of Doctor of Psychological Sciences. Moscow. (In Russ.).

30. Postavnev, V. M., Postavneva, I. V., Dvojnin, A. M., & Romanova, M. A. (2020). General and particular cognitive abilities as predictors of a child's academic success in the early stages of education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(54), 64–73. (In Russ.).
31. Dvojnin, A. M., & Trockaja, E. S. (2022). Cognitive predictors of academic success: how do general patterns “work” in the early stages of education? *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*, 27(2), 42–52. (In Russ.).
32. Savenkov, A. I. (2019). *Psychology of child giftedness*. Textbook. Moscow: Yurayt. (In Russ.).
33. Savenkov, A. I., Aĵgunova, O. A., Krivova, T. A., Pavlenko, T. A., Polkovnikova, N. B., & Savenkova, T. D. (2017). *Development of emotional intelligence and social competence of a child as factors of educational success formation at the stage of transition from kindergarten to primary school*. Monograph. Scientific ed. A. I. Savenkov. Moscow: Pen. (In Russ.).
34. Savenkova, T. D. (2020). *The development of social intelligence of preschoolers*. Textbook for universities. Moscow: Yurayt. (In Russ.).
35. Teplov, B. M. (1985). Abilities and giftedness. In: *Selected works: in 2 volumes, vol. 1* (pp. 15–41). Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
36. Tihomirova, T. N., Malyh, S. B., Tosto, M. G., & Kovas, Ju. V. (2014). Cognitive characteristics and success in solving mathematical tasks in high school age: cross-cultural analysis. *Psihologicheskij zhurnal*, 35(1), 41–53. (In Russ.).
37. On the system of assessment of educational achievements of younger schoolchildren in the conditions of non-marketed learning. (2003). Letter from the Ministry of Education of the Russian Federation. *Nachal'naja shkola*, 8, 3–8. (In Russ.).
38. Ziskin, K. E., & Petrovskij, V. A. (2016). Motivating assessment. *Nauka i shkola*, 5, 14–23. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 20.04.2024;
одобрена после рецензирования: 29.07.2024;
принята к публикации: 15.09.2024.

The article was submitted: 20.04.2024;
approved after reviewing: 29.07.2024;
accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторе / Information about the author:

Алексей Николаевич Рыжов — доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

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, Moscow, Russia.

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

Научно-исследовательская статья

УДК 37

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-94-109

ОСНОВЫ КРИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДИСКУРСА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Маргарита Алексеевна Юрченко

Сибирский институт управления —

филиал РАНХиГС,

Новосибирск, Россия

yurchenko-maa@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

Аннотация. В эпоху интенсивной поляризации политической повестки актуализируется запрос на формирование активной гражданской позиции молодых взрослых — студентов вузов Российской Федерации. Активная гражданственность, в свою очередь, невозможна без владения повесткой, способности видеть и интерпретировать дискурс в избыточном информационном пространстве. Обучение основам критического анализа дискурса в высшей школе — вызов для педагогического сообщества, очевидная лакуна в области дидактизации практик, являющихся привычными для исследователей, но не для обучающихся. Данное исследование ставит перед собой цель создать модель обучения критическому анализу дискурса в вузе, опираясь на методологическую базу триады наук (педагогика – лингвистика – политология) по причине междисциплинарности природы феномена «дискурс». Ключевым в данном исследовании выступает подход к критическому анализу дискурса венской школы. Ведущим методом исследования является метод педагогического моделирования, позволяющий обеспечить практическую значимость исследования — создание методической брошюры по обучению основам критического анализа дискурса студентов разных уровней и направлений подготовки. С помощью комплекса теоретических и эмпирических методов в статье последовательно раскрываются принципы критического анализа дискурса как парадигмы, обозначается специфика политического дискурса, обосновывается актуальность дидактизации критического анализа дискурса и предлагается модель обучения критическому анализу дискурса студентов вузов. Автором даются рекомендации по внедрению модели критического анализа дискурса в вузе. В статье приводится методически ценный отрывок подготовленной для обучающихся брошюры по основам критического анализа дискурса, с помощью которого коллеги разнообразных дисциплинарных горизонтов смогут обучать критическому анализу дискурса, используя оригинальные наборы кейсов или методическую копилку, предложенную ранее автором. Автор заключает, что критический анализ дискурса выступает инструментом повышения осознанности и вовлеченности обучающихся, выполняя ориентационно-проясняющую функцию, формируя критическое мышление, а также формируя привычку докапываться до самой сути и развивая автономию обучающихся с помощью текстовых материалов разных жанров и исторических периодов, но в особенности — материалов современных

СМИ. Модель критического анализа дискурса была разработана автором в рамках комплексного исследования, направленного на создание дидактической концепции формирования национальной идентичности и гражданственности.

Ключевые слова: дискурс, политический дискурс, критический анализ дискурса в вузе, дидактизация критического анализа дискурса

Original scientific article

UDC 37

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-94-109

FUNDAMENTALS OF CRITICAL ANALYSIS OF DISCOURSE IN HIGH SCHOOL

Margarita A. Yurchenko

RANEPa —

Siberian Institute of Management,

Novosibirsk, Russia

yurchenko-maa@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

Abstract. In the era of intense polarization of the political agenda, the demand for the formation of an active civic position of young adults — university students in the Russian Federation — becomes urgent. Active citizenship is impossible without mastery of the agenda, the ability to detect and interpret discourse in an abundant information space. Teaching the basics of critical discourse analysis in high school is a challenge for the pedagogical community; there is an obvious gap in the field of didacticization of practices that are familiar to researchers, but not to students. This study aims to create a model for teaching critical discourse analysis at a university, based on the methodological basis of the triad of sciences (pedagogy – linguistics – political science) due to the interdisciplinary nature of the “discourse” phenomenon. The key approach to this study is the Vienna School approach to critical discourse analysis. The leading research method is the method of pedagogical modeling, which makes it possible to ensure the practical significance of the research — the creation of a methodical brochure on teaching the basics of critical discourse analysis to students of different levels and areas of training. Using a set of theoretical and empirical methods, the article consistently reveals the principles of critical discourse analysis as a paradigm, identifies the specifics of political discourse, substantiates the relevance of critical discourse analysis didacticization, and proposes a model for teaching critical discourse analysis to university students. The author gives recommendations on the implementation of critical discourse analysis model at a university. The article provides the methodically valuable abstract of the brochure on the fundamentals of critical discourse analysis designed for the students, with its help colleagues referring to different fields of science may teach critical discourse analysis, using their own case sets or the methodical kit, previously suggested by the author. The author concludes that critical discourse analysis is a tool to increase consciousness and involvement of the learners thanks to its orientational and clarifying functions, forming critical thinking and the habit to find

out the gist and developing the learners' autonomy by means of text materials of different genres and historical periods, especially by means of modern media. The critical discourse analysis model was designed by the author during multistage research aimed at the creation of didactic conception of the formation of national identity and civism.

Keywords: discourse, political discourse, critical discourse analysis in higher education, didactization of critical discourse analysis

Для цитирования: Юрченко, М. А. (2024). Основы критического анализа дискурса в высшей школе. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 94–109. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-94-109>

For citation: Yurchenko, M. A. (2024). Fundamentals of critical analysis of discourse in high school. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 94–109. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-94-109>

Введение

Гибридные войны между современными акторами международных отношений, движение, создаваемое этими отношениями, неизбежно подталкивают к распространению и даже попыткам навязывать идеологии собственным обществам и миру разными способами. Иногда на первый план выходят идеологии самих глав государств, а иногда доминирующие дискурсивные личности, представляющие государства, а дискурс, являющийся речевым органом идеологии, становится первичным репрезентатором политической, дипломатической среды и инструментов.

В условиях перенасыщенности информационного пространства, с одной стороны, и необходимости воспитания в вузе не только специалиста высокого класса, но и гражданина, способность к критическому анализу действительности на фоне актуализации политической повестки — политического дискурса, приобретает особую значимость. В свою очередь, обучение критическому анализу дискурса в высшей школе требует разработки как на дидактическом, так и на методическом уровне. Немногочисленные исследования педагогической направленности, например работы Ю. И. Детинко и Л. В. Куликовой, А. В. Рябовой, Н. Ю. Гришиной, рассматривают особые случаи обучения критическому анализу дискурса (далее — КАД) студентов-международников, регионоведов и лингвистов, у которых априори высокий уровень общей языковой подготовки и обилие аудиторной нагрузки именно в части освоения лингвистических дисциплин (Детинко, и Куликова, 2017; Рябова, 2019; Гришина, 2021). Исключением из этого ряда является работа коллектива С. К. Гураль, О. С. Головки и Г. И. Петровой, предлагающих конкретную методику КАД для студентов-экологов (Гураль, Головки, и Петрова, 2018).

Цель данного исследования — создание модели обучения КАД студентов высшей школы.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в осмыслении и дидактизации достижений других отраслей научного значения по теме

критического анализа дискурса. Внимание сосредоточено на КАД политического дискурса в связи с особой, на наш взгляд, актуализацией гражданско-патриотического воспитания в высшей школе и важности ориентации обучающихся в повестке на современном этапе.

Практическая значимость нашего исследования определяется возможностью использования его результатов для создания методической системы обучения КАД будущих специалистов всевозможных направлений подготовки в рамках реализации различных предметных циклов.

Методологические основания исследования

Идеология была впервые названа наукой об идеях графом Дестютом де Траси в 1796 г. (Дестют, 2013). Впоследствии термин приобрел негативное значение в контексте политического сознания (Munday, 2007). Т. А. ван Дейк, подробно изучавший идеологию, определяет ее как некий (определенный) тип идей, принадлежащих индивидуумам, с которыми следует иметь дело социально, когнитивно и дискурсивно с междисциплинарной точки зрения (Van Dijk, 1998), и эти идеи формируют системы убеждений и могут быть позиционированы как ментальный инструмент.

Т. А. ван Дейк утверждал, что идеологии являются жизненно важными, по своей сути абстрактными человеческими ценностями, которые контролируют и регулируют социальные убеждения. Дискурс является почти вербализованной формой идеологии: особенно в современном мире переводоведения, где с преобладанием культурных и социальных аспектов он стал одним из крупнейших индикаторов глубинных мотивов и направленностей письменных или устных семиотических текстов.

Нельзя отрицать, что в случае перцепции информации на другом языке, речь, так или иначе, идет про ее перевод. Одним из первых, кто утверждал, что дискурс можно передавать или манипулировать им различными способами посредством перевода, был Андре Лефевр. Он указывал на идеологию переводчика и доминирующую поэтику целевого языка в качестве факторов, влияющих на принятие решения касательно переведенного текста (Lefevre, & Bassnet, 1998).

Если мы рассмотрим дискурс с данного ракурса, возможно, нам удастся разделить дискурс, отражающий идеологию, по типам передачи. Этими типами являются дискурс исходного текста (или исходный дискурс) и дискурс переводчика. Дискурс, создаваемый переводчиком с целевой культуроориентированностью, можно назвать целевым дискурсом переводчика. Тот факт, что в последние 40 лет дискурс, раскрывающий идеологию, более интенсивно исследуется именно в переводческом процессе и на выходе, связан с тем, что культурный поворот в конце 1980-х – начале 1990-х гг. сделал переводчика подлинно межкультурным актором. Набирали обороты международные

платформы, дипломатия и политические отношения, причем как индивидуальные, так и партийные, массовые. Стало необходимым понять и объяснить, как идеологии отражаются в переводах, чего требует перенос на международные платформы (как требование времени).

Теории критического анализа дискурса вмешиваются в раскрытие идеологии, лежащей в основе целевого текста, еще до начала процесса перевода, в то время как переводчик решает, какие тексты и части следует или не следует переводить. В 1990-е годы, когда критический анализ дискурса стал глубже, переводы, по словам М. Бейкера, стали дискурсивно рассматриваться как оружие, «используемое для борьбы с колониализмом, сексизмом, расизмом», (Lauer, Gerzymisch-Arbogast, Haller, & Steiner, 1996, с. 14). С другой стороны, Л. Венути защищал утверждение, что «перевод обладает невероятной силой доминирования в построении репрезентаций иностранных культур в тот период, когда культурная перспектива в переводоведении находится на пике своего развития» (Venuti, 1998, с. 67). Передача и воспроизведение международных культурных, социальных и политических дискурсов и их сила в культурных, социальных и политических репрезентациях, которые вытекают из этого, все еще остаются малоисследованными.

Проблема исследования дискурса обладает ярко выраженным терминологическим характером. Объясняется это тем, что в трудах разных исследователей дискурс существует как понятие, объяснение, риторика, идеология, коммуникативная единица, письменное и устное выражение, высказывание, речь, тезис, точка зрения; учение, аргумент, мнение, философия; при этом дискурс можно использовать в текстах всех жанров и направлений. Хотя эта ситуация делает дискурс и его анализ междисциплинарными, она же затрудняет точное определение дискурса и приводит к тому, что разные дисциплины определяют его по-разному.

Согласно антропологической лингвистике, дискурс — это индивидуальный или социальный тип коммуникации, который имеет активные связи с поведением и идеологией людей или с социальными действиями, которые совершают отдельные лица или социальные группы в каждом из них (Yang, & Sun, 2010). С антропологической точки зрения дискурс можно рассматривать как источник наших социальных действий (Paltridge, 1997). Лингвисты-антропологи сосредотачиваются на ситуации и контексте по отношению к дискурсу, на речевых актах, на действующих лицах, стоящих за дискурсом, на гендере участников дискурса, на их действиях и концепциях интертекстуальности (Ogden, & Richards, 1923; Bauman, 1975; Hymes, 2004).

С точки зрения когнитивной лингвистики дискурс интерпретируется иначе. Когда мы имеем дело с дискурсом, можем предположить, что теория метафор дает нам предпосылки для понимания когнитивных процессов и результатов (Lakoff, & Johnson, 1980; Ungerer, & Schmid, 1996). С другой стороны, согласно теории релевантности Д. Спербера и Д. Уилсона, мы можем

наблюдать обмен информацией между участниками дискурса, внутреннюю согласованность, импликации и то, отвечает ли импликация отправителя взаимностью получателю.

Если мы хотим определить дискурс с философской точки зрения, нам необходимо в первую очередь обратиться к трудам М. Фуко. По его словам, хотя дискурс и строится символами, но они представляют собой концепты, обеспечивающие гораздо большую передачу данных, чем обычные символы в действии (Foucault, 1971). Подобно лингвистам, вместо того чтобы описывать дискурс с точки зрения использования языка, его функций и когнитивных процессов, философ рассматривает иерархические властные отношения, существующие в обществе, и влияние этой ситуации на дискурсы и междискурсивные отношения. Согласно М. Фуко, хотя власть явно и не декларируется, но все, что связано с властью, определяется или подразумевается дискурсом. Дискурс пронизывает властные отношения, разделение, социальные практики, проблемы (Корутко, 2001), что указывает на неразрывность и силу связи дискурса и идеологии.

Как можно понять из вышеизложенного, выделенные нами определения дискурса в терминах различных дисциплин прежде всего подчеркивают мультидисциплинарную и междисциплинарную идентичность дискурс-анализа.

Итак, дискурс-анализ — это разнородный метод качественного анализа, который формирует собственную основу для различных дисциплин, таких как социология, лингвистика, психология, антропология, литература, философия, медиаисследования, и продолжает свое развитие, питаясь этими ветвями (Seale, & Tonkiss, 2004). Следовательно, критический анализ дискурса определяется как исследования с использованием междисциплинарных подходов, направленные на систематическое объяснение языковых структур, которые идеологически нагружены. КАД определяет, как язык относится к «дискурсивным структурам власти и господства, которые он использует, чтобы узаконить себя, ввести в действие и запустить механизмы утверждения и обновления» (Doğan, 2017, с. 321). Процесс объяснения идеологий в дискурсе, будь то представленный явно или имплицитно, является основной функцией критического анализа дискурса (Çelik, & Eksi, 2013). В академических исследованиях, изучающих термин КАД, главным образом звучат термины «власть», «господство», «гегемония», «идеология», «класс», «пол», «раса», «дискриминация», «интересы», «институты воспроизводства», «социальная структура» и «социальный порядок» (Van Dijk, 2015). Использование КАД получило широкое распространение с различными подходами за последние тридцать лет. В подходе английской школы учитываются грамматические отношения между такими единицами, как подлежащее, дополнение и сказуемое в предложении, семантическая роль этих единиц, выбор слов и социальные функции лексических единиц в предложении (Г. Кресс, Р. Ходж, Р. Фулер и др.). Голландская школа критического

анализа дискурса, известная работами Т. А. ван Дейка, использует когнитивный подход: индивидуальная и общественная когнитивная структура формируется социальными и языковыми структурами.

Венская школа (команда Р. Водак) придает большое значение функциональной стороне дискурса с более междисциплинарным подходом, чем другие. При таком подходе анализ не ограничивался лингвистическими структурами, а была разработана плюралистическая модель с использованием теорий и методов различных дисциплин, в рамках которой, на наш взгляд, логично рассматривать дидактизацию КАД. Необходимо подчеркнуть, что именно в данной модели первостепенно важно определить исторический контекст, чтобы в достаточной степени выделить идеологию в дискурсе. В этой модели утверждается, что контекст дискурса состоит из трех разных измерений. В первом из них подчеркивается внутренний контекст, возникающий из отношения дискурса к предшествующему дискурсу. Соответственно, дискурс, который говорящий производит положительно или отрицательно по отношению к дискурсу предыдущего говорящего, имеет идеологическое измерение. В данном контексте представлены лингвомировоззренческие индикаторы, с одной стороны, и индивидуально-психологические индикаторы — с другой. Второе измерение — это контекст дискурса, который включает экстралингвистические переменные. Другими словами, культурная, экономическая, религиозная, этническая и политическая позиция того, кто производит дискурс, связана с качеством идеологии, которую несет дискурс. В третьем случае контекст имеет измерение междискурсивных ссылок, состоящее из отсылок к дискурсам, которые имплицитно или эксплицитно отражают идеологию создателя дискурса. Данные отсылки как раз и раскрывают ценности личности. Исследователи, занимающиеся КАД, сосредотачиваются на том, как и почему осуществляется эта социокультурная деятельность, а не на определении эффективности языка в социокультурной структуре, как это делают социолингвисты.

Этапы исследования

На первом (теоретическом) этапе анализ научной литературы по теме исследования позволил раскрыть эфемерную природу феномена «дискурс», выделить принципы критического анализа дискурса, обозначить специфику политического дискурса (результаты исследования 1 и 2).

На втором этапе с помощью метода факторного анализа результатов социологических опросов и метода невключенного наблюдения за студентами бакалавриата и магистратуры в осеннем семестре 2023/2024 учебного года была эмпирически обоснована актуальность дидактизации КАД (результат исследования 3).

На третьем этапе исследования на основе метода моделирования была предложена модель обучения КАД студентов вузов (результат исследования 4).

Результаты исследования

1. Принципы КАД как парадигмы.

На основе анализа литературы нами были выделены следующие принципы КАД как парадигмы: 1) КАД ориентирован на решение проблем; 2) КАД строго дисциплинирован школой; 3) КАД эклектичен, другими словами, он создан с использованием различных систем и ресурсов выборным методом; 4) КАД направлен на выявление и объяснение неявных аспектов идеологий и власти; 5) КАД достигает цели, работая с семиотическими данными, передаваемыми в письменной, устной или визуальной форме.

В результате КАД, который представляет собой метод анализа, введенный в рамках социальных наук, несет в себе содержание из многих областей, таких как политика и переводоведение, являющееся международным *lingua franca*. Нет сомнений в том, что функция КАД заключается в реакции на господствующие, часто не подвергавшиеся критике и не вызывающие доверия формальные парадигмы. Следовательно, устный или письменный текст, который является результатом перевода, должен быть критически оценен, а центры силы, направляющие сообщение с макроточки зрения (выбор и структура слов, последовательность предложений и др.), должны быть обнаружимы в тексте и неслучайны.

2. Специфика политического дискурса.

Политический язык является типом языка, с одной стороны, содержащим аутентичные устоявшиеся термины, которые отфильтровываются от идеологической, культурной, социальной, религиозной, экономической, идеологической, политической личности общества, в котором он возникает. С другой стороны, политический язык — язык беспредметный, относительный, включающий использование идиолекта; он может приобретать причудливые, поэтические или сатирические черты, которые иногда могут включать эмоциональную риторику, а не давать информацию с мотивом убеждения и манипуляции. Политический язык существенно отличается от других специализированных языков в силу своей функции. Политический язык своей ясностью, пространственностью и терминологией имеет черты специального языка, но на первый план выступает его субъективность. Можно сказать, что политический язык (ПЯ) — это язык, который пытается навязать идеологию, политические события, власть и поэтику и в то же время стремится представить некоторую информацию и перспективы в выбранных контекстах.

Субъективность в политических текстах возникает из-за того, что использование политического языка различается в зависимости от человека, общества, региона и нации. Следовательно, измерение значения в политических текстах не является конкретным и точным. В политических текстах цель не проявляется в том, чтобы донести до целевой аудитории то, что хотят сказать, в кратчайшем, простом и объективном виде. В этом контексте культурный фон носителя

языка выступает в качестве определяющего фактора. Политический дискурс — это форма дискурса, которая содержит все черты ПЯ, которые выделяются выше.

Учитывая современные исследования, подчеркивающие важность манипулятивной, идейно-политической функции дискурса с точки зрения дискурсивного анализа и рефлексии, и особенно в интерпретации, можно сказать, что нет целостного, системного, и хорошо зарекомендовавшего себя типа анализа политического дискурса. По этой причине исследования последнего десятилетия выполнены в разных фреймах.

3. *Актуальность дидактизации КАД.*

Согласно опросам «Левада-центра», молодые граждане РФ, во-первых, в разы более активно используют новые СМИ в качестве основных источников информации, во-вторых, активно вовлекаются в новые формы объединений гражданско-патриотической направленности: волонтерские объединения, ЗОЖ и др. Вместе с тем представления молодых людей о реалиях и социально-политических процессах как внутри страны, так и в зарубежных странах часто клишированы и поверхностны. Индикаторы открытости (знание языков, мобильность, вовлеченность в повестку) тесно связаны с индикаторами гражданской активности. Первостепенную же значимость в русле воспитания гражданственности приобретают индикаторы информированности — доступ к информации и способность к ее интерпретации и оценке¹.

Результаты неключенного наблюдения за студентами Сибирского института управления — филиала РАНХиГС² — показали, что подавляющее большинство обучающихся (более 3/4) вовсе не склонны анализировать политический дискурс, менее 10 % контингента пробуют применять КАД в части экстралингвистических факторов (так называемый первый план дискурса³), единицы предпринимают попытки использовать КАД на собственно языковом уровне. Комментируя наши наблюдения, студенты признают, что не понимают, как это работает, не умеют осуществлять КАД, не представляют, где и когда этому учиться.

С наступлением эры фейковых новостей и крайней политической поляризации было разработано несколько инструментов для выявления и смягчения последствий новостной предвзятости, таких как веб-сайты и приложения для проверки фактов и индикаторы политической предвзятости, в целом медиаграмотность рекламируется как многообещающее противоядие от распространения дезинформации (Vraga, & Tully, 2018). Мы обращаем внимание на то, что в случае политического дискурса выделения дезинформации из общей инфомассы, что само по себе не является простой задачей, оказывается недостаточно. КАД необходим как механизм формулировки собственной позиции и ее аргументации, как способ познания мира и укрепления своих точек отсчета.

¹ Левада-центр. <https://www.levada.ru/2020/10/01/grazhdanskij-aktivizm-rossijskoj-molodezhi/>

² Устные выступления обучающихся бакалавриата, специалитета и магистратуры в ходе учебных занятий и внеучебных мероприятий, проходивших на базе вуза.

³ См.: «Big D» в концепции дискурс-анализа (Gee, J. P., 1999). An introduction to discourse analysis: Theory and method. Routledge.

4. Модель обучения основам КАД.

С точки зрения обучения основам КАД важен не столько фрейм, сколько конкретные компетенции обучающегося, на которых предстоит фокусироваться. По нашему мнению, в число таковых входит, во-первых, иноязычная компетенция, поскольку необходимо и предпочтительно взаимодействовать с оригиналом, во-вторых, межкультурная компетенция: когнитивный элемент, поскольку обучающемуся необходимо быть в курсе повестки, и аффективный элемент (Юрченко, 2022), так как потребуется в обязательном порядке отделить свой дискурс от дискурса исходного текста.

При обучении КАД преподаватель сталкивается с двойственностью проблемы восприятия информации обучающимися: от обучающегося требуется последовательное вычленение правды и лжи из заданного контекста и трактовка и понимание политического дискурса, что является задачей повышенной сложности даже при работе с дидактизированными материалами. Целесообразно предлагать обучающимся разнообразный материал, двигаясь от простого (условно известного и понятного) к сложному: от официальных аналитических материалов, где предлагается только произвести КАД, к обширному пласту новостных материалов, требующих отсева дезинформации и КАД, и, наконец, работа с продуктами современной массовой культуры, которые являются дискурсивно окрашенными (киноленты, музыка, подкасты, блоги и др.).

Мы рекомендуем уделять внимание КАД в вузе, в том числе на занятиях в рамках дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык 2» на этапе изучения специализированного профессионально ориентированного языка при исходном владении языком на уровне не ниже В1, вне зависимости от курса (года) обучения.

На данном этапе нами осуществлен подбор кейсов для КАД (создана методическая копилка на русском, английском и французском языках (Юрченко, & Бойко, 2024) (см. рис. 1).

Подготовлена методическая брошюра по основам КАД для обучающихся (см. табл. 1).

Дискуссия и заключение

Как нам кажется, КАД может использоваться как инструмент повышения осознанности и вовлеченности обучающихся, помочь им разобраться в происходящем локально и глобально. Студентов вузов действительно можно обучить КАД и таким образом побудить их не придавать смысл информации по наитию, а критически анализировать любой семиотический текст. Обучающимся не менее важно предоставить безопасное пространство изучения мира, именно поэтому для КАД целесообразно использовать статьи о текущих событиях, исторические очерки, песни, стихи, рекламу, видеоматериалы, художественную литературу, позволяя взглянуть на одну и ту же проблему, раскрытую с разных



Рис. 1. Схематичная модель КАД

Fig. 1. Scheme of the CDA Model

Таблица 1 / Table 1

**Расшифровка модели КАД
Model of CDA interpreted**

Шаг	Методические указания для обучающегося	Методический комментарий для преподавателя
1. Кто автор?	<ul style="list-style-type: none"> – Каков личный опыт и жизненный путь автора? Что мы о нем знаем? – В какой парадигме работает автор? – Автор представляет себя или представляет редакцию/канал/...? – Согласен ли автор с позицией вышестоящих лиц, или по риторике можно отследить противоречия? 	Выбрав текст для изучения, мы исследуем концепции/теории, которые актуальны для парадигмы его автора. Обращаем внимание, что при выполнении КАД для конкретного текста можно одновременно использовать несколько теорий и концепций при наличии соответствующего запроса
2. Какова целевая аудитория?	– Для кого создается текст? Кем представлена социальная общность, на которую направлен текст? Какие проблемы	Мы моделируем портрет реципиента анализируемого текста, изучая затекстовые данные, касающиеся выделенных социальных

Шаг	Методические указания для обучающегося	Методический комментарий для преподавателя
	<p>актуальны для этой общности?</p> <p>– Зачем создается текст? Как автор обеспечивает читателей/зрителей/слушателей чувством причастности? Какое влияние текст по задумке автора должен оказать на читателя/зрителя/слушателя?</p> <p>– Что должно заставить целевую аудиторию верить автору?</p>	<p>общностей. Обучающийся объясняет, за счет чего автор текста достигает цели текста, чем подкрепляется релевантность информации, верифицируема ли она</p>
<p>3. Лингвистический анализ</p>	<p>– Повторяются ли слова в тексте? Какие и как часто? (облако слов)</p> <p>– Есть ли закономерность среди повторяющихся слов?</p> <p>– Есть ли слова, обозначающие владение, или «мы» против «их»? (наш, их, мой)?</p> <p>– Есть ли слова, выражающие мнение автора?</p> <p>– Используется ли субъективный язык?</p> <p>– Есть ли доказательства последовательного разделения автором разных социальных категорий? (они, они против нас, наших)</p>	<p>Мы начинаем с анализа слов и грамматики. Облако слов — инструмент, целью которого является количественная оценка лексического массива за счет использования шрифта большего размера для обозначения слов, которые чаще встречаются в тексте, и меньшего шрифта для слов, встречающихся реже. Такой инструмент удобен для визуальной оценки нарастания силы слова благодаря повторению. После этого обучающимся предлагается поразмышлять, что символизируют наиболее часто повторяющиеся слова</p>
<p>4. Экстралингвистический анализ</p>	<p>– Каков социальный и исторический контекст?</p> <p>– Какие исторические события и эпохи связаны с фреймом, в котором работает и существует автор?</p> <p>– Какие текущие события связаны с фреймом, в котором работает и существует автор?</p> <p>– Поддерживают ли местная, национальная власть,</p>	<p>Затем мы погрузимся в социальный и исторический контекст, окружающий текст. Когда мы интерпретируем социальные сообщения, то получаем доказательства иерархии важности или значимости конкретных ролей в рассматриваемых контекстах</p>

Шаг	Методические указания для обучающегося	Методический комментарий для преподавателя
	<p>международные инстанции одну группу/позицию по сравнению с другой? Как это приводит к неравенству в информационном пространстве?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Есть ли доказательства отстраивания определенной вертикали власти и центров силы? – В чьих руках власть и над кем доминируют ключевые игроки? – Делится ли власть? Как? Между кем? – Как производится, воспроизводится и потребляется власть? 	
5. Выводы	<ul style="list-style-type: none"> – Какие подводные камни удалось отыскать? – Как Вы относитесь к выявленному дискурсу? – Доминирующий ли это дискурс в Вашем инфополе? – В чем состоит теоретическая и практическая значимость проделанной Вами работы для Вашей учебной и профессиональной деятельности? 	<p>Обучающийся формулирует свои умозаключения о том, каков проанализированный текст, почему он такой, свое отношение к дискурсу. Важно обратить внимание на аргументацию собственной позиции обучающимся и подвести его к использованию результатов КАД: «Проведенный мной КАД важен для того, чтобы...»</p>

ракурсов, на разных уровнях, в разных жанрах. КАД стимулирует постоянную рефлексию о наших собственных предубеждениях и дает основу для их проработки, роста, в том числе «вычищения» дискурса собственных текстов, которые мы производим, своей речи.

Список источников

1. Детинко, Ю. И., и Куликова, Л. В. (2017). *Политическая коммуникация: опыт мультимодального и критического дискурс-анализа*. Монография. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т.
2. Рябова, А. В. (2019). Обучение критическому дискурс-анализу на публицистических материалах политической направленности. *Вопросы методики преподавания в вузе*, 30, 39–46.

3. Гришина, Н. Ю. (2021). Разработка методики анализа политического дискурса на английском языке: практические результаты и обсуждение. *Международные отношения и общество*, 1, 42–48.
4. Гураль, С. К., Головки, О. С., и Петрова, Г. И. (2018). Использование критического дискурса-анализа в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. *Язык и культура*, 44, 167–181.
5. Дестют, де Т., А. (2013). *Основы идеологии. Идеология в собственном смысле слова*. Пер. с фр. Д. А. Ланина. М.: Академический Проект.
6. Munday, J. (2007). Translation and Ideology. *The Translator*, 13(2), 195–217.
7. Van Dijk, T. A. (1998). Ideology: A multidisciplinary approach. *Ideology*, 1–384.
8. Lefevere, A., & Bassnet, S. (1998). Constructing Cultures: Essays on Literary Translation. *Multilinguals Matters*, 41–56.
9. Lauer, A., Gerzymisch-Arbogast, H., Haller, J., & Steiner, E. (1996). *Übersetzungs Wissenschaft im Umbruch: Festschrift für Wolfram Wills zum 70. Geburtstag*. Guenter Narr verlag. 355.
10. Venuti, L. (2002). *The Scandals of Translation: Towards an ethics of difference*. Routledge.
11. Yang, W. X., Sun, Y. (2010). Interpretation of “discourse” from different perspectives: A tentative reclassification and exploration of discourse analysis. *The International Journal of Language, Society and Culture*, 31, 127–138.
12. Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
13. Ogden, C. K., & Richards, A. (1923). *The meaning of meaning: A study of the influence of thought and of the science of symbolism*. New York: Harcourt Brace and World.
14. Bauman, R. (1975). Verbal art as performance. *American Anthropologist*, 77(2), 290–311.
15. Hymes, D. (2004). *In vain I tried to tell you: Essays in native American ethno-poetics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 198.
16. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: the University of Chicago Press.
17. Ungerer, F., & Schmid, H. (2013). *An introduction to cognitive linguistics*. Routledge.
18. Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social science information*, 10(2). 7–30.
19. Копытко, Р. (2001). The great dissolution a la Michel Foucault and non-Cartesian pragmatics: A reply to W. Koyama. *Journal of Pragmatics*, 33(10), 1637–1642.
20. Seale, C., & Tonkiss, F. (2018). Content and text analysis. *Researching society and culture*, 403–428.
21. Doğan, A. (2017). *Sözlü ve yazılı çeviri odaklı söylem çözümlemesi*. Ankara: Siyasal Kitapevi. 399 s.
22. Çelik, H., & Ekşi, H. (2013). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99–117.
23. Van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse analysis. *The handbook of discourse analysis*, 466–485.
24. Vraga, E. K., & Tully, M. (2018). News literacy, social media behaviors, and skepticism toward information on social media. *Inform. Commun. Soc.*, 24, 150–166.
25. Юрченко, М. А. (2022). Уровневый подход к формированию межкультурной компетенции у студентов гуманитарных направлений подготовки. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(4), 67–89.

26. Юрченко, М. А., и Бойко, Е. Н. (2024). От медиаграмотности к индивидуальной информационной безопасности студентов высшей школы. *Вестник Алтайского педагогического университета*, 2(59), 42–49.

References

1. Detinko, Y. I., & Kulikova, L. V. (2017). *Political communication: the experience of multimodal and critical discourse analysis*. Monograph. Krasnoyarsk: Sib. feder. un-t. (In Russ.).
2. Ryabova, A. V. (2019). Teaching critical discourse analysis on publicistic materials of political orientation. *Issues of teaching methods at universities*, 30, 39–46. (In Russ.).
3. Grishina, N. Y. (2021). Development of a methodology for analysing political discourse in English: practical results and discussion. *International Relations and Society*, 1, 42–48. (In Russ.).
4. Gural, S. K., Golovko, O. S., & Petrova, G. I. (2018). The use of critical discourse-analysis in foreign language teaching at a non-language university. *Language and Culture*, 44, 167–181. (In Russ.).
5. Destut, de T., A. (2013). *Foundations of ideology. Ideology in the proper sense of the word*. Per. s fr. D. A. Lanin. Moscow: Academic Project. (In Russ.).
6. Munday, J. (2007). Translation and Ideology. *The Translator*, 13(2), 195–217.
7. Van Dijk, T. A. (1998). Ideology: A multidisciplinary approach. *Ideology*, 1–384.
8. Lefevere, A., & Bassnet, S. (1998). Constructing Cultures: Essays on Literary Translation. *Multilinguals Matters*, 41–56.
9. Lauer, A., Gerzymisch-Arbogast, H., Haller, J., & Steiner, E. (1996). *Uebersetzungs Wissenschaft im Umbruch: Festschrift für Wolfram Wills zum 70. Geburtstag*. Guenter Narr verlang.
10. Venuti, L. (2002). *The Scandals of Translation: Towards an ethics of difference*. Routledge.
11. Yang, W. X., Sun, Y. (2010). Interpretation of “discourse” from different perspectives: A tentative reclassification and exploration of discourse analysis. *The International Journal of Language, Society and Culture*, 31, 127–138.
12. Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
13. Ogden, C. K., & Richards, A. (1923). *The meaning of meaning: A study of the influence of thought and of the science of symbolism*. New York: Harcourt Brace and World.
14. Bauman, R. (1975). Verbal art as performance. *American Anthropologist*, 77(2), 290–311.
15. Hymes, D. (2004). *In vain I tried to tell you: Essays in native American ethnopoetics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
16. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: the University of Chicago Press.
17. Ungerer, F., & Schmid, H. (2013). *An introduction to cognitive linguistics*. Routledge.
18. Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social science information*, 10(2), 7–30.
19. Kopytko, R. (2001). The great dissolution a la Michel Foucault and non-Cartesian pragmatics: A reply to W. Koyama. *Journal of Pragmatics*, 33(10), 1637–1642.
20. Seale, C., & Tonkiss, F. (2018). Content and text analysis. *Researching society and culture*, 403–428.

21. Dogan, A. (2017). *Discourse analysis focused on oral and written translation*. Ankara: Siyasal Kitapevi. 399 p. (In Tur.).
22. Çelik, H., & Ekşi, H. (2013). Discourse analysis. *Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 27(27), 99–117. (In Tur.).
23. Van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse analysis. *The handbook of discourse analysis*, 466–485.
24. Vraga, E. K., & Tully, M. (2018). News literacy, social media behaviors, and skepticism toward information on social media. *Inform. Commun. Soc*, 24, 150–166.
25. Yurchenko, M. A. (2022). Level approach to the formation of intercultural competence in students of humanitarian directions of training. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(4), 67–89. (In Russ.).
26. Yurchenko, M. A., & Boyko, E. N. (2024). From media literacy to individual information security of higher school students. *Bulletin of Altai Pedagogical University*, 2(59), 42–49. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 18.04.2024;

одобрена после рецензирования: 29.08.2024;

принята к публикации: 15.09.2024.

The article was submitted: 18.04.2024;

approved after reviewing: 29.08.2024;

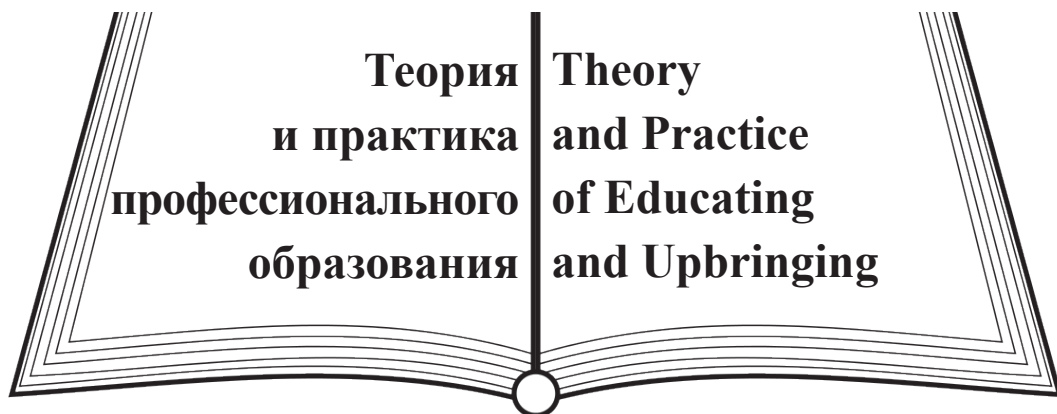
accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторе / Information about the author:

Маргарита Алексеевна Юрченко — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, Сибирский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Новосибирск, Россия.

Margarita A. Yurchenko — PhD in Education, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Siberian Institute of Management — branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Novosibirsk, Russia.

yurchenko-maa@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>



Научно-исследовательская статья

УДК 37.015.3

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-110-125

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОНЛАЙН-АТТЕСТАЦИИ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕШНОСТЬ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Кирилл Алексеевич Богатырев

*Московский психолого-социальный университет,
Москва, Россия*

kirill.bogatirev2011@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1573-7964>

Аннотация. Контроль знаний — необходимый элемент педагогического пространства. При разнообразии форм аттестации недостаточно изучено их влияние на личность в контексте развития дистанционных программ высшего образования и роста эдтех-сегмента. Ключевая гипотеза исследования: при проведении смешанной аттестации с гибкой системой контроля студенты будут более удовлетворены образовательным процессом, влияние стресс-факторов сократится. Цель — проанализировать отношение обучающихся к контролю при реализации онлайн-программ, оценить влияние различных форм проведения аттестационных мероприятий на тревожность, стрессоустойчивость и академическую успеваемость. Главный метод исследования — эмпирический. Выборка составила 350 студентов бакалавриата и магистратуры ведущих российских университетов. Для оценки показателей использовались методики А. В. Барташева и Дж. Тейлора, авторские анкеты. Было выявлено, что существуют зависимости между выбранными формами контроля и стрессоустойчивостью, тревожностью, удовлетворенностью и академической успеваемостью. Смешанная форма аттестации является наиболее предпочтительной для обучающихся и оказывает наименьшее отрицательное влияние на психику при высоких итоговых показателях успеваемости. Исследование может быть полезно при проектировании образовательного опыта в контексте развития цифрового образования.

© Богатырев К. А., 2024

Ключевые слова: онлайн-аттестация, дистанционные формы аттестации, влияние на тревожность, академическая успешность студентов, контроль знаний обучающихся

Благодарности: автор выражает благодарность за помощь в сборе и анализе данных для исследования профессору Московского государственного педагогического университета Л. Б. Шнейдер, а также руководителю бизнес-юнита «Академическое образование» Skillbox С. С. Жданову.

Research article

UDC 37.015.3

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-110-125

THE IMPACT OF VARIOUS FORMS OF ONLINE CERTIFICATION ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF RUSSIAN UNIVERSITIES STUDENTS

Kirill A. Bogatyrev

Moscow Psychological and Social University,

Moscow, Russia

kirill.bogatirev2011@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1573-7964>

Abstract. Knowledge control is a necessary element of the pedagogical space. With a variety of certification forms, their impact on the individual in the context of the development of distance higher education programs and the growth of the edtech segment has not been sufficiently studied. The key hypothesis of the study: when conducting mixed certification with a flexible control system, students will be more satisfied with the educational process, the impact of stress factors will be reduced. The goal is to analyze the attitude of students to control during the implementation of online programs, to assess the impact of various forms of certification activities on anxiety, stress resistance and academic performance. The main research method is empirical. The sample consisted of 350 undergraduate and graduate students from leading Russian universities. To assess the indicators, the methods of A. V. Bartashev and J. Taylor, the author's questionnaires were used. It was revealed that there are dependencies between the selected forms of control and stress resistance, anxiety, satisfaction, and academic performance. The mixed form of certification is the most preferable for students and has the least negative impact on the psyche with high final academic performance indicators. The study can be useful in designing educational experiences in the context of digital education development.

Keywords: online certification, distance forms of certification, impact on anxiety, academic performance of students, control of students' knowledge

Acknowledgments: the author expresses gratitude for the help in collecting and analyzing data for the study of Professor L. B. Schneider, as well as S. S. Zhdanov, head of the business unit "Academic Education" Skillbox.

Для цитирования: Богатырев, К. А. (2024). Влияние различных форм онлайн-аттестации на академическую успешность студентов российских вузов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 110–125. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-110-125>

For citation: Bogatyrev, K. A. (2024). The impact of various forms of online certification on the academic performance of Russian universities students. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 110–125. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-110-125>

Введение

Рынок онлайн-образования демонстрирует стойкую динамику роста. По сравнению с 2020 годом объем выручки эдтех-компаний увеличился в 5 раз (Smart Ranking, 2024). По данным НИУ ВШЭ, количество обучающихся на дистанционных программах высшего образования за аналогичный период выросло в 7 раз (Карпова, 2024). Согласно информации с официального сайта Министерства науки и высшего образования, в Российской Федерации полностью в онлайн-формате реализуются 411 программ высшего образования, более 14 тысяч программ содержат отдельные онлайн-модули.

Интересы общества к онлайн-форматам формируются под воздействием развития цифровой образовательной среды и благодаря повсеместному доступу к сети Интернет (Исмагилова, 2019, с. 746–753). Рост популярности также обеспечивается доступностью, технологичностью, развитием самостоятельного обучения, социально-экономическими аспектами, повышением интереса к альтернативным и инновационным формам обучения (Богатырев, 2024, с. 230–244). С одной стороны, цифровые инструменты позволяют вузам усилить конкурентные преимущества и масштабировать успешные практики; с другой стороны, появляются проблемы, связанные с оценкой качества знаний и соответствием результатов обучения изначальным целям (Богатырев, 2024, с. 230–244).

Качество образования измеряется посредством различных методик и конкретных метрик, например: CSAT, NPS, COR (Богатырев, 2024). Традиционно качество также регулируют федеральные государственные образовательные стандарты, аккредитационные мероприятия. Эффективность образования внутри университетов оценивается через формы контроля: промежуточные и итоговые аттестации (Руденко, 2008). Основное противоречие заключается в том, что некоторые инструменты для проведения аттестационных мероприятий, такие как прокторинг, могут привести к развитию тревожности у обучающихся (Лейбина, 2020, с. 21–33), что не является приоритетом при личностно ориентированном и гуманистическом подходах.

Цель исследования — выявить, каким образом аттестационные мероприятия в онлайн-формате влияют на академическую успешность студентов. Основные задачи: описать основные формы и инструменты проведения контроля знаний и определить преимущества и недостатки, проанализировать отношение обучающихся к применяемым методам контроля, отследить влияние аттестации на тревожность, стрессоустойчивость и академическую успеваемость, обсудить

результаты исследования с педагогическим коллективом университетов с учетом опыта эдтех-компаний.

Теоретической основой исследования в части реализации аттестационных мероприятий послужили нормативно-правовые документы Российской Федерации, труды ученых: В. М. Филиппова (Филиппов, и Савицкая, 2014), В. И. Николаевой (Николаева, 2012), В. В. Ильиной (Ильина, 2010, с. 32–37), Е. И. Ряполовой (Ряполова, 2014, с. 2910–2912), Л. Г. Куниной (Кунина, 2018, с. 114–117), М. В. Даниловой (Данилова, 2017, с. 76–77), А. Н. Джурицкого (Джурицкий, 2016), А. В. Якубова (Якубов, 2021, с. 51–55), А. А. Малыгина (Малыгин, 2023, с. 80–94). Психологические особенности проведения аттестационных мероприятий, их влияние на обучающихся описаны в работах И. Л. Мальшаковой и Ю. А. Портнова (Мальшакова, и Портнов, 2022, с. 63–76), Н. В. Евграфовой и Е. А. Хромцовой (Евграфова, и Хромцова, 2020, с. 189–190), К. Д. Дятловой и И. А. Колпакова (Дятлова, и Колпаков, 2012), В. Ю. Кокарева (Кокарева, 2007, с. 233). Исследователи в своих работах подчеркивают важность изучения форм, способов и реализации аттестации, основные преимущества и недостатки, предлагают методические рекомендации и стратегии. Однако в научной литературе недостаточно материалов, посвященных отдельным психолого-педагогическим особенностям контроля знаний студентов при реализации онлайн-обучения, что является одним из доказательств актуальности темы.

Основные формы и инструменты осуществления контроля знаний

Пандемия коронавирусной инфекции существенно повлияла на изменения в университетах; с 2020 года ректоры выражали различные мнения: от полного запрета онлайн-экзаменов до проведения государственной итоговой аттестации в дистанционном режиме (Васильева, 2020). В ранее опубликованной автором работе «Отмена государственных экзаменов в высших учебных заведениях в период распространения коронавирусной инфекции: за и против» подчеркивается, что при разнообразии форм, методов и инструментов проведения аттестационных мероприятий позиция научного сообщества неоднозначна, так как экзамены в традиционной системе являются показателями качества и напрямую связаны с образовательными результатами и способностью их продемонстрировать (Богатырев, 2020, с. 20–22).

В качестве основных форм проведения аттестации студентов в дистанционном формате классическими высшими учебными заведениями чаще всего используются следующие: устная (ответы на вопросы, коллоквиумы, научные дискуссии), письменная (тестирования, решения задач и кейсов, эссе) и смешанная (защиты творческих работ, итоговые опросы, защиты проектов) (Митяева, и Ибрагим, 2021, с. 161–172). Согласно опыту эдтех-компаний, наиболее

релевантными формами проведения аттестации являются автоматические тестирования, проверки работ студентов на основе реальных задач, публичные защиты проектов с последующей открытой публикацией результатов (Помелова, 2024).

При реализации онлайн-программ, как правило, применяются три вида заданий: с автоматизированной системой оценивания, задания по программированию, взаимное оценивание. При этом оценивание происходит согласно двум концепциям: формирующей или итоговой (Землянская, 2016, с. 50–58), ключевые различия представлены на рисунке 1. В качестве заданий формирующего оценивания используются просмотры видеолекций, небольшие тестирования, задания на самопроверку и взаимное оценивание. Итоговое тестирование всегда подразумевает оценку результатов освоения содержания материалов, поэтому включает не менее 10 проверочных заданий и достаточно объемные тестовые вопросы. В качестве основных инструментов, позволяющих грамотно организовать дистанционное оценивание результатов, выступают сервисы проведения автоматических тестирований, обучающие платформы (LMS), сервисы для проведения онлайн-занятий («Телемост», VK Звонки», «Сферум»), различные платформы, позволяющие провести взаимопроверку работ.



Источник: Проверка знаний: методология и подходы (СберУниверситет, 2022).

Source: Knowledge verification: methodology and approaches (SberUniversity, 2022).

Рис. 1. Основные отличия итогового и формирующего оценивания
Fig. 1. Main differences between summative and formative assessment

Как видно из рисунка 1, формирующее и итоговое оценивание отличаются лицами, принимающими решения, а также ставками. В зависимости от целей оценивания необходимо использовать различные формы и методы, применять релевантные инструменты. При этом не существует однозначных рекомендаций и требований, каким образом проверять самостоятельность и честность студентов. С одной стороны, существующие системы прокторинга (автоматизированного или ручного) позволяют избегать мошенничества и гарантируют безопасность и достоверность результатов (Анюшенкова, 2024, с. 139–141). С другой стороны, прокторинг периодически подвергается критике, так как появляются новые способы, позволяющие обойти или обмануть систему (Прокофьев, 2024, с. 38–76). Также осуществление прокторинга связано с морально-этическими и техническими вопросами, такими как: приватность личной жизни, устойчивость интернет-соединения, наличие достаточного уровня цифровой грамотности обучающихся. Независимо от того, как проводятся промежуточные и итоговые аттестации: в очной форме или с использованием дистанционных образовательных технологий, — существуют способы и методы недобросовестного прохождения аттестационных мероприятий (Шмелева, 2015, с. 55–79).

Автором исследования была разработана сводная таблица, систематизирующая представления о формах и инструментах проведения контроля знаний обучающихся в дистанционном формате, отмечены ключевые преимущества и недостатки.

Таблица 1 / Table 1

Сравнительная характеристика форм и инструментов проведения аттестационных мероприятий при реализации онлайн-программ обучения: преимущества и недостатки

Comparative characteristics of forms and tools for conducting certification activities in the implementation of online training programs: advantages and disadvantages

Форма аттестации	Применяемые инструменты	Преимущества	Недостатки
Устная	Онлайн-платформы для проведения занятий, системы ручного прокторинга (с использованием человеческого фактора)	Наиболее легкий способ оценки сформированности компетенций обучающихся; возможность дополнительной проверки знаний; вариативность методов проведения аттестации (дискуссия, коллоквиум, дебаты)	Увеличение затрат преподавателей на проверку знаний одного обучающегося; тревожность и стресс студентов во время устных ответов; широкие возможности недобросовестного прохождения аттестационных мероприятий

Форма аттестации	Применяемые инструменты	Преимущества	Недостатки
Письменная	Системы проведения тестирований, обучающие платформы, системы автоматического прокторинга (на основе искусственного интеллекта)	Наиболее массовый и быстрый способ оценки знаний обучающихся; отсутствие субъективного фактора оценивания; предоставление возможности для подготовки и тренировки	Невозможность повлиять на результаты, полученные обучающимся в связи с зафиксированным цифровым следом; технические проблемы (неустойчивость интернет-соединения, низкая адаптация к платформенным решениями, ошибки систем); недостаточность знаний преподавателей о возможностях применения цифровых систем и инструментов
Смешанная	Вышеперечисленные инструменты письменной и устной форм + системы, позволяющие произвести взаимное оценивание работ	Позволяет создавать гибридные системы оценивания и экспериментировать с форматами; вариативность аттестационных мероприятий в зависимости от целей программы; возможность проведения дополнительных и поддерживающих аттестационных мероприятий	Сложность в проектировании аттестации; невозможность использовать имеющиеся цифровые инструменты в соответствии с потребностями; увеличенное время на проведение аттестационных мероприятий

Таблица 1 демонстрирует, что проведение аттестационных мероприятий (зачетов, экзаменов, государственных итоговых аттестаций) требует пристального внимания со стороны профессорско-преподавательского состава. Вариативность форм и методов позволяет спроектировать образовательные программы, нацеленные на личность студентов, при этом развитие цифровых технологий выявляет определенные барьеры. Например, каким образом провести идентификацию личности обучающегося, как проверить его фактические навыки, как организовать безопасную систему тестирования, допустима ли самооценка результатов при проведении итогового оценивания, какие методы являются наиболее эффективными при реализации онлайн-обучения.

Проведение исследования: выборка и методы

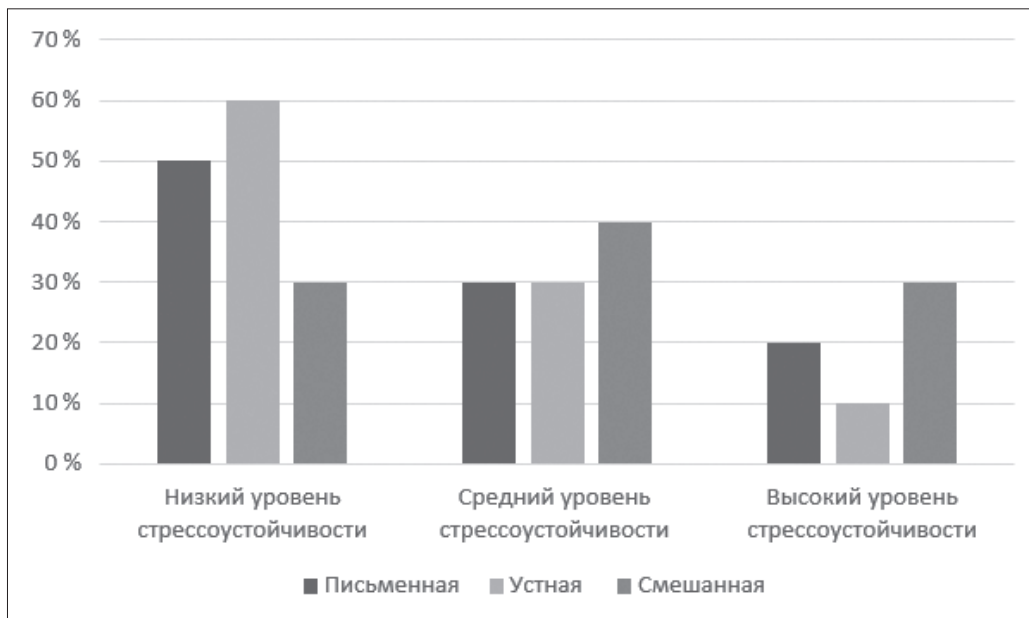
Стрессоустойчивость обучающихся во время проведения аттестационных мероприятий анализировалась согласно методике А. В. Барташева, тревожность измерялась по адаптированной Т. А. Немчиновым и В. Г. Норакидзе методике Дж. Тейлора. Отношение обучающихся к контролю анализировалось на основе анкеты об эффективности аттестационных мероприятий, для сравнения средних оценок использовался t-критерий Стьюдента – Уэлча. Взаимосвязь форм контроля и академической успеваемости была определена на основе сравнения показателей целевых групп с помощью критерия Спирмена.

В исследовании принимали участие 350 человек, которые обучаются в дистанционном формате на программах бакалавриата и магистратуры в Московском педагогическом государственном университете, Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Московском психолого-социальном университете, Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Респонденты случайным образом были разделены на три целевые группы для прохождения онлайн-экзаменов в рамках сессии. Первой группе предлагалось пройти аттестацию в письменной форме с использованием прокторинга, второй группе — устную аттестацию в формате коллоквиума, третьей — смешанный формат, включающий взаимное оценивание и решение практических кейсов. Дополнительный анализ по полу, возрасту и иным социально-демографическим характеристикам не проводился, так как не было выявлено значимых для исследования различий.

Данные собирались в обезличенном формате с помощью Google Forms, все участники исследования выразили согласие на сбор, анализ и обработку данных. Графики были построены с помощью MS Excel. Описательная статистика и корреляция между переменными вычислялись с помощью программы SPSS 26.0.

Результаты исследования

Изучение уровней сформированности стрессоустойчивости обучающихся позволило выявить, что при проведении письменной аттестации с системой автоматического прокторинга и при проведении устной аттестации у большинства респондентов наблюдался низкий уровень сформированности стрессоустойчивости, который характеризуется эмоциональным напряжением, низкими показателями сопротивляемости стрессу. Средние и высокие уровни стрессоустойчивости в наибольшей степени были проявлены у обучающихся, которые проходили аттестацию в смешанном формате в комфортной обстановке без дополнительных форм контроля. Результаты изучения стрессоустойчивости обучающихся при различных формах проведения аттестации представлены на рисунке 2.



Источник: составлено автором на основе проведенных исследований.

Source: compiled by the author based on the conducted research.

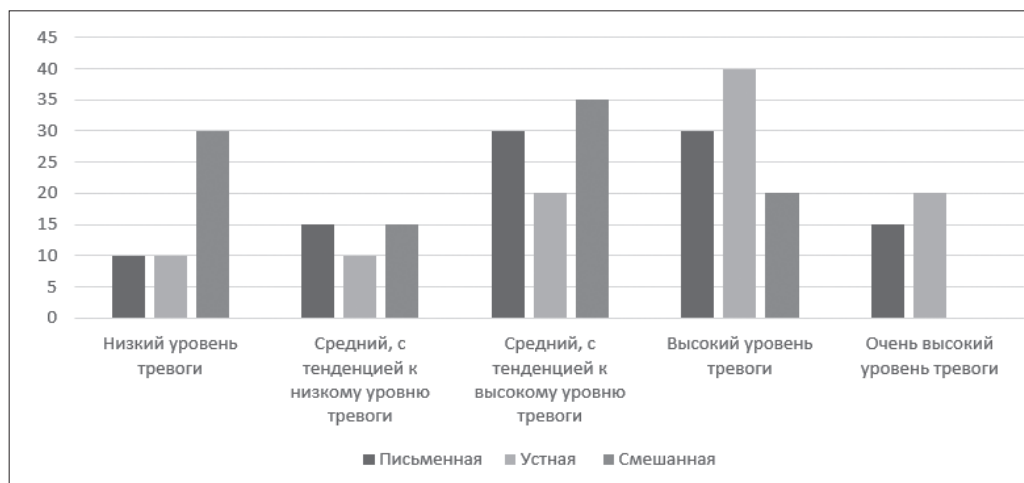
Рис. 2. Результаты изучения стрессоустойчивости обучающихся при различных формах проведения аттестации (методика А. В. Барташева)

Fig. 2. Results of the study of students' stress resistance in various forms of certification (methodology of A. V. Bartashev)

Сравнение данных позволило определить, что большинство обучающихся при проведении аттестации в дистанционном формате в целом демонстрируют низкий уровень стрессоустойчивости, при этом средний уровень наблюдался у 30–40 % респондентов, а высокий уровень стрессоустойчивости был наименее преобладающим среди остальных. Дополнительно были выявлены средние значения: низкий уровень стрессоустойчивости продемонстрировали 47 % обучающихся, средний — 33 %, высокий — 20 %.

Результаты изучения тревожности в зависимости от формы аттестации представлены на рисунке 3.

Было выявлено, что у 17 % респондентов наблюдается низкий уровень тревоги при прохождении аттестационных мероприятий, у 13 % — средний, с тенденцией к низкому уровню тревоги, у 28 % — средний, с тенденцией к высокому уровню тревоги, у 30 % — высокий уровень тревоги, у 12 % — очень высокий уровень тревоги. Наибольшие значения тревожности (27 %) демонстрировали обучающиеся, проходившие устную аттестацию, наименьшие значения были у тех студентов, которые участвовали в аттестационных мероприятиях в смешанной форме (18 %). Необходимо отметить, что низкий уровень тревожности не превышал среднего значения (30 %), что говорит о переживаниях обучающихся, которые напрямую связаны со стрессом и академической успеваемостью.



Источник: составлено автором на основе проведенных исследований.

Source: compiled by the author based on the conducted research.

Рис. 3. Результаты изучения тревожности, средние значения (методика Дж. Тейлора, адаптированная Т. А. Немчиновым и В. Г. Норакидзе)

Fig. 3. Results of the study of anxiety, average values (method of J. Taylor, adapted by T. A. Nemchinov and V. G. Norakidze)

В ходе исследования студентам было предложено оценить свою удовлетворенность после прохождения аттестации в дистанционном формате. Результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

Удовлетворенность студентов аттестационными мероприятиями в дистанционном формате, критерий Стьюдента – Уэлча
Students' satisfaction with certification events in a distance format, Student – Welch criterion

Форма аттестации	Средние значения показателя (от 1 до 10)	t-тест	p-значение
Письменная	6,9	3,21	0,002
Устная	5,5	2,89	0,004
Смешанная	8,3	4,13	< 0,001

Удовлетворенность обучающихся смешанной формой проведения аттестации выше других форм, на втором месте по удовлетворенности — письменная аттестация, на третьем месте — устная аттестация. Необходимо отметить, что в целом средние значения находятся на достаточно высоком уровне, лишь 15 % респондентов поставили оценки ниже 5 баллов, что говорит о психологическом комфорте обучающихся во время проведения контрольных мероприятий. В этом контексте стоит рассмотреть, насколько удовлетворенность коррелирует с оценками, полученными после подведения итогов аттестации (см. табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

**Взаимосвязь удовлетворенности и академической успеваемости обучающихся,
коэффициент ранговой корреляции Спирмена**

**Relationship between satisfaction and academic performance of students,
Spearman's rank correlation coefficient**

Форма аттестации	Средние значения показателя удовлетворенности (от 1 до 10) X	Средние значения оценок, полученных после подведения итогов аттестации (от 2 до 5) Y	Ранг X	Ранг Y	Ранг X – Ранг Y
Письменная	6,9	3,7	2	1	1
Устная	5,5	4	1	2	1
Смешанная	8,3	4,2	3	3	0

Связь между коэффициентами X и Y — умеренная и прямая, при этом коэффициент ранговой корреляции статистически незначим и ранговая корреляционная связь между оценками также незначимая. Это говорит о том, что взаимосвязь между удовлетворенностью и академической успеваемостью существует, но в рамках данного исследования ранговая корреляция проявляется слабо. Таким образом, можно сделать вывод, что средние значения показателей являются зависимыми. При смешанной форме аттестации наблюдаются наибольшие средние баллы оценок, далее следуют устная и письменная аттестации соответственно.

Обсуждение результатов исследования и выводы

Исследование показало, что при наличии разнообразных форм, инструментов и методов проведения аттестации при реализации онлайн-обучения в университетах существуют определенные зависимости между выбранными формами контроля и стрессоустойчивостью, тревожностью, удовлетворенностью и академической успеваемостью.

При смешанной аттестации, которая включала взаимное оценивание и решение кейсов на основе симуляции реальной деятельности по сравнению с другими формами аттестации, наблюдались высокий уровень стрессоустойчивости студентов, пониженный уровень тревожности, высокие значения удовлетворенности, высокие итоговые значения академической успеваемости. При проведении устной аттестации в формате онлайн-коллоквиума с преподавателем преимущественно выделялся низкий уровень стрессоустойчивости, был отмечен высокий уровень тревожности, также наблюдались низкие значения удовлетворенности при высоких средних итоговых оценках. Письменная аттестация с прокторингом выявила у обучающихся низкий уровень стрессоустойчивости при ее проведении, близкий к высокому уровень тревожности, высокие показатели удовлетворенности при низких средних значениях итоговых оценок.

Исследование демонстрирует, что в зависимости от целей проведения аттестации и от целей образовательной программы в целом можно выбирать наиболее релевантные формы, методы и инструменты оценивания. Например, если перед образовательной организацией стоит задача снизить уровень стресса и тревожности обучающихся, необходимо выбрать смешанную форму аттестации с мягкими требованиями и отсутствием жестких рамок. Если необходимо обеспечить контроль честности и добросовестности студентов, быть уверенными в результатах, стоит использовать письменную аттестацию с прокторингом, при этом нужно быть готовыми к снижению академической успеваемости и психологическому дискомфорту студентов. Проведение устной аттестации допустимо, если важно соблюсти баланс между успеваемостью студентов и их самостоятельным прохождением аттестационных мероприятий.

Результаты исследования обсуждались с преподавателями кафедры общей и педагогической психологии Московского психолого-социального университета, а также в рамках Всероссийской научно-практической конференции «Шакуровские чтения» (2024 год). Ученые и исследователи в ходе дискуссии подчеркнули важность проведения исследований в сфере влияния аттестационных мероприятий на психологию личности, а также поделились идеями, что необходимо провести дополнительные исследования по сопоставлению результатов студентов, которые обучаются очно и в дистанционном формате. Также с учетом отсутствия аналогичных проведенных исследований необходимо предусмотреть повторение эксперимента, иначе существует риск нарушения принципа воспроизводимости. Дополнительно была озвучена рекомендация — опросить профессорско-преподавательский состав университетов относительно их отношения к аттестационным мероприятиям. Особая роль в ходе обсуждения была отведена опыту эдтех-организаций, которые непосредственно являются технологическими провайдерами и независимо от воли и желания университетов влияют на цифровую трансформацию образования. В рамках дискуссии также были озвучены мнения, что для администрации и преподавателей вузов интересна тема развития инновационных подходов с точки зрения проведения аттестации в дистанционном формате, однако применение таких подходов должно оставаться выбором конкретного преподавателя в зависимости от его опыта.

Проведенное исследование может быть полезно при проектировании образовательных программ и образовательного опыта, а также в реализации новых подобных исследований, позволяющих подтвердить или опровергнуть выводы текущего.

Список источников

1. *Smart Ranking* (2024). Рейтинг крупнейших компаний на рынке онлайн-образования. <https://edtechs.ru/>
2. Карпова, О. (2024). Переход в цифру: как высшее образование адаптируется под спрос на онлайн. РБК – Тренды. <https://trends.rbc.ru/trends/education/66bac6779a7947275ee5240e>

3. Исмагилова, А. Р., и Исмагилова, В. С. (2019). Роль и перспективы онлайн-обучения в современном образовании. *Вестник Башкирского университета*, 24, 746–753.
4. Богатырев, К. А. (2024). Психологические особенности выбора абитуриентами дистанционных программ обучения в высших учебных заведениях России. *Актуальные проблемы психологического знания*, 1(66), 230–244.
5. Богатырев, К. А. (2024). Метрики в дистанционном обучении: CSAT, NPS, COR. *II Всероссийская студенческая научно-практическая конференция «История, теория и практика развития педагогических идей в свете современных тенденций образования»*.
6. Руденко, С. С. (2008). Оценка качества образования в вузе. *Вестник ЗабГУ*, 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-obrazovaniya-v-vuze>
7. Лейбина, А. В., и Шукурян, Г. А. (2020). Способы повышения эффективности онлайн-образования. *Современная зарубежная психология*, 3, 21–33.
8. Филиппов, В. М., и Савицкая, Н. (2014). Присуждение ученых степеней на совете диссертационных советов. *Экономика образования*, 4. <https://cyberleninka.ru/article/n/prisuzhdenie-uchyonyh-stepeney-na-sovesti-dissertatsionnyh-sovetov>
9. Николаева, В. И. (2012). Использование процедуры аттестации как метода оценки компетенций в образовательной и профессиональной среде. *Территория новых возможностей*, 5. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-protsedury-attestatsii-kak-metoda-otsenki-kompetentsiy-v-obrazovatelnoy-i-professionalnoy-srede>
10. Ильина, В. В. (2010). Рейтинговая аттестация студентов. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, 11(2), 32–37.
11. Ряполова, Е. И. (2014). Использование балльно-рейтинговой системы для аттестации студентов в оренбургском государственном университете. В: *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры*. Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с. 2910–2912).
12. Кунина, Л. Г. (2018). Интернет-тестирование как одна из форм промежуточной аттестации студентов. В: *Гуманитарные науки в современном вузе как основа межкультурного взаимодействия*. Материалы Международной научной конференции (с. 114–117). Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна.
13. Данилова, М. В. (2017). Проведение аттестации студентов на основе внедрения демонстрационного экзамена с учетом требований профессиональных стандартов, стандартов Worldskills. В: *Научные достижения и открытия в системе профессионального образования: методические и организационные аспекты*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с. 76–77).
14. Джуринский, А. Н. (2016). Актуальные проблемы развития и качества высшего образования в России. *Преподаватель XXI век*, 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-razvitiya-i-kachestva-vysshego-obrazovaniya-v-rossii>
15. Якубов, А. В. (2021). Гипотетическая модель аттестации студентов в вузе. *Высшее образование сегодня*, 1, 51–55.
16. Малыгин, А. А. (2023). Оценивание при аттестации студентов в современном высшем образовании: цели и подходы. *Мир университетской науки: культура, образование*, 9, 80–94.
17. Мальшакова, И. Л., и Портнов, Ю. А. (2022). Экзамен в условиях дистанционного обучения. *Психолого-педагогические исследования*, 1, 63–76.
18. Евграфова, Н. В., и Хромцова, Е. А. (2020). Создание оптимальных условий при проведении промежуточной аттестации в форме экзамена в группе обучающихся

с ментальными нарушениями при реализации дистанционного обучения. *Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика*. Сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ялта, 17–19 сентября 2020 года (с. 189–190). Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского».

19. Дятлова, К. Д., и Колпаков, И. А. (2012). Педагогико-психологическая оценка студентов первого курса с целью индивидуализации их обучения. *Вестник ННГУ*, 4(1). <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogiko-psihologicheskaya-otsenka-studentov-pervogo-kursa-s-tselyu-individualizatsii-ih-obucheniya>

20. Кокарева, В. Ю. (2007). *Психологические критерии оценивания учебной деятельности студентов в вузе*: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология». Дис. ... канд. психол. наук. 233 с.

21. Васильева, А. (2020). *На экране должны быть видны руки студента*. <https://www.kommersant.ru/doc/4314144>

22. Богатырев, К. А. (2020). Отмена государственных экзаменов в высших учебных заведениях в период распространения коронавирусной инфекции: за и против. *Евразийский союз ученых*, 5–1(74), 20–22.

23. Митяева, А. М., и Ибрахим, А. А. (2021). Формы контроля знаний студентов вузов в условиях дистанционного обучения. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, 4, 161–172.

24. Помелова, Ю. (2024). 4 способа оценить знания на онлайн-курсе без проверяющих преподавателей. *Skillbox*. <https://skillbox.ru/media/education/4-sposoba-otsenit-znaniya-na-onlaynkurse-bez-proveryayushchikh-prepodavateley/>

25. Землянская, Е. Н. (2016). Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся. *Современная зарубежная психология*, 3, 50–58.

26. *СберУниверситет* (2022). Проверка знаний: методология и подходы. https://sberuniversity.ru/upload/iblock/06a/EduTech_48_web_demo.pdf

27. Анюшенкова, О. Н. (2024). Профилактика обмана на онлайн-экзаменах с прокторингом в высшей школе. *Мир науки, культуры, образования*, 1(104), 139–141.

28. Прокофьев, А. В. (2024). Онлайн-прокторинг в университете (отправные точки этического анализа). *Ведомости прикладной этики*, 1(63), 38–76.

29. Шмелева, Е. Д. (2015). Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований. *Экономическая социология*, 2, 55–79.

References

1. *Smart Ranking* (2024). Ranking of the largest companies in the online education market. (In Russ.). <https://edtechs.ru/>

2. Karpova, O. (2024). Transition to digital: how higher education adapts to the demand for online. *RBC Trends*. (In Russ.). <https://trends.rbc.ru/trends/education/666ac6779a7947275ee5240e>

3. Ismagilova, A. R., & Ismagilova V. S. (2019). The role and prospects of online learning in modern education. *Bulletin of Bashkir University*, 24, 746–753. (In Russ.).

4. Bogatyrev, K. A. (2024). Psychological features of the choice of distance learning programs by applicants in higher educational institutions of Russia. *Actual problems of psychological knowledge*, 1(66), 230–244. (In Russ.).

5. Bogatyrev, K. A. (2024). Metrics in distance learning: CSAT, NPS, COR. *II All-Russian student scientific and practical conference "History, theory and practice of development of pedagogical ideas in light of modern trends in education"*. (In Russ.).
6. Rudenko, S. S. (2008). Assessment of the quality of education at the university. *Bulletin of ZabSU*, 2. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-obrazovaniya-v-vuze>
7. Leybina, A. V., & Shukuryan G. A. (2020). Ways to improve the effectiveness of online education. *Modern Foreign Psychology*, 3, 21–33. (In Russ.).
8. Filippov, V. M., & Savitskaya, N. (2014). Awarding of academic degrees is on the conscience of dissertation councils. *Economics of Education*, 4. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/prisuzhdenie-uchyonyh-stepeney-na-sovesti-dissertatsionnyh-sovetov>
9. Nikolaeva, V. I. (2012). Using the certification procedure as a method of assessing competencies in the educational and professional environment. *Territory of new opportunities*, 5. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-protsedury-attestat-sii-kak-metoda-otsenki-kompetentsiy-v-obrazovatelnoy-i-professionalnoy-srede>
10. Ilyina, V. V. (2010). Rating certification of students. *Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application*, 11(2), 32–37. (In Russ.).
11. Ryapolova, E. I. (2014). Using a Point-Rating System for Certification of Students at Orenburg State University. In: *University Complex as a Regional Center of Education, Science and Culture*. Proceedings of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (pp. 2910–2912). (In Russ.).
12. Kunina, L. G. (2018). Internet Testing as a Form of Intermediate Certification of Students. In: *Humanities in a Modern University as a Basis for Intercultural Interaction*. Proceedings of the International Scientific Conference (pp. 114–117). St. Petersburg: St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design. (In Russ.).
13. Danilova, M. V. (2017). Conducting Certification of Students Based on the Introduction of a Demonstration Exam Taking into Account the Requirements of Professional Standards, Worldskills Standards. *Scientific achievements and discoveries in the system of professional education: methodological and organisational aspects*. Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference (pp. 76–77). (In Russ.).
14. Dzhurinsky, A. N. (2016). Actual problems of development and quality of higher education in Russia. *Teacher of the XXI century*, 1. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-razvitiya-i-kachestva-vysshego-obrazovaniya-v-rossii>
15. Yakubov, A. V. (2021). Hypothetical model of student certification at the university. *Higher education today*, 1, 51–55. (In Russ.).
16. Malygin, A. A. (2023). Assessment in student certification in modern higher education: goals and approaches. *The World of University Science: Culture, Education*, 9, 80–94. (In Russ.).
17. Mal'shakova, I. L., & Portnov, Yu. A. (2022). Examination in the Context of Distance Learning. *Psychological and Pedagogical Research*, 1, 63–76. (In Russ.).
18. Evgrafova, N. V., & Khromtsova, E. A. (2020). Creating Optimal Conditions for Conducting Interim Certification in the Form of an Examination in a Group of Students with Mental Disabilities during Distance Learning. *Social and Pedagogical Support for Persons with Disabilities: Theory and Practice*. Collection of Articles Based on the Materials of the IV International Scientific and Practical Conference, Yalta, September 17–19, 2020. Humanitarian and Pedagogical Academy of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky, 189–190. (In Russ.).

19. Dyatlova, K. D., & Kolpakov, I. A. (2012). Pedagogical and psychological assessment of first-year students in order to individualize their learning. *Bulletin of UNN*, 4(1). (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogiko-psihologicheskaya-otsenka-studentov-pervogo-kursa-s-tselyu-individualizatsii-ih-obucheniya>
20. Kokareva, V. Yu. (2007). *Psychological criteria for assessing students' educational activities at a university: specialty 19.00.07 "Pedagogical Psychology"*. Dissertation for the degree of PhD in Psychology. 233 p. (In Russ.).
21. Vasilyeva, A. (2020). *The student's hands should be visible on the screen*. (In Russ.). <https://www.kommersant.ru/doc/4314144>
22. Bogatyrev, K. A. (2020). Cancellation of state examinations in higher educational institutions during the spread of coronavirus infection: pros and cons. *Eurasian Union of Scientists*, 5–1(74), 20–22. (In Russ.).
23. Mityaeva, A. M., & Ibrahim, A. A. (2021). Forms of knowledge control of university students in the context of distance learning. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 4, 161–172. (In Russ.).
24. Pomelova, Yu. (2024). 4 ways to assess knowledge in an online course without assessing teachers. *Skillbox*. (In Russ.). <https://skillbox.ru/media/education/4-sposoba-otsenit-znaniya-na-onlaynkurse-bez-proveryayushchikh-prepodavateley/>
25. Zemlyanskaya, E. N. (2016). Formative assessment (assessment for learning) of students' educational achievements. *Modern Foreign Psychology*, 3, 50–58. (In Russ.).
26. *SberUniversity* (2022). Knowledge testing: methodology and approaches. (In Russ.). https://sberuniversity.ru/upload/iblock/06a/EduTech_48_web_demo.pdf
27. Anyushenkova, O. N. (2024). Prevention of cheating in online exams with proctoring in higher education. *The world of science, culture, education*, 1(104), 139–141. (In Russ.).
28. Prokofiev, A. V. (2024). Online proctoring at the university (starting points of ethical analysis). *Sheets of Applied Ethics*, 1(63), 38–76. (In Russ.).
29. Shmeleva, E. D. (2015). Academic dishonesty in contemporary universities: A review of theoretical approaches and empirical research results. *Economic Sociology*, 2, 55–79. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 18.04.2024;
одобрена после рецензирования: 22.08.2024;
принята к публикации: 15.09.2024.

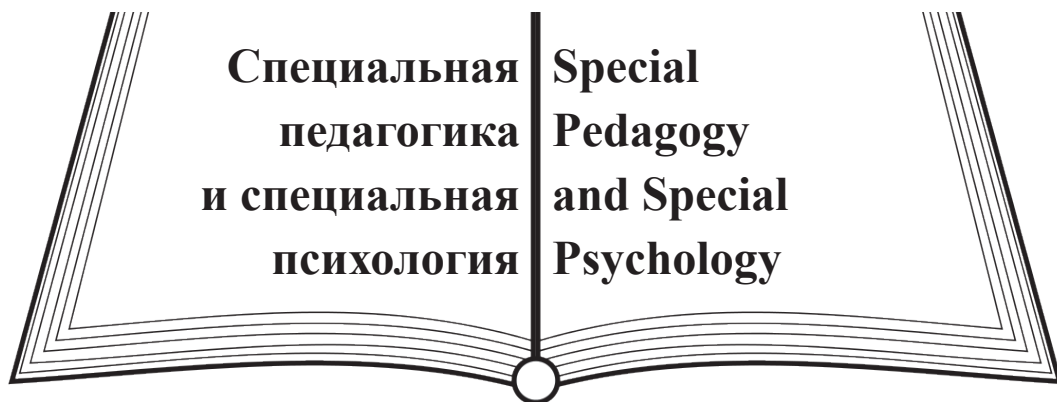
The article was submitted: 18.04.2024;
approved after reviewing: 22.08.2024;
accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторе / Information about the author:

Кирилл Алексеевич Богатырев — аспирант Московского психолого-социального университета, Москва, Россия.

Kirill A. Bogatyrev — Postgraduate student, Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia.

kirill.bogatirev2011@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1573-7964>



Научно-исследовательская статья

УДК 159.9.075+37.04-053

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-126-137

РОЛЬ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТОРА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Галина Викторовна Ерахтина

Центр семьи «Минусинский»,

Минусинск, Россия

galaerakhtina@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-1465-9772>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по проблеме формирования социально-бытовых навыков у детей раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее — НОДА) в условиях домашней среды. В ходе исследования было выявлено, что к трехлетнему возрасту у большинства детей с двигательной церебральной патологией элементарные бытовые умения и навыки в области самообслуживания не сформированы, что сказывается на дальнейшей социализации ребенка-инвалида. Актуальность проблемы обусловлена тем, что адаптация детей данной категории к условиям дошкольного образовательного учреждения (далее — ДОУ), в том числе специализированного, проходит сложнее и дольше, нежели у сверстников с аналогичными нозологическими характеристиками, но с частично сформированными навыками ухода за собой. Таким образом, статья направлена на выявление фактора, оказывающего влияние на положительный результат процесса социально-бытовой адаптации ребенка раннего возраста с НОДА в семье. В статье представлены результаты исследования крупных движений и мелкой моторики как компонентов совокупного физиологического фактора, а также социально-бытовое

поведение детей раннего возраста как умение ухаживать за собственным телом и совершать элементарные манипуляции с предметами быта. Выявлена позиция родителей в отношении детской активности в естественных жизненных ситуациях. Для определения связи между изученными параметрами был применен метод множественных корреляций. В статье объясняются причины, по которым физиологический фактор не имеет тесной корреляционной связи с самообслуживанием детей целевой группы, а также обосновывается значимость социального фактора в процессе бытовой адаптации таких детей к домашней среде. Выводы по результатам исследования представляют практическую значимость в подготовке детей с НОДА в адаптации к условиям ДОО и дальнейшей социализации.

Ключевые слова: ребенок, ранняя помощь, нарушения в развитии, моторные функции, домашняя среда, мобильность, навыки самообслуживания, адаптация, шкала RCDI

Благодарности: работа выполнена при информационной поддержке администрации детского сада № 26 Минусинска.

Research article

UDC 159.9.075+37.04-053

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-126-137

THE ROLE OF PHYSIOLOGICAL FACTOR IN THE PROCESS OF SOCIAL AND EVERYDAY ADAPTATION OF CHILDREN OF EARLY AGE WITH MOBILITY IMPAIRMENTS

Galina V. Erakhtina

*Family Center «Minusinsky»,
Minusinsk, Russia*

galaerakhtina@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-1465-9772>

Abstract. The article presents the results of a study on the problem of developing social and everyday skills in young children with mobility impairments in their home environment. The study revealed that by the age of three, the majority of children with motor cerebral pathology have self-care and everyday skills that do not correspond to the age norm. The relevance of the problem is due to the fact that the adaptation of children of this category to the conditions of a preschool educational institution (PED) is more difficult and longer than for peers with similar nosological characteristics, but with partially formed self-care skills. The situation is aggravated by the fact that parents concerned about this issue turn to specialists for help after the child has reached three years of age or is close to the age crisis. Thus, this article is aimed at identifying the factor that influences the positive outcome of the process of social and everyday adaptation of a young child with NODA in the family, in natural living conditions. The leading method of researching this problem is the survey

method. The article presents the results of a study of gross movements and fine motor skills, as components of a combined physiological factor, as well as the social and everyday behavior of young children, such as the ability to care for their own body and perform basic manipulations with household objects. The position of parents regarding children's activity in natural life situations has been revealed. To determine the relationship between the studied parameters, the multiple correlation method was used. The article explains the reasons why the physiological factor does not have a close correlation with the self-care of children of the target group, and also substantiates the importance of the social factor in the process of everyday adaptation of such children in the home environment. The conclusions from the study are of practical significance in the preparation of children with special needs in adaptation to the conditions of preschool educational institutions and further socialization.

Keywords: child, early help, disorders, motor functions, home environment, mobility, self-care, adaptation, RCDI scale.

Acknowledgments: the work was carried out with the information support of the administration of the Kindergarten No. 26 in Minusinsk.

Для цитирования: Ерахтина, Г. В. (2024). Роль физиологического фактора в процессе социально-бытовой адаптации детей раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 126–137. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-126-137>

For citation: Erakhtina, G. V. (2024). The role of physiological factor in the process of social and everyday adaptation of children of early age with mobility impairments. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 126–137. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-126-137>

Введение

Основную массу детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральным параличом (далее — ДЦП), об этом свидетельствует значительное число исследований в отечественной медицинской и психолого-педагогической литературе (Сеченов, 1980; Бадалян, Журба, и Тимонина 1988; Запорожец, 2000; Лаврентьева, 2002; Алексеева, и Шоломов, 2011; Пак и др., 2019; Кондрашова, 2021; Гусейнова, и Парамонова, 2022). Наиболее тяжелой формой ДЦП принято считать двустороннюю гемиплегию, при которой верхние и нижние конечности поражены одинаково тяжело, у таких детей отсутствует хватательная и опорная способность рук (Приходько, 2008). Однако при наличии патологий развития двигательных функций, не отягощенных двойной гемиплегией, с учетом нейропластичности головного мозга в период раннего возраста существует возможность сформировать у ребенка с НОДА элементарные умения и навыки самообслуживания. Говоря об эффективности коррекционно-развивающих методов, мы опираемся на концепцию Льва Семеновича Выготского о сложной структуре аномального развития и роли сенситивных периодов в развитии психических процессов в коррекционной работе с детьми (Выготский, 1995;

Выготский, 1996). Реабилитационная и коррекционно-развивающая среда должна учитывать: структуру первичного дефекта и проблемы, возникающие у ребенка при ориентации, овладении и взаимодействии с окружающей средой (Лысенко, и Казунина, 2014, с. 5). В социальном окружении ребенка с двигательными нарушениями могут возникать сложности различного характера: от разногласий между родителями и негативного отношения к ситуации со стороны других членов семьи, друзей до решения вопросов о краткосрочной и долгосрочной перспективе для ребенка и семьи в целом (Mokhtari, & Abootorabi, 2019; Park, 2021; Smith, & Blamires, 2022). Несмотря на то что процесс социально-бытовой адаптации детей раннего возраста с двигательными нарушениями является сложным как для родителей, так и для самого ребенка с точки зрения обстоятельства трудной жизненной ситуации, которым является детская инвалидность, именно ранняя помощь направлена на содействие вовлеченности детей в естественные жизненные ситуации (Ерахтина, и Коган, 2024). Несмотря на комплексную междисциплинарную помощь семье, определяющая роль в обучении моторным навыкам детей с ДЦП принадлежит родителям (Мартин, 2015; Finnie, 2009). Таким образом, можно с большей долей вероятности утверждать, что существует высокая степень зависимости социально-бытового поведения ребенка с НОДА от физиологического фактора, который в данной статье характеризуется показателями развития двигательных умений. Однако данные нашего исследования свидетельствуют о том, что роль физиологического фактора является недостаточно значимой, поскольку социальный фактор оказывает существенное влияние на корреляционную связь между самообслуживанием и моторными функциями, которые соответствуют доменам d4 и d5 Международной классификации функционирования (МКФ, 2003).

Структура и методы исследования

Целью исследования являлось выявление причин, по которым двигательные умения не оказывают приоритетного влияния на развитие социально-бытовых умений детей с НОДА. В статье представлены результаты исследования влияния крупных движений и мелких моторных функций на формирование навыков самообслуживания у детей раннего возраста со стойкими нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Исследование проводилось на базе центра семьи «Минусинский». Участниками эксперимента стали семьи с детьми раннего возраста, обратившиеся в службу ранней помощи. В ходе исследования были выполнены следующие задачи: проведена оценка развития детей в возрасте от 1,5 до 3,0 лет в таких областях жизнедеятельности, как мобильность и забота о собственном теле и здоровье; определена сила корреляционной связи исследуемых показателей; проведен опрос родителей и анализ полученных данных; обоснованы результаты, сформулированы выводы.

Методическое обеспечение исследования

Нами был использован адаптированный к условиям России вариант шкалы оценки развития ребенка Child Development Inventory (CDI), разработанной доктором Гарольдом Айртоном (Миннеаполис, США) по результатам анализа типичных поведенческих форм детей первых лет жизни (Ireton, 1990). Шкала RCDI предназначена для оценки развития нормально развивающихся детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев и выявления детей с задержкой развития, а также для разработки программ ранней помощи семьям с детьми первых лет жизни. Вопросник включает 216 пунктов, описывающих обычные элементы поведения детей до четырех лет. Большое число и разнообразие пунктов по формам поведения и степени трудности обеспечивает валидность оценок развития, чувствительность даже к небольшим изменениям и позволяет выявить умения по таким смысловым группам, как «еда», «одевание» и др. (Шапиро, и Чистович, 2000).

Для процедуры интервьюирования родителей нами был разработан лист опроса, содержащий открытые и закрытые формы вопросов о социально-бытовом взаимодействии взрослых с детьми, об отношении родителей к активности ребенка с НОДА в решении элементарных бытовых задач, стоящих перед ним в период раннего возраста.

Метод наблюдения использовался с целью сбора и уточнения полученной информации в процессе психолого-педагогического взаимодействия с семьями испытуемых. Математические методы статистической обработки использовались в определении корреляционной связи между исследуемыми компонентами (Ruiz, & Mordokoff, 2003). Аналитический метод применялся в анализе научной литературы, изучении анамнеза, данных имперического исследования.

Результаты исследования

По итогам компьютерной обработки, в соответствии с целью проводимого исследования, было отобрано 152 анкеты, которые условно были распределены по категориям: 50 человек — без нарушений в развитии, 47 — с НОДА и 55 — с другими нарушениями, кроме НОДА, что показано на рисунке 1.

В результате проведенного нами анализа было выявлено, что относительно расчетного возраста испытуемых, только у 1/3 детей показатели развития самообслуживания соответствует возрасту (рис. 2). Из них: 67 % — нормально-развивающиеся дети и 33 % — со стойкими нарушениями, подтвержденными заключениями медико-социальной экспертизы.

Существенное отставание в области самообслуживания выявлено у 57 детей, из них: 72 % составили дети с НОДА и оставшиеся 28 % пришлось на детей с другими нозологиями, в том числе с расстройствами аутистического спектра

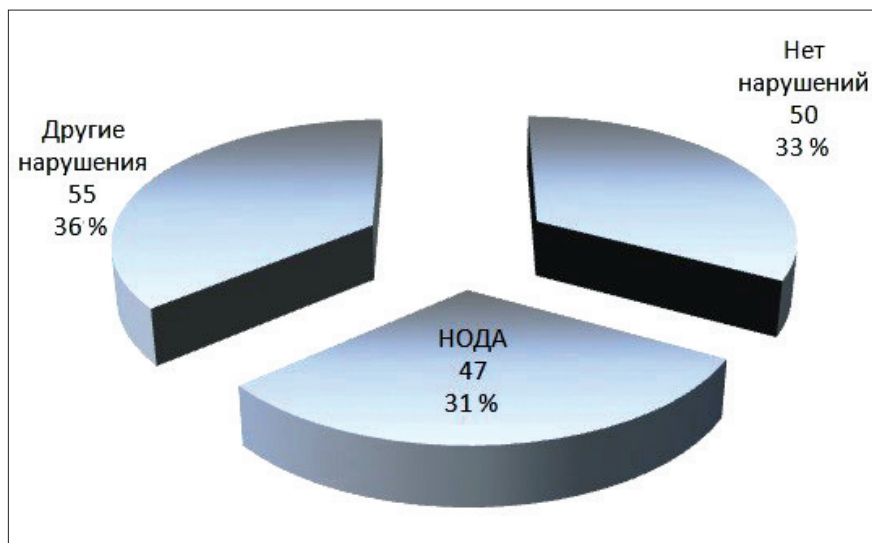


Рис. 1. Категориальный состав участников эмпирического исследования

Fig. 1. Categorical composition of participants in the imperial study

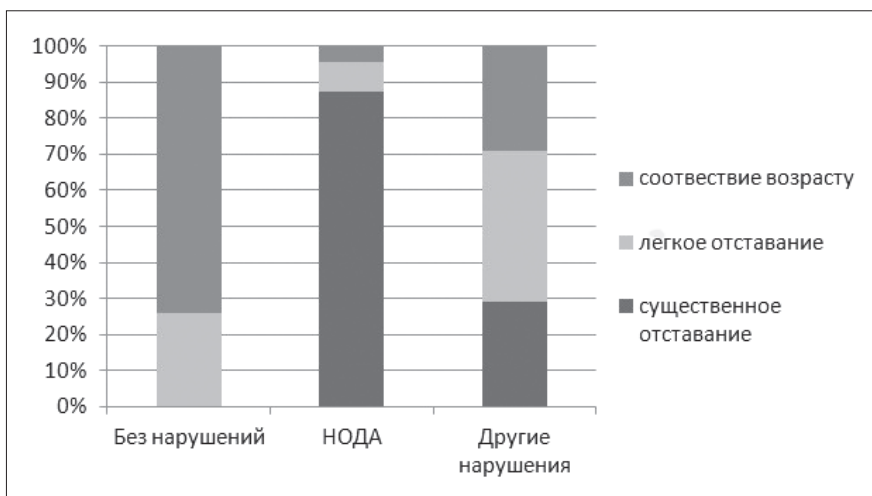


Рис. 2. Показатели развития самообслуживания

Fig. 2. Self-service development indicators

(далее — РАС). При этом оказалось, что дети с РАС имеют схожую картину с детьми целевой группы по степени сформированности навыков самообслуживания и составляют 63 % от количества детей с патологией развития, кроме тех, у кого нарушение двигательных функций является основным дефектом.

Следует отметить, что родители оценивали умения своего ребенка независимо от того, как часто выполняется действие или с каким настроением ребенок его выполняет. Таким образом, результат оценки развития содержал подробный перечень того, что ребенок умеет делать, что не делает и то, что составляет зону

его ближайшего развития. Детальный анализ графиков и описательной к ним части, полученных в результате компьютерной обработки скрининг-анкет детей с НОДА, позволил обратить наше внимание на те из них, в которых в таких областях, как самообслуживание, крупные и мелкие движения, наблюдается рассогласованность умений. Так, если ребенок может переключать предметы из одной руки в другую, совершать манипуляции с винтовыми крышками, подбирать предметы одной рукой, то ему доступны и такие умения, как: держать ложку или зубную щетку за ручку, мыть и вытирать руки, расстегивать молнию, но, по данным оценки развития, этот факт не подтверждается. Для проверки корреляционной связи между исследуемыми параметрами были взяты результаты обработки 43 скрининг-анкет из 47. Не вошли в дальнейшие расчеты 4 анкеты детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. В расчетах множественного коэффициента корреляции были использованы показатели мелкой и крупной моторики, как физиологический фактор в значениях X_1 и X_2 по отношению к Y — самообслуживанию (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Компоненты вычисления корреляционной связи
Components of correlation calculation

Компоненты	Область развития														
	Самообслуживание (Y)					Мелкая моторика (X_1)					Крупная моторика (X_2)				
Показатели развития (в баллах)*	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Число участников	24	13	4	0	2	22	10	7	4	0	31	9	1	1	1

Примечание: * — 1–2 балла — ниже границы отставания (существенное отставание в развитии); 3–4 балла — ниже границы легкого отставания; 5 баллов — соответствие возрасту.

Уравнение регрессии:

$$Y = 0,1081 + 0,615 X_1 + 0,3077 X_2.$$

Интерпретация коэффициентов регрессии: коэффициент b_1 указывает на то, что с увеличением X_1 на 1, Y увеличивается на 0,615; коэффициент b_2 указывает на то, что с увеличением X_2 на 1, Y увеличивается на 0,308. По данным матрицы парных коэффициентов корреляции:

$$YX_1 (r = 0,7909), YX_2 (r = 0,6434), X_1X_2 (r = 0,5999),$$

можно заключить, что наибольшее влияние на результат Y оказывает X_1 . Индекс множественной корреляции $R = 0,8186$. Статистическая значимость уравнения проверена с помощью коэффициента детерминации и критерия Фишера. Показатели сформированности умения самого себя обслужить, мелких движений и крупной моторики ниже границы отставания отмечаются у большинства

участников исследования. Из них большая доля приходится на крупные двигательные функции, что подтверждает вывод о том, что наименьшее значение в формировании навыков самообслуживания имеет такой показатель физиологического фактора, как крупные моторные функции. Однако и относительно высокие показатели мелкой моторики не дают тесной корреляционной связи с самообслуживанием ребенка с НОДА, его умением ухаживать за собственным телом, самостоятельно принимать пищу, одеваться. В результате интервьюирования родителей и наблюдения специалистов за детско-родительским взаимодействием в решении повседневных задач семьи было выявлено, что 67 % родителей (семейная пара в полной семье / один родитель в неполной семье) выполняют вместо своего ребенка то, с чем он, с точки зрения специалистов, может справиться сам, при направляющей или стимулирующей помощи родителей. Опрос родителей показал, что в течение длительного времени взрослые выполняют широкий спектр действий, направленных на решение бытовых задач ребенка. Таким образом, нами было выявлено, что одной из причин низкой активности детей в социально-бытовом взаимодействии является высокая (замещающая) активность родителей как привычка, сформированная на более раннем этапе построения социально-бытовой коммуникации с ребенком, с учетом особенностей его развития на тот, актуальный момент времени. Сформированные поведенческие паттерны значимых взрослых продолжают существовать в настоящем времени, оказывая существенное влияние на формирование социально-бытового поведения ребенка раннего возраста с патологией двигательных функций.

Дискуссионные вопросы

Родители, особенно матери, в семьях детей с особенностями в развитии, имея потребность в самоактуализации, в большей мере сосредоточены на себе как на родителе, чем на ребенке и взаимодействии с ним; родители испытывают затруднения в понимании ребенка, в дифференцированной оценке его особенностей (Лукьянченко, 2013; Маркова, 2022). Результаты нашего исследования не противоречат идее о том, что матери стремятся соответствовать идеальному образу родителя, однако больше через решение вопросов в отношении физиологического здоровья своих детей как приоритетных, по отношению к имеющимся другим трудностям. Более того, родителям свойственно замещение активности ребенка с НОДА собственной активностью в вопросах его жизнедеятельности, поскольку такая позиция имеет прямую взаимосвязь с чувством собственного одобрения себя как родителя.

Заключение

Проведенный нами анализ позволяет сделать вывод о том, что крупные движения и мелко моторные функции организма, как совокупный физиологический фактор оказывают влияние на процесс формирования навыков самообслуживания у детей с НОДА. Однако роль социального фактора — активность взрослых (в контексте данной статьи) является более значимой, поскольку представляет собой обстоятельство, сдерживающее активность самого ребенка, развитие его умений обслуживать самого себя и выполнять элементарные бытовые функции. В констатирующем эксперименте стало известно, что в условиях домашнего воспитания во взаимодействии с детьми целевой группы у взрослых сохраняются ранее сформированные бытовые привычки, выраженные в гиперопекаемой позиции по отношению к ребенку. В то время, когда организм ребенка активно растет и развивается, взрослым важно не только понимать, что малышу необходимо формировать собственные умения и бытовые навыки, но активно содействовать этому, начиная с первых лет его жизни. Однако, учитывая особенности раннего возраста, нельзя не брать во внимание родительскую позицию, поскольку активность членов семьи в процессе социально-бытовой адаптации детей с НОДА имеет и положительные практические результаты ответственного участия взрослых. Данные эмпирического исследования могут быть использованы в коррекционной психологии и педагогике, в практике оказания ранней помощи детям с двигательной церебральной патологией при разработке индивидуальных программ, согласно Концепции развития комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов; в постановке и реализации задач по формированию социально-бытового поведения ребенка с НОДА в условиях домашней среды как содействие семье в подготовке ребенка к посещению ДОУ.

Список источников

1. Сеченов, И. М. (2015). *Рефлексы головного мозга. Избранные произведения*. Москва: АСТ.
2. Бадалян, Л. О., Журба, Л. Т., и Тимонина, О. В. (1988). *Детские церебральные параличи*. Киев. <https://studfile.net/preview/9692084/page:2/>
3. Запорожец, А. В. (2000). *Психология действия*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК. <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=12564>
4. Лаврентьева, А. Н. (2002). *Социально-бытовая адаптация детей с церебральными параличами в условиях реабилитационного учреждения*. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Якутск.
5. Алексеева, Г. Ю., и Шоломов, И. И. (2011). Оценка факторов риска, участвующих в развитии ДЦП у детей-инвалидов. *Саратовский научно-медицинский журнал*, 7(2), 446–450.
6. Пак, Л. А., Кузенкова, Л. М., Фисенко, А. П., и Куренков, А. Л. (2019). Детский церебральный паралич: клинические и инструментальные характеристики.

Российский педиатрический журнал, 22(1), 4–11. <http://dx.doi.org/10.18821/1560-9561-2019-22-1-4-11>

7. Кондрашова, А. А. (2021). *Формирование социальных навыков у детей раннего возраста с церебральным параличом*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва.

8. Гусейнова А. А., и Парамонова, Г. В. (2022). Развитие навыков самообслуживания в процессе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с тяжелыми двигательными нарушениями. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*, 1, 42–48.

9. Приходько, О. Г. (2008). *Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации*. Монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.

10. Выготский, Л. С. (1995). *Проблемы дефектологии*. Москва: Просвещение.

11. Выготский, Л. С. (1996). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс.

12. Лысенко, А. Е., и Казунина, И. И. (2014). *Инновационная технология комплексной реабилитации детей-инвалидов в условиях семьи «Домашний микрореабилитационный центр»*. Учебно-методическое пособие. Москва: АНО «Национальный центр проблем инвалидности».

13. Mokhtari, M., & Abootorabi, F. (2019). Lived experiences of mothers of children with cerebral palsy in Iran: A phenomenological study. *Child & Youth Services*, 40(3), 224–244. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2019.1594757>

14. Park, E. Y. (2021). Relationship among gross motor function, parenting stress, sense of control, and depression in mothers of children with cerebral palsy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 110. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179285>

15. Smith, M., & Blamires, J. (2022). Mothers' experience of having a child with cerebral palsy. A systematic review. *Journal of Pediatric Nursing*, 64(7), 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.01.014>

16. Ерахтина, Г. В, и Коган, Б. М. (2024). Влияние мотивации родителей на социально-бытовую адаптацию детей раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, 1, 22–29. https://doi.org/10.47639/2074-4986_2024_1_22

17. Мартин, З. (2015). *Обучение навыкам моторики детей с ДЦП*. Пособие для родителей и профессионалов: Рама Пабблишинг.

18. Финни, Нэнси Р. (2009). *Ребенок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие: книга для родителей. Серия: Особый ребенок*. Москва: Теревинф.

19. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. (2001). Женева; *Всемирная организация здравоохранения*. (2003). Краткая версия. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов Министерства труда и социального развития РФ.

20. Ireton, Harold R. (1990). *Child Development Inventory Assessment of Children's Development, Symptoms, and Behavior Problems*. PUB DATE.

21. Шапири, Я. Н., и Чистович, И. А. (2000). *Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства.

22. Castro, Ruiz L., & Mordokoff, J. T. (2023). *Data Analysis in the Psychological Sciences: A Practical, Applied, Multimedia Approach*. University of Iowa Libraries. <https://doi.org/10.25820/work.006216>

23. Лукьянченко, Н. В. (2013). Формирование позитивной родительской идентичности родителей детей с особенностями развития в контексте работы служб сопровождения. *Психологическая наука и образование*, 18(2), 35–42.

24. Маркова, С. В. (2020). Влияние личностного развития родителей на социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*, 1(29). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-1-64-72>

References

1. Sechenov, I. M. (2015). *Reflexes of the brain. Selected works*. Moscow: AST. (In Russ.).

2. Badalyan, L.O., Zhurba, L. T. & Timonina, O. V. (1988). *Children's cerebral palsy*. Kiev. (In Russ.). <https://studfile.net/preview/9692084/page:2/>

3. Zaporozhets, A. V. (2000). *Psychology of action*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (In Russ.). <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=12564>

4. Lavrentieva, A. N. (2002). *Social and domestic adaptation of children with cerebral palsy in the conditions of a rehabilitation institution*. Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01: Yakutsk. (In Russ.).

5. Alekseeva, G. Y., & Sholomov I. I. (2011). Estimation of risk factors involved in the development of cerebral palsy in disabled children. *Saratov Scientific and Medical Journal*, 7(2), 446–450. (In Russ.).

6. Pak, L. A., Kuzenkova, L. M., Fisenko, A. P., & Kurenkov, A. L. (2019). Infantile cerebral palsy: clinical and instrumental characteristics. *Russian paediatric journal*, 22(1), 4–11. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.18821/1560-9561-2019-22-1-4-11>

7. Kondrashova, A. A. (2021). *Formation of social skills in young children with cerebral palsy*. Moscow. (In Russ.).

8. Guseinova, A. A., & Paramonova, G. V. (2022). Development of self-care skills in the process of correctional work with preschool children with severe motor disorders. Preschooler. *Methodology and practice of upbringing and education*, 1, 42–48. (In Russ.).

9. Prikhodko, O. G. (2008). *Early help to children with cerebral palsy in the system of complex rehabilitation*. Monograph. St Petersburg: Izd-vo RGPU named after A. I. Herzen. (In Russ.).

10. Vygotsky, L. S. (1995). *Problems of defectology*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

11. Vygotsky, L. S. (1996). *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogy-Press. (In Russ.).

12. Lysenko, A. E., & Kazunina, I. I. (2014). *Innovative technology of complex rehabilitation of children with disabilities in family conditions 'Home microrehabilitation centre'*. Educational and methodological manual. Moscow, ANO 'National Centre for Disability Issues'. (In Russ.).

13. Mokhtari, M., & Abootorabi, F. (2019). Lived experiences of mothers of children with cerebral palsy in Iran: A phenomenological study. *Child & Youth Services*, 40(3), 224–244. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2019.1594757>

14. Park, E. Y. (2021). Relationship among gross motor function, parenting stress, sense of control, and depression in mothers of children with cerebral palsy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 110. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179285>

15. Smith, M., & Blamires, J. (2022). Mothers' experience of having a child with cerebral palsy. A systematic review. *Journal of Pediatric Nursing*, 64(7), 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.01.014>
16. Erakhtina, G. V., & Kogan, B. M. (2024). The influence of parental motivation on the social and domestic adaptation of young children with locomotor disorders. *Upbringing and education of children with developmental disabilities*, 1, 22–29. (In Russ.). https://doi.org/10.47639/2074-4986_2024_1_22
17. Martin, Z. (2015). *Teaching motor skills to children with cerebral palsy*. A handbook for parents and professionals: Rama Publishing. (In Russ.).
18. Finnie, Nancie R. (2009). *A child with cerebral palsy: help, care, development: a book for parents*. Series: *Special Child*. Moscow: Terevinf. (In Russ.).
19. *International Classification of Functioning, Disabilities and Health*. (2001). Geneva; *World Health Organisation*. (2003). Short version. St. Petersburg: St. Petersburg Institute for Advanced Training of Expert Doctors of the Ministry of Labour and Social Development of the Russian Federation. (In Russ.).
20. Ireton, Harold R. (1990). *Child Development Inventory Assessment of Children's Development, Symptoms, and Behavior Problems*. PUB DATE.
21. Shapiro, Ya. N., & Chistovich, I. A. (2000). *Guidelines for assessing the level of development of children from 1 year 2 months to 3 years 6 months using the Russified RCDI-2000 scale*. St. Petersburg: St. Petersburg Institute of Early Intervention. (In Russ.).
22. Castro Ruiz, L., & Mordokoff, J. T. (2023). *Data Analysis in the Psychological Sciences: A Practical, Applied, Multimedia Approach*. University of Iowa Libraries. <https://doi.org/10.225820/work.006216>
23. Lukyanchenko, N. V. (2013). Formation of a positive parental identity of parents of children with special needs in the context of the work of support services. *Psychological Science and Education*, 18(2), 35–42. (In Russ.).
24. Markova, S. V. (2022). The influence of parents' personal development on the social adaptation of children with disabilities. *Scientific and Pedagogical Review. Pedagogical Review*, 1(29). (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-1-64-72>

Статья поступила в редакцию: 11.07.2024;

одобрена после рецензирования: 19.08.2024;

принята к публикации: 15.09.2024.

The article was submitted: 11.07.2024;

approved after reviewing: 19.08.2024;

accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторе / Information about the author:

Галина Викторовна Ерахтина — педагог-психолог отделения социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями центра семьи «Минусинский», Минусинск, Россия.

Galina V. Erakhtina — Educational Psychologist at the Department of Social Rehabilitation of Children with Limited Health Abilities, Family Center «Minusinsky», Minusinsk, Russia.

galaerakhtina@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-1465-9772>

Научно-теоретическая статья

УДК 159.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-138-154

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

Виктория Игоревна Мелихова

*Ставропольский государственный педагогический институт,
Ставрополь, Россия*

v_mel@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7795-852X>

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью комплексного подхода к выделению психологических детерминант речевого развития, оказывая влияние на которые можно корректировать коммуникативное и речевое развитие ребенка через его ближайшее окружение. В связи с этим данная статья направлена на выделение и структурирование основных положений отечественных и зарубежных исследователей в области психологии и педагогики, которые изучали речевое развитие детей раннего возраста и сопутствующие ему процессы. Ведущими методами в данном исследовании являются сравнение и обобщение, позволяющие сделать сравнительный анализ имеющихся теоретических положений. Исследование проводилось в форме систематизации теорий, принадлежащих представителям антропологического, системного и психоаналитического подхода, из которых ведущим является психоаналитический. Цель исследования — выделение психологических детерминант речевого развития, которые могут быть положены в основу программы работы с семьями, имеющими детей раннего возраста с нарушениями речевого развития. В результате исследования в статье были выделены психологические детерминанты речевого развития, которые проявляются во взаимодействии ребенка с ближайшим окружением. Практическая значимость данных результатов состоит в том, что, понимая, какие факторы негативно сказываются на речевом развитии ребенка, причины их возникновения, можно составить программу, ориентированную на устранение этих причин, улучшение детско-родительских отношений, гармонизации сепарационного процесса и, как следствие, развитие речевых и коммуникативных навыков у ребенка.

Ключевые слова: ранний возраст, детерминанта, детско-родительские отношения, речевое развитие, сепарация, сепарационный процесс

Theoretical article

UDC 159.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-138-154

COMPREHENSIVE APPROACH TO THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF EARLY CHILDHOOD SPEECH DEVELOPMENT DISORDERS

*Victoria I. Melikhova**Stavropol State Pedagogical Institute,**Stavropol, Russia**v_mel@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7795-852X>*

Abstract. The relevance of this article is due to the need for a comprehensive approach to identifying the psychological determinants of speech development, influencing which can adjust the communicative and speech development of a child through his immediate environment. In this regard, this article aims to highlight and structure the main provisions of domestic and foreign researchers in the field of psychology and pedagogy who have studied the speech development of young children and related processes. The leading methods in this study are comparison and generalization, which allow for a comparative analysis of existing theoretical positions. The research is carried out in the form of systematizing theories belonging to representatives of the anthropological, systemic, and psychoanalytic approaches, of which the psychoanalytic approach is predominant. The goal of the research is to identify the psychological determinants of speech development that can form the basis of a program for working with families with young children with speech development disorders. As a result of the study, the article identifies the psychological determinants of speech development that manifest in the interaction of the child with the immediate environment. The practical significance of these results lies in the fact that by understanding which factors negatively affect a child's speech development, the reasons for their occurrence, it is possible to develop a program aimed at eliminating these causes, improving parent-child relationships, harmonizing the separation process, and consequently enhancing the child's speech and communicative skills.

Keywords: early age, determinant, parent-child relationships, speech development, separation, separation process

Для цитирования: Мелихова, В. И. (2024). Комплексный подход к исследованию психологических детерминант нарушений речевого развития ребенка раннего возраста. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 18(4)*, 138–154. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-138-154>

For citation: Melikhova, V. I. (2024). Comprehensive approach to the study of psychological determinants of early childhood speech development disorders. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 18(4)*, 138–154. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-138-154>

Введение

Речевое развитие ребенка раннего возраста является сложным процессом, на который оказывают влияние многие факторы. Изучив труды отечественных и зарубежных исследователей, мы обнаружили, что в их теориях есть много общих положений, которые дополняют друг друга в части рассмотрения таких вопросов, как влияние близкого взрослого на развитие ребенка, в том числе и речевое, значимость гармоничных детско-родительских отношений. Однако проведенное нами теоретическое обобщение показывает, что на данный момент отсутствует единая общепринятая концепция, которая исчерпывающим образом описывала бы процесс речевого развития у детей с учетом внутренних психологических механизмов, и учитывала бы разнообразные факторы, влияющие на этот процесс. Цель исследования — систематизировать существующие подходы к речевому развитию и выделить психологические детерминанты речевого развития ребенка раннего возраста. Научная новизна данной статьи состоит в объединении психоаналитического, антропологического, деятельностного и системного подходов для выделения ряда факторов, влияющих на нарушение процесса речевого развития ребенка раннего возраста — психологических детерминант. Эти детерминанты рассмотрены через детско-родительские отношения и взаимодействие ребенка с ближайшим окружением. Принципиально новым является взгляд на нарушение речевого развития ребенка как на следствие нарушения сепарационного процесса (Малер, Пайн, и Бергман, 2018), на каждой из стадий которого выделяются определенные детерминанты. Если о роли чувствительной матери говорится в исследованиях как отечественных ученых (Лисина, 2009; Разенкова, 2017), так и представителей психоаналитического направления (Winnicott, 1998; Bion, 2021; Klein, 1998; Грин, 2005), то о прямой связи сепарации, фрустрации и речевого развития почти не упоминается. Такие глубинные психологические процессы, как символизация, ментализация, контейнирование, трансгенерация, которые влияют на формирование мышления и через него на коммуникативное и речевое развитие, в отечественной психологии описаны недостаточно, однако часто играют решающую роль.

По нашему мнению, для комплексного подхода к пониманию речевого развития ребенка необходимо объединить имеющиеся подходы как отечественных исследователей, так и представителей психоаналитического направления, поскольку такой подход позволит выделить глубинные процессы, влияющие на речевое развитие ребенка и факторы, препятствующие его развитию.

Главное противоречие, на решение которого ориентирована данная работа, — при неоспоримом признании влияния чувствительной матери и ближайшего социального окружения на развитие ребенка, внимание уделяется процессу обучения коммуникации и речи через непосредственное воздействие на самого ребенка путем проведения логопедических занятий, направленных на развитие речи. Однако недостаточно современных методик, которые бы

рассматривали работу над речевым развитием ребенка через взаимодействие с его близким окружением.

Главная сложность заключается в противоречии между неоспоримым признанием влияния взрослого (чувствительной матери и ближайшего социального окружения) на развитие ребенка и недостаточной представленностью психологических подходов, и, как следствие, психологических средств, направленных на работу с речевым развитием ребенка через взаимодействие с его близким окружением. Как правило, внимание уделяется процессу обучения коммуникации и речи через непосредственное воздействие на самого ребенка путем проведения логопедических занятий, направленных на развитие речи.

Методы исследования:

- 1) теоретические: анализ научной литературы, синтез, обобщение изученного материала, построение гипотез.
- 2) эмпирические: наблюдение, беседа, анкетирование.

Методологические основания исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составляют культурно-историческая концепция Л. С. Выготского (Выготский, 1991); концепция психического развития по Д. Б. Эльконину (Эльконин, 1994), деятельностный подход А. Н. Леонтьева (Леонтьев, 1971) и С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1958). Нами изучены основные положения исследований Ю. А. Разенковой, которые направлены на выявление и преодоление трудностей в развитии коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья (Разенкова, 2017).

Психоаналитические концепции, такие как исследование сепарации-индивидуации М. Малер (Малер, 2018), проективной идентификации М. Кляйн (Klein, 1998), взаимоотношений в диаде «мать – ребенок» Д. Винникотта (Winnikott, 1998), теории мышления У. Биона (Bion, 2021), также важны для изучения психического развития ребенка и являются теоретической основой исследования. Эти концепции позволяют глубже понять взаимодействие родителей и детей, сопутствующие психологические процессы развития в детском возрасте.

Рассмотрим ключевые теоретические подходы, которые поясняют факторы, способствующие развитию коммуникативных и речевых навыков у детей в зависимости от их ближайшего окружения и социальной среды, а также факторы, вызывающие возможные нарушения в процессе формирования коммуникативной и речевой компетенции.

Опора на антропологический подход (Выготский, 1991) одного из ведущих представителей данного направления Эдварда Сепира обусловлена тем, что он учитывает комплексное взаимодействие биологических, социальных и культурных факторов, изучает влияние взаимодействия с родителями и окружающей

средой на формирование языковых и коммуникативных навыков у детей (Опарина, 2002). Основное внимание уделяется взаимодействию между ребенком и его родителями в контексте различных культур, обычаев конкретной семьи, а также в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми во время игры, обучения, общения в свободное время. Антропологический подход уделяет внимание влиянию стратегий родительского воспитания, принятых в семье, правил и взглядов на данный процесс.

Одним из ключевых аспектов антропологического подхода является взгляд на речь ребенка как на социально-культурное явление. Он помогает лучше понять как различные культурные и социальные факторы влияют на формирование способностей ребенка к коммуникации и языку. Посредством языка дети учатся строить социальные связи, выражать свои мысли и эмоции, а также участвовать в обмене информацией и знаниями. Через язык дети осваивают и присваивают культурные особенности своего сообщества.

Э. Сепир рассматривает взаимосвязь между индивидом, обществом и культурой, а также роль языка в социализации человека. Он считает, что язык в значительной мере определяется бессознательными стереотипами, которые влияют на поведение и восприятие людей; он отмечает, что содержание языковой единицы или ее «значение» должно быть связано с образом и иметь символическую ассоциацию (Опарина, 2002).

Системный подход, как и антропологический, рассматривает влияние на речевое развитие ребенка совокупности факторов. Этот подход учитывает социальное, культурное, психологическое и физиологическое окружение ребенка, его личностные особенности, и также является значимым в изучении психологических детерминант речевого развития ребенка раннего возраста, поскольку обеспечивает более полное и комплексное понимание процесса развития. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского (1956), отношение слова и мысли представляет собой «движение от мысли к слову и обратно». Исследователь акцентирует внимание на роли социального взаимодействия и общения с окружающими в формировании речи у ребенка.

В рамках деятельностного подхода речевое развитие осуществляется путем вовлечения ребенка в человеческую деятельность. Деятельностный подход является опорным в изучении психологических детерминант речевого развития ребенка раннего возраста, поскольку рассматривает развитие речи как результат активной и целенаправленной деятельности ребенка во взаимодействии с окружающей средой и взрослыми, что способствует более глубинному пониманию процесса овладения речью. Согласно С. Л. Рубинштейну, практическая деятельность человека играет определяющую роль в его психическом развитии. Ребенок активно участвует в общении со своим окружением и во взаимодействии с миром через разнообразные формы деятельности, и речь является результатом этого взаимодействия (Рубинштейн, 1958).

А. Н. Леонтьев рассматривал речь как разновидность деятельности, отличающуюся специфической особенностью — использованием языка. Речь выступает как средство выражения личности и развития сознания ребенка. Сначала речь служит для ребенка способом заявления о потребностях и их удовлетворении, но постепенно она становится средством самовыражения (Леонтьев, 1971).

В свою очередь, Д. Б. Эльконин рассматривает речь как предметное действие, то есть развитие речи — как процесс овладения предметами. Слово рассматривается как инструмент, которым ребенок манипулирует и овладевает им. По аналогии с любым другим орудием слово наполняется смыслом, образами, затем отрывается от конкретного значения предмета и переносится в зависимости от ситуации на другой предмет (Эльконин, 1994).

Ж. Пиаже в своей теории когнитивного развития рассматривает речевое развитие ребенка как результат эволюции и развития его когнитивных способностей. Он считал, что ребенок активно конструирует свои знания и понимание мира через взаимодействие с окружающей средой (Пиаже, 1999). Теория функциональной системы П. К. Анохина определяет речевое развитие как результат сложных физиологических и нейрофизиологических процессов в организме ребенка (Анохин, 1975). И. П. Павлов в теории классического условного рефлекса подчеркивает важность связывания слов с определенными стимулами и контекстами для формирования ассоциативных связей, необходимых для понимания и продуцирования речи (Павлов, 1940).

Эти исследователи подчеркивают важность взаимодействия с окружающими в формировании речи, а также учитывают физиологические аспекты этого процесса.

Психоаналитический подход основан на теории З. Фрейда, который предполагал, что речь ребенка является инструментом, с помощью которого он осуществляет выражение своих мыслей, желаний и потребностей. Развитие речи ребенка происходит в тесной связи с его психическими конфликтами и стремлениями. Психоаналитик полагал, что речь ребенка первоначально имеет прежде всего эгоистический характер и направлена на удовлетворение его потребностей. В процессе социализации ребенок осваивает способность использовать язык для выражения своих мыслей и понимания окружающего мира (Фрейд, 2006).

Р. Руссийон различает два уровня символизации: первичную, где происходит преобразование реального объекта в его ментальный образ, и вторичную, где этот образ переводится в словесную форму (Руссийон, 2015). Данная теория перекликается с описанными выше положениями Э. Сепира (Опарина, 2002) и Д. Б. Эльконина (1994).

Психоаналитический подход является ключевым в изучении психологических детерминант речевого развития ребенка раннего возраста, поскольку он акцентирует внимание на роли бессознательных процессов, ранних эмоциональных переживаний и взаимодействий с первыми значимыми фигурами, что помогает понять глубинные механизмы формирования и развития речи.

Теория объектных отношений является важным направлением в психоаналитическом подходе к речевому развитию ребенка и подчеркивает роль объектов в формировании речи и психического развития ребенка. Объектами могут быть как родители или другие близкие люди, так и игрушки, окружающие предметы. Ребенок начинает формировать свою речь в результате взаимодействия с объектами, которые вызывают у него эмоциональные реакции — радость, страх, любовь. Постепенно через этот эмоциональный опыт ребенок начинает связывать слова с конкретными объектами и выражать через речь свои желания, мысли и эмоции.

Теория объектных отношений также подчеркивает роль фантазии в речевом развитии ребенка. Фантазия играет важную роль в развитии таких речевых навыков, как умение сопоставлять слова с конкретными ситуациями и объектами, представлять их и создавать новые смыслы. Одним из важных понятий в теории объектных отношений является понятие внутреннего и внешнего мира ребенка. М. Кляйн подчеркивала, что в процессе речевого развития ребенок постепенно осваивает умение различать свои внутренние переживания, мысли и желания и выражать их с помощью речи, отделяя их от внешних объектов и ситуаций (Klein, 1998).

Процесс символизации также заключается в переносе катексиса с первичного объекта интереса на образ объекта, который на данный момент вызывает меньшее влечение и интерес. Последний объект становится символом первого. Таким образом, символическая связь возникает на основе ассоциаций, вызываемых у субъекта объектом, который принимает на себя этот катексис.

Сегодня исследователи сходятся во мнении, что процесс символизации начинается в период отсутствия объекта, когда субъект создает образ объекта в своем воображении. Это воображаемое присутствие объекта во время его отсутствия запускает процесс символизации и создает символическую репрезентацию объекта (Фонда, 2014).

Таким образом, слова также являются символами, которые образуют особый класс. В данном случае символ формируется путем переноса катексиса с объекта на слово. Субъект со временем устанавливает связь между объектом и символом — словом. Этот процесс является важным механизмом для психической коммуникации и позволяет субъекту выражать свои мысли и представления. Благодаря символизации мы можем передавать информацию, делиться опытом и создавать смысловые связи с окружающим миром.

В рамках психоаналитического подхода особо выделим теорию объектных отношений, представители которой рассматривают речевое развитие ребенка в контексте тесного взаимодействия с первичными объектами — родителями. Он наиболее глубоко раскрывает связь между взаимоотношениями ребенка и близких, важных для него взрослых и глубинными психическими процессами: символизацией, контейнированием, проективной идентификацией, трансгенерацией, альфа-беттизацией, которые являются фундаментом речевого развития ребенка.

В своей статье мы систематизировали все вышеперечисленные подходы и, опираясь на положения теории объектных отношений психоаналитического направления, выделили психологические детерминанты речевого развития ребенка. Как видно из анализа вышеописанных подходов к развитию ребенка, они не противоречат друг другу, имеют общие идеи, в частности взаимосвязь развития ребенка с благоприятной психологической атмосферой и гармоничными отношениями со значимыми взрослыми.

Из вышесказанного следует, что ребенок не развивается изолированно. Еще в пренатальный период он подвержен влиянию системы, в которой он рождается — своей семьи. Родительские ожидания и представления о будущем ребенка, а также физическое и психологическое состояние матери передаются ребенку через сознательные и бессознательные ощущения и реакции. Взаимоотношения в семье, условия окружения, в котором находится ребенок, влияют на его психологическое состояние, хоть и опосредованно, через мать.

С самого рождения и в течение первого года жизни ребенок находится в состоянии симбиоза с матерью. Взаимоотношения между ребенком и матерью на первом году жизни являются ключевым фактором его развития, психологического благополучия и формирования потребности в общении. Именно мать стимулирует интерес ребенка к жизни и окружающему миру. Через угадывание потребностей ребенка, их удовлетворение, а также через выражение чувств и близкий контакт с ребенком мать помогает ему формировать свою собственную идентичность. Также мать защищает ребенка от излишней стимуляции и помогает создать благоприятную и безопасную обстановку для его развития. Этот период развития М. Малер называет симбиотической стадией сепарационного процесса (2–8 месяцев) (Малер, 2018).

Похожие взгляды наблюдаются и в исследованиях Л. С. Выготского (1991), который считал, что психическое развитие ребенка зависит не только от самого ребенка и его внутренних ресурсов, но и от взаимодействия со взрослым, когда взрослый переживает те же эмоции, что и ребенок. Он впитывает настроение ребенка и интерпретирует смысл коммуникации, передавая эмоции с помощью мимики, взгляда, жестов, голоса и прикосновений. Адаптируясь к состоянию ребенка, взрослый разъясняет ему его переживания и пытается разобраться в их причинах, тем самым помогая облегчить чувства ребенка. В терминах У. Биона этот процесс называется контейнированием (Bion, 2021).

Д. Винникотт также придает особое значение довербальной коммуникации и считает, что общение возникает уже на самых ранних стадиях развития ребенка через запах матери, звук биения ее сердца, а также через телесный контакт, такой как кормление и укачивание на руках. Он подчеркивает значение детско-родительской эмоциональной связи, в результате которой родители начинают лучше улавливать сигналы и потребности своего ребенка, а дети, в свою очередь, получают поддержку и внимание (Winnikott, 1998).

Согласно исследованиям Ю. А. Разенковой, нарушения в коммуникативном поведении ребенка могут возникать, если его потребности в общении

не удовлетворяются. При недостаточной довербальной коммуникации, когда ребенок не получает нужного количества физического и эмоционального контакта с родителями, возникают проблемы в формировании эмоциональной связи. Ребенок будет чувствовать себя изолированным, что может препятствовать развитию его способности выражать свои потребности (Разенкова, 2017).

В рассматриваемых исследованиях уделяется внимание важности материнской чувствительности и ее роли в развитии ребенка. Отсутствие чувствительного и заботливого родителя или иного человека, выполняющего такую роль, считается фактором, вызывающим нарушения в развитии ребенка, включая развитие речи. Это подтверждается исследованиями Т. А. Финашиной, согласно которым дети, воспитываемые в различных условиях, обладают различной степенью овладения речью (Финашина, 2000), в частности дети, проживающие в семейной среде, раньше овладевают речью, по сравнению со сверстниками, воспитываемыми в домах ребенка.

Однако наличие семьи не гарантирует ребенку теплого эмоционального контакта с родителями, удовлетворение всех его потребностей. Мать или же другой близкий взрослый, занимающийся воспитанием ребенка, могут быть нечувствительными к ребенку из-за своего собственного психического состояния в момент рождения ребенка. Потеря близкого человека или послеродовая депрессия также могут влиять на чувствительность матери. А. Грин описывает это понятие как «мертвая мать» (Грин, 2005), Д. Винникотт говорит о «холодной матери» (Winnikott, 1998), Ю. А. Разенкова использует термин «нечувствительная мать» (Разенкова, 2017). Все эти понятия означают, что мать, поглощенная собственными переживаниями, остается недоступной для ребенка психически, не воспринимает и не чувствует его потребностей, просто механически выполняет свои обязанности.

Исходя из этого, особенно обращаем внимание на важность ближайшего окружения для физического и психологического благополучия матери, особенно в первый год жизни ребенка. Мать находится в уязвимом состоянии и нуждается в поддержке и понимании со стороны других членов семьи. Важно, чтобы они создали условия, позволяющие матери ребенка уделить время самой себе и отдохнуть. Качественные и благоприятные отношения между всеми членами семьи являются ключевыми для создания комфортной и безопасной среды для матери и передачи этих ощущений ребенку. Однако ранние отношения между матерью и ребенком могут быть нарушены из-за факторов, связанных с семейной системой, и негативно сказываются на развитии ребенка.

А. А. Шутценбергер отмечает, что еще до рождения ребенок получает определенное количество посланий, включая роль, которую ему предстоит играть в жизни (Шутценбергер, 2020). В результате этого мать может не замечать реальные потребности и чувства ребенка, возникает диссонанс между ожиданиями матери и реальным ребенком, что может приводить к нарушению эмоциональной связи между ними.

Часто в случаях, когда взрослый не способен понять и принять ребенка из-за отсутствия собственного понимания и слабой чувствительности, взаимоотношения между родителем и ребенком переворачиваются, и ребенок становится как бы родителем для своего родителя. Это явление называется паринтификацией. Такие процессы мешают ребенку и матери создать гармоничные отношения друг с другом, а следовательно, негативно влияют на развитие ребенка (Шутценбергер, 2020).

В возрасте примерно 5–6 месяцев (стадия сепарации-индивидуации, по М. Малер (2018), 6–8 месяцев – 3 года) к потребностям ребенка добавляется необходимость постепенного отдаления от матери. Важно, чтобы ребенок получал опыт исчезновения и появления матери, отсрочку в реализации своих желаний и потребностей. Несмотря на доступность для младенца, мать больше не появляется сразу в ответ на его крик, она не всегда сразу понимает, что он хочет. Показывая, что у нее есть свои дела, свои потребности и желания, мать создает почву для осознания ребенком собственной идентичности и отдельности матери. Осознавая это, ребенок становится субъектом общения. Теперь ему нужно использовать новые способы сообщить матери о своих потребностях, чтобы она могла их удовлетворить. Кроме того, ребенок развивается и исследует мир, у него возникает потребность делиться эмоциями, впечатлениями, для чего ему снова нужна мама. Так развивается мотивационный компонент речевого развития — потребность в общении, о которой писал А. Н. Леонтьев (Леонтьев, 1971).

Данное наблюдение прослеживается и у Р. Р. Орлянской, которая сообщает о том, что переход от невербальной речи к вербальной у ребенка требует изменения окружающей его среды и взаимоотношений со взрослыми (Орлянская, 2019). Ребенок должен столкнуться с различными потребностями и противоречиями между желаемым и реальным, средствами и целью. Это побуждает его к развитию языковых навыков.

Психоаналитик П. Фонда также отмечает, что на определенном этапе матери должны разочаровывать ребенка, предоставляя ему некоторые фрустрации и делая паузы, во время которых ребенок начинает ждать удовлетворения своих желаний, опираясь на свой опыт (Фонда, 2014). Д. Винникотт вводит понятие «мать-среда», присутствующая повсюду, которая постепенно приобретает свою отдельность и преобразуется в «мать-объект», находящийся на некотором расстоянии от ребенка, с которым ребенок может выстраивать отношения (Winnikott, 1998). Сепарация от матери является необходимым фактором для развития речевых навыков у ребенка.

Однако иногда возникают ситуации, когда, несмотря на наступление времени сепарации ребенка от матери, по каким-то причинам мать не способна «отойти». Это может препятствовать развитию речевых навыков у ребенка.

Для того чтобы стать субъектом общения, ребенку необходимо, чтобы произошло его психологическое отделение от матери, чтобы ребенок почувствовал

свою индивидуальность. В этом процессе большую роль играет не только мать, которая готова немного отпустить ребенка, но и отец, который в определенный момент начинает возвращать мать обратно в свою жизнь, во взаимоотношения в паре. Для ребенка отец является первым «другим», тем, кто также претендует на мать. Мать снова направляет свое внимание на отца, освобождая пространство для развития ребенка.

Для успешного процесса сепарации важно, чтобы у матери была поддержка и возможность возвращения к своей собственной жизни. В этом важную роль играют партнер, родители, близкие, друзья, а также профессия и увлечения. Если у матери отсутствуют эти опоры, она может испытывать трудность при отделении от ребенка, который стал для нее всем миром.

На следующем этапе развития, который называется субфазой практики стадии сепарации-индивидуации, ребенку важно сместить свое внимание с матери на окружающий мир и других людей. В пространстве, возникающем между матерью и ребенком во время сепарации, формируется собственная идентичность ребенка. Однако на его развитие влияют не только мать и отец, но и другие родственники. Значительную роль играют сиблинги. Р. Дрейкурс и В. Золц считали, что определенные качества формируются у ребенка в процессе соревнования с сиблингами, наблюдения за ними и усвоения их поведения, что способствует его успеху или неудаче (Дрейкурс, и Золц, 2015).

Однако сиблинговое соперничество иногда может оказывать отрицательное влияние на развитие ребенка. Желание быть лучше может иметь обратный эффект. Если нет возможности конкурировать с братом или сестрой (например, из-за большой разницы в возрасте), ребенок может попытаться «выделиться» с помощью проблемного поведения или отсутствия речи. Родители должны справедливо и равномерно уделять время и внимание каждому из своих детей, учитывая их индивидуальные потребности и особенности. Аналогично бабушки и дедушки могут оказывать влияние на развитие ребенка. Поддержка и забота со стороны родственников содействуют созданию благоприятной и развивающей среды для ребенка, а нестабильные или конфликтные отношения в семье могут оказывать негативное влияние на развитие ребенка и вызывать у него стресс.

Результаты исследования

Таким образом, на развитие речи ребенка существенное влияние оказывает ряд факторов-детерминант. Взаимодействие с матерью или любым заботящимся о ребенке взрослым является одним из самых важных из них, поскольку контакт и взаимодействие с родителем предоставляет ребенку возможность развивать свои коммуникативные навыки.

Первая и самая главная детерминанта нарушения речевого развития ребенка — нечувствительная мать. На формирование чувствительности матери

и развитие гармоничных детско-родительских отношений оказывает влияние несколько факторов. Прежде всего, значимым фактором является собственный детский опыт матери, который влияет на ее способность эмпатически откликаться на потребности и эмоциональные состояния ребенка. Осведомленность матери в области детской психологии и педагогики также имеет важное значение, поскольку это позволяет ей лучше понимать и адекватно реагировать на развитие и поведение ребенка. Кроме того, наличие адекватных ожиданий и представлений о ребенке способствует формированию гармоничных отношений. Нарушение привязанности ребенка к матери также является детерминантой нарушения речевого развития ребенка, поскольку при отсутствии эмоциональной связи в паре «мама – ребенок», младенец не получает удовлетворения базовой потребности — в безопасности, что негативно сказывается на его развитии, в том числе и речевом (Мелихова, 2022).

В то же время отсутствие своевременной сепарации может существенно замедлить речевое развитие ребенка, поскольку из-за буквального присутствия матери не формируется символическое пространство, где возникают образы, а затем и слова. Негативная атмосфера в семье, конфликты и отсутствие поддержки создают напряжение, которое чувствует ребенок. Психологическое состояние матери особенно важно: если она спокойна и уверена, чувство безопасности передается ребенку, способствуя его речевому развитию. Гармоничная семейная среда облегчает развитие и коммуникацию детей.

Таким образом, с помощью детального анализа существующих теорий, касающихся речевого развития ребенка, подтверждается гипотеза о том, что вышеуказанные факторы оказывают влияние на речевое развитие ребенка. Эти факторы взаимно влияют друг на друга, поэтому комплексная программа, направленная на их проработку через взаимодействие с ближайшим окружением ребенка, может способствовать формированию гармоничных детско-родительских отношений и, как следствие, стимулировать развитие ребенка, в том числе и речевое.

Таким образом, в ходе данного исследования выделены основные психологические детерминанты нарушения речевого развития: нарушение чувствительности матери, нарушение привязанности — на симбиотической стадии сепарационного процесса, отсутствие своевременной сепарации на стадии сепарации-индивидуации сепарационного процесса, негативная атмосфера в семье на протяжении всего процесса сепарации-индивидуации. Как показывает теоретический анализ, а также наблюдение за взаимодействием 50 пар «мама – ребенок», в процессе проведения диагностики на наличие данных детерминант в отношениях «родитель – ребенок» возможно возникновение двух ситуаций: мать и ребенок не прожили симбиотическую стадию и, следовательно, не могут благополучно пройти стадию сепарации-индивидуации, либо симбиоз прожит достаточно хорошо, однако пара не может выйти на стадию сепарации-индивидуации.

Полученные результаты перекликаются с результатами исследований (Кучер, Синявская, и Михайлова, 2020; Разварина, Шматова, и Гордиевская, 2023; Шереметьева, и Щелокова, 2021), в которых авторы в качестве основного фактора развития ребенка также отмечают необходимость эмоциональной вовлеченности значимых взрослых. О прямой роли сепарации в речевом развитии ребенка в исследованиях российских ученых практически ничего не говорится. П. Фонда говорит о потенциальном пространстве, в котором возникают слова-символы (Фонда, 2024).

Дискуссионные вопросы

В процессе исследования возникли следующие дискуссионные вопросы:

1. Возможно ли количественно оценить выделенные психологические детерминанты, такие как чувствительность матери, привязанность, сепарацию? В данном случае мы использовали метод наблюдения, однако результаты могут варьироваться в зависимости от субъективного восприятия наблюдателя.

2. Как наблюдать и статистически фиксировать психоаналитические категории, такие как символизация, ментализация, сепарация, трансгенерация, контейнирование, фантазирование? Представляется возможным о них говорить, только анализируя каждый конкретный случай, опираясь на собственный эмоциональный отклик. Однако они составляют основу формирования мышления у ребенка, а значит, и формирования импрессивной, а затем и экспрессивной речи.

Заключение

Исследования играют ключевую роль в научном знании. Мы опирались на педагогическую, возрастную, социальную психологию, педагогику и психоанализ. В свою очередь, полученные знания полезны в педагогике, психологии, социальной психологии и логопедии, так как они помогают понять влияние различных процессов на речевое развитие ребенка и организовать обучение и социальное взаимодействие, разрабатывать эффективные методы речевого развития ребенка.

Следующим шагом данного исследования станет разработка, апробация и внедрение комплексной семейно-ориентированной программы психолого-педагогического просвещения родителей, направленной на гармонизацию детско-родительских отношений, сепарационного процесса, атмосферы в среде ребенка. Это должно привести к улучшению развития ребенка, в том числе и речевого.

Практикующим специалистам рекомендовано как можно активнее задействовать в работе с ребенком его близких взрослых: привлекать к занятиям,

объяснять суть заданий, которые выполняет ребенок, давать домашние задания, которые могли бы выполняться всей семьей. Важно при работе с детьми раннего возраста сместить акцент с ребенка на семью. Параллельно для большей включенности и осознанности родителей рекомендовано включить блок психолого-педагогической родительской компетентности.

Список источников

1. Малер, М., Пайн, Ф., и Бергман, А. (2018). *Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация*. Москва: Когито-Центр.
2. Лисина, М. И. (2009). Проблемы онтогенеза общения. В: *Формирование личности ребенка в общении* (с. 17–165). Санкт-Петербург: Питер.
3. Разенкова, Ю. А. (2017). *Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья*. Дис. ... д-ра пед. наук. Институт коррекционной педагогики РАО. Москва.
4. Winnicott, D. W. (1998). *Маленькие дети и их матери* (Н. М. Падалко, пер.). Москва: Класс.
5. Bion, W. R. (2021). *Научение через опыт переживания* (А. Шуткова, пер.). Москва: Когито-Центр.
6. Klein, M. (1998). Эмоциональная жизнь ребенка. В: *Психоанализ в развитии*. Сборник переводов (А. П. Порошенко, И. Ю. Романов, сост.). Екатеринбург: Деловая книга.
7. Грин, А. (2005). Мертвая мать. В: Жибо, В. А., и Россохин, А. В. (Ред.). *Французская психоаналитическая школа* (с. 333–361). Санкт-Петербург: Питер. <https://psychic.ru/articles/modern/modern89.htm>
8. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология* (В. В. Давыдов, ред.). Москва: Педагогика.
9. Эльконин, Б. Д. (1994). *Введение в психологию развития*. Москва: Тривола.
10. Леонтьев, А. Н. (1971). *Потребности, мотивы и эмоции*. Москва.
11. Рубинштейн, С. Л. (1958). *О мышлении и путях его исследования*. Москва: Изд-во АН СССР.
12. Опарина, Е. О. (2002). Эдвард Сепир. В: Березин, Ф. М. (Ред.). *Американские лингвисты XX века* (с. 81–82). Москва: ИНИОН РАН.
13. Пиаже, Ж. (1999). *Речь и мышление ребенка* (с. 322–330, 337–340). Москва: Педагогика-Пресс.
14. Анохин, П. К. (1975). *Очерки по физиологии функциональных систем*. Москва.
15. Павлов, И. П. (1940–1949). *Полное собрание трудов И. П. Павлова: в 5 т. (т. 4)*. Москва, Ленинград: Изд-во АН СССР.
16. Фрейд, З. (2006). *Основные психологические теории в психоанализе* (М. В. Вульф и А. А. Спектор, пер.). Москва: АСТ.
17. Руссийон, Р. (2015). Введение в работу о первичной символизации. В: *Международный психоаналитический ежегодник*. Вып. 6. Избранные статьи из «Международного журнала психоанализа». Москва. <https://psychic.ru/articles/modern/modern11.htm>
18. Фонда, П. (2015). *Синдром цепляния*. Ставрополь. <https://www.srpa.ru/biblioteka/doklady-i-publikacii/261-paolo-fonda-qsindrom-czeplyaniyaq.html>
19. Финашина, Т. А. (2000). *Развитие речи у детей раннего возраста, воспитывающихся в разных условиях*. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Калуга: Калужский

государственный университет. <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/razvitie-rechi-u-detej-rannego-vozrasta-vozpityvajuvihsja-v-raznyh-uslovijah.html>

20. Шутценбергер, А. А. (2020). *Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы*. Москва: Психотерапия.

21. Орлянская, Р. Р. (2019). Факторы речевого развития детей раннего и дошкольного возраста. В: *Фундаментальные и прикладные науки сегодня*. Материалы XVIII Международной научно-практической конференции (с. 43–47). North Charleston, USA: Lulu Press, Inc.

22. Дрейкурс, Р., & Золц, В. (2015). *Манифест счастливого детства: Основные идеи разумного воспитания* (Л. Ткач, пер.). Екатеринбург: Рама Паблишинг.

23. Мелихова, В. И. (2022). Психологические триггеры нарушений речевого развития ребенка раннего возраста. В: *Мир без границ*. Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (с. 545–553). Ставрополь: СГПИ.

24. Кучер, В. А., Синявская, И. А., и Михайлова, И. А. (2020). Общая характеристика раннего возраста как этапа развития. В: *Современная интеллектуальная трансформация социально-экономических систем*. Материалы III Международной научно-практической конференции, Саратов, 17 марта 2020 г. (с. 63–66). Саратов: Институт исследований и развития профессиональных компетенций». EDN UUEZAR.

25. Разварина, И. Н., Шматова, Ю. Е., и Гордиевская, А. Н. (2023). Копинг-стратегии матерей с детьми раннего возраста: результаты когортного мониторинга в Вологодской области. Научный результат. *Педагогика и психология образования*, 9(3), 129–146. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-11>. EDN RPOFEZ.

26. Шереметьева, Е. В., и Щелокова, Е. Г. (2021). *Сопровождение семьи неговорящего ребенка раннего возраста в процессе формирования средств общения*. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. ISBN 978-5-907409-63-7. EDN WMVLYQ.

References

1. Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (2018). *The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation*. Москва: Kogito-Centr. (In Russ.).

2. Lisina, M. I. (2009). Problems of Ontogeny of Communication. In: *Development of a Child's Personality in Communication* (pp. 17–165). Sankt-Peterburg: Piter. (In Russ.).

3. Razenkova, Yu. A. (2017). *Prevention and Overcoming of Communication Development Difficulties in Infants with Limited Health Opportunities*. Doctoral Dissertation in Pedagogical Sciences. Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education. Moscow. (In Russ.).

4. Winnicott, D. W. (1998). *The Child, the Family, and the Outside World* (N. M. Padalko, Trans.). Москва: Klass.

5. Bion, W. R. (2021). *Learning from Experience* (A. Shutkova, Trans.). Moscow: Cogito-Center.

6. Klein, M. (1998). *The Psychoanalysis of Children* (A. P. Poroshenko, & I. Yu. Romanov, Eds.). Ekaterinburg: Delovaja kniga.

7. Green, A. (2005). The Dead Mother. In: Zhibo, V. A. & Rossohin, A. V. (Eds.). *French Psychoanalytic School* (pp. 333–361). SPb: Piter. (In Russ.). <https://psychic.ru/articles/modern/modern89.htm>

8. Vygotsky, L. S. (1991). *Pedagogical Psychology* (V. V. Davydov, Ed.). Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
9. Yelkonin, B. D. (1994). *Introduction to the Psychology of Development*. Moscow: Trivola. (In Russ.).
10. Leontiev, A. N. (1971). *Needs, Motives, and Emotions*. Moscow. (In Russ.).
11. Rubinstein, S. L. (1958). *On Thinking and the Ways of Its Investigation*. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences. (In Russ.).
12. Oparina, E. O. (2002). Edward Sapir. In: Berezin, F. M. (Ed.). *American Linguists of the 20th Century* (pp. 81–82). Moscow: INION RAN. (In Russ.).
13. Piaget, J. (1999). *The Language and Thought of the Child* (pp. 322–330, 337–340). Moscow: Pedagogy-Press. (In Russ.).
14. Anokhin, P. K. (1975). *Essays on the Physiology of Functional Systems*. Moscow. (In Russ.).
15. Pavlov, I. P. (1940–1949). *Complete Works of I. P. Pavlov: In 5 Volumes (Vol. 4)*. M., L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences. (In Russ.).
16. Freud, S. (2006). *The Essential Psychoanalytic Theories* (M. V. Vulf & A. A. Spector, Trans.). Moskva: AST. (In Russ.).
17. Rousseau, R. (2015). Introduction to Work on Primary Symbolization. In: *International Psychoanalytic Annual*. Sixth Issue. Selected Articles from the “International Journal of Psychoanalysis.” Moscow. (In Russ.). <https://psychic.ru/articles/modern/modern11.htm>
18. Fonda, P. (2015). *Clinging Syndrome*. Stavropol. (In Russ.). <https://www.srpa.ru/biblioteka/doklady-i-publikacii/261-paolo-fonda-qsindrom-czeplyaniyaq.html>
19. Finashina, T. A. (2000). *The Development of Speech in Infants Raised in Different Conditions*. Abstract of the Candidate Dissertation in Psychological Sciences. Kaluga: Kaluga State University. (In Russ.). <http://www.dslib.net/psixologia-razvitja/razvitie-rechi-u-detej-rannego-vozrasta-vospityvajuvihsja-v-raznyh-uslovijah.html>
20. Schützenberger, A. A. (2009). *The Ancestor Syndrome: Transgenerational Psychotherapy and the Hidden Links in the Family Tree* (Trans.). Moscow: Psihoterapija. (In Russ.).
21. Orljanskaja, R. R. (2019). Factors of Speech Development in Infants and Preschoolers. In: *Fundamental and Applied Sciences Today*. Materials of the XVIII International Scientific and Practical Conference (pp. 43–47). North Charleston, USA: Lulu Press, Inc. (In Russ.).
22. Dreikurs, R., & Soltz, V. (2015). *Children: The Challenge* (L. Tkach, Trans.). Ekaterinburg: Rama Publishing. (In Russ.).
23. Melikhova, V. I. (2022). Psychological Triggers of Speech Development Disorders in Early Childhood. In: *A World Without Borders*. Materials of the XIII All-Russian Scientific and Practical Conference of Students and Young Scientists. (pp. 545–553). Stavropol’: SGPI. (In Russ.).
24. Kucher, V. A., Sinjavskaja, I. A., & Mihajlova, I. A. (2020). General Characteristics of Early Childhood as a Development Stage. In: *Modern Intellectual Transformation of Socio-Economic Systems*. Materials of the III International Scientific and Practical Conference, Saratov, March 17, 2020 (pp. 63–66). Saratov: Limited Liability Company “Institute for Research and Development of Professional Competences.” EDN UUEZAR. (In Russ.).
25. Razvarina, I. N., Shmatova, Yu. E., & Gordievskaja, A. N. (2023). Coping Strategies of Mothers with Young Children: Results of Cohort Monitoring in the Vologda Region. Scientific Result. *Pedagogy and Psychology of Education*, 9(3), 129–146. (In Russ.). <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2023-9-3-0-11>. EDN RPOFEZ.

26. Sheremet'eva, E. V., & Shhelokova, E. G. (2021). *Support for Families of Non-Verbal Young Children in the Process of Developing Communication Means*. Chelyabinsk: South Ural State Humanitarian-Pedagogical University. (In Russ.). ISBN 978-5-907409-63-7. EDN WMVLYQ.

Статья поступила в редакцию: 15.06.2024;
одобрена после рецензирования: 29.08.2024;
принята к публикации: 15.09.2024.

The article was submitted: 15.06.2024;
approved after reviewing: 29.08.2024;
accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторе / Information about the author:

Мелихова Виктория Игоревна — психоаналитический психолог, ассоциированный член Ставропольской краевой психоаналитической ассоциации, аспирант Ставропольского государственного педагогического института, Ставрополь, Россия.

Melikhova, Viktoriya Igorevna — Psychoanalytic Psychologist, Associate Member of the Stavropol Regional Psychoanalytic Association, Postgraduate student of the Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia.

v_mel@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7795-852X>.

Научно-исследовательская статья

УДК 376

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-155-168

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Виктория Викторовна Мануйлова^{1, а}, Ангелина Валерьевна Миронова^{1, б}

¹ *Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия*

^а *manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>*

^б *miroноваav@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0001-2230-0106>*

Аннотация. Тема статьи затрагивает актуальную проблематику современного образования — профессиональное самоопределение обучающихся с нарушениями слуха. Профессиональное самоопределение незлышащих детей обладает рядом специфических характеристик: низкая готовность к профессиональному выбору, недостаточная мотивация к выбору профессий; отсутствие единой системной организации профориентационной работы специалистов в учебных заведениях; наличие противоречий между объективно существующими потребностями общества и неадекватными предпочтениями учеников с нарушениями слуха. Авторы статьи представляют ретроспективный анализ психолого-педагогических исследований вышеуказанной проблематики. Были рассмотрены значимые психолого-педагогические работы отечественных ученых и исследователей, которые повлияли на формирование системы методической организации трудового обучения и профессионального образования глухих обучающихся. Различные аспекты профессионального самоопределения и трудовой самоидентичности лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая нарушения слуха, остаются актуальными направлениями «бесшовного» инклюзивного образования на всех его уровнях. Представленный ретроспективный анализ психолого-педагогических исследований и взглядов ученых позволяет наблюдать путь формирования трудовой подготовки и профессионального образования незлышащих обучающихся от первых ремесленных мастерских глухих до становления целой системы непрерывной профессиональной ориентации и профессионального образования. Ведущими методами в исследовании настоящей работы стали анализ научных источников, изучение и обобщение опыта отечественных исследований на вышеизложенную проблематику. Авторы статьи используют сравнительно-исторический подход для представления обобщенных результатов проведенного аналитического исследования. Представленные в статье материалы позволяют конкретизировать представления профессионального сообщества о формировании профессиональной ориентации и профессионального самоопределения в процессе профориентационной работы с обучающимися с нарушениями слуха.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, профессиональное самоопределение, профориентационная работа, ретроспективный анализ

Original article

UDC 376.112.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-155-168

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH ON THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND CAREER GUIDANCE WORK OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

Victoria V. Manuilova^{1, a}, Angelina V. Mironova^{1, b}

¹ *Moscow City University,
Moscow, Russia*

^a *manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>*

^b *mironovaav@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0001-2230-0106>*

Abstract. The text of the article touches on a pressing issue of modern education — professional self-determination of students with hearing impairments. The professional self-determination of deaf children has a number of specific characteristics: low readiness for professional choice, insufficient motivation to choose professions; lack of a unified systemic organisation of career guidance work for specialists in educational institutions; the presence of contradictions between the objectively existing needs of society and the inadequate preferences of students with hearing impairments. The authors of the article present a retrospective analysis of psychological and pedagogical research on the above issues. Significant psychological and pedagogical works of domestic scientists and researchers were considered, which influenced the formation of a system of methodological organisation of labor training and vocational education for deaf students. Various aspects of professional self-determination and labor self-identity of persons with disabilities, including hearing impairment, remain relevant areas of «seamless» inclusive education at all levels. The presented retrospective analysis of psychological and pedagogical research and the views of scientists allows us to observe the path of formation of labor training and vocational education of deaf students from the first craft workshops of the deaf to the formation of an entire system of continuous vocational guidance and vocational education. The leading methods in the research of this work were the analysis of scientific sources, the study and generalization of the experience of domestic research on the above issues.

Keywords: students with hearing impairments, professional self-determination, career guidance work, retrospective analysis

Для цитирования: Мануйлова, В. В., и Миронова, А. В. (2024). Ретроспективный анализ психолого-педагогических исследований по проблеме профессионального самоопределения и профориентационной работы обучающихся с нарушениями слуха. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 155–168. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-155-168>

For citation: Manuilova, V. V., & Mironova, A. V. (2024). Retrospective analysis of psychological and pedagogical research on the problem of professional self-determination and career guidance work of students with hearing impairments. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 155–168. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-155-168>

Введение

Проблематика получения профессионального и трудового обучения глухих учащихся занимает сурдопедагогов уже более двух столетий. Она представлена целым рядом отечественных психолого-педагогических исследований (И. П. Акименко, Д. Ю. Алексеевских, А. Г. Басова, В. З. Базоев, Т. Г. Богданова, А. П. Гозова, А. И. Дьячков, С. Ф. Егоров, С. А. Зыков, Л. А. Новоселов, Г. Н. Пенин, И. В. Цукерман, В. Н. Чулков и др.). Данные исследования повлияли на формирование системы методической организации трудового обучения и профессионального образования глухих обучающихся на протяжении последнего столетия. Вместе с этим произошли существенные реформации в законодательстве нашей страны, которые стали гарантом получения доступного профессионального образования и сопровождения специалистов образовательной организации в выборе будущей профессии неслышащими обучающимися. Важно акцентировать внимание на том, что и сейчас различные вопросы профессионального образования детей с нарушениями в развитии, в том числе и глухих, слабослышащих и кохлеарноимплантированных, их профессиональное самоопределение и трудовая самоидентичность остается одним из векторных направлений «бесшовного» инклюзивного образования на всех его уровнях (Аверина, Лаврова, и Брайцева, 2016; Богданова, Гусейнова, и Назарова, 2024; Богданова, и Назарова, 2024; Екжанова, 2022, Коробейников, и Кантор, 2019; Левченко, 2022; Мануйлова, 2022; Пенин и др., 2020; Романова и др., 2019; Яковлева, 2020).

Методологические основания исследования

Основная цель настоящего теоретического исследования заключается в проведении ретроспективного анализа психолого-педагогических исследований и взглядов ученых на трудовую подготовку и профессиональное самоопределение лиц с нарушениями слуха. В рамках данного исследования нами применялись такие методы, как анализ научной литературы, изучение и обобщение опыта отечественных исследователей на вышеизложенную проблематику.

Результаты исследования

Если рассматривать проблематику профессионального образования и трудового обучения неслышащих детей в ее ретроспективном анализе, то можно заметить, что она имеет динамику своего развития на разных уровнях: законодательном, содержательном, методическом. Вместе с этим мы можем выделить логические периоды формирования и развития этих взглядов. Рассмотрим их более подробно.

Первый период — XIX – начало XX столетия. Данный период связан с появлением первых училищ профессионально-ремесленной подготовки глухонемых воспитанников. В таких училищах глухие могли освоить целый ряд доступных для них ремесленных профессий.

В начале XX столетия (1903 г. и др.) на съездах русских деятелей по техническому и профессиональному обучению специалистами дефектологического направления стали подниматься вопросы получения образования глухими не только в училищах, но о возможности в средних учебных заведениях, а также гимназиях. Благодаря вышеописанным обсуждениям доказательных возможностей обучения глухих воспитанников училищ стало возможным перейти на следующий этап.

Второй период — 1920–1960-е годы. Он связан со становлением государственной системы профессионального образования глухих в СССР. Всероссийское общество глухих (ВОГ) сыграло ключевую роль в создании и развитии системы образования лиц с нарушениями слуха. Благодаря помощи ВОГ стало возможным организовать обучение на специальных отделениях при профессиональных школах. С конца 1920-х – начала 1930-х годов стали открываться отдельные группы для обучения глухих в училищах при фабричных предприятиях и заводах. Совместное обучение слышащих и неслышащих студентов началось в средних профессиональных учебных заведениях, например в Ленинградском индустриальном техникуме на отделениях металлообработки и деревообработки. В 1932 году глухие впервые стали учиться на рабочих факультетах в высших учебных заведениях таких крупных городов СССР, как Москва, Ленинград, Новосибирск и Томск. К концу 1930-х годов стала наблюдаться тенденция к увеличению количества профессий, доступных для выпускников школ с нарушениями слуха. На это указывают в своих исследованиях и работах Д. Ю. Алексеевских, В. З. Базоев, А. Г. Басова, С. Ф. Егоров, В. А. Паленный, Г. Н. Пенин и др.

В тот же временной период публикуются первые работы по теории и методике трудового обучения глухих воспитанников (И. П. Акименко, К. Ф. Щербина), создаются программы профессионально-трудоустройственной подготовки для повышения производственных умений и навыков неслышащих обучающихся. При этом значимое место в обучении глухих стало уделяться проведению профессиональной ориентации обучающихся.

Стоит отметить, что в середине данного периода, в 1950-х – начале 1960-х годов, начали широко проводиться исследования в области сурдопсихологии, стали изучаться психофизические особенности развития неслышащих детей и подростков (Гозова, 1975; Гозова, 1979; Морозова, 1969).

В результате получилось улучшить и продуктивно развить методы профессионального воспитания и обучения учеников с нарушениями слуха. Новые технологии, которые появлялись в тот период, требовали уже не только расширения профилей подготовки кадров, но и повышения качества и уровня

профессионального образования. В своих работах на данный факт указывает О. П. Еремина (Еремина, 2004). В тот период доступными профессиями для глухих становятся: токарь-универсал, столяр, слесарь-инструментальщик, зубной техник, радиомонтажник, электромонтажник, полиграфист, швея и другие. К 1961 году насчитывалось уже около 300 специальностей на начальном, среднем профессиональном и высшем уровнях образования.

В связи с этим третий период развития трудового обучения и профессионального образования глухих можно выделить с начала 1960-х до конца 1980-х годов. Данный период характеризуется проведением ряда психологических исследований на темы, связанные с неслышащими обучающимися и молодежью, теоретическим обоснованием необходимости обучения глухих разным профессиям.

Изучение профессиональной подготовки глухих обучающихся и их последующей трудовой деятельности проводилось рядом исследователей (В. А. Володавец, А. И. Иваницкий, В. Ю. Карвялис, В. Н. Чулков и др.), которые в своих работах подчеркивали значительные возможности молодежи с нарушениями слуха в освоении различных специальностей.

Отдельно необходимо отметить труды об особенностях и методологии профессионально-трудоустройства глухих школьников А. П. Гозовой (Гозова, 1975; Гозова, 1979), в которых она обобщила и систематизировала уже накопленный теоретический и экспериментальный опыт трудового обучения глухих учеников и представила структуру многих психических процессов, связанных с трудовой деятельностью. Исследователь в своих работах рассматривает особенности их протекания, формирования вследствие сенсорного дефицита. Необходимо отметить, что А. П. Гозова выделила ключевые аспекты для проведения профориентационной работы с глухими учениками в сравнении с их слышащими сверстниками. Наравне с этим благодаря проведенной исследовательской и методической работе она определила спектр профессий, которые в силу психофизиологических ограничений не подходят для лиц с нарушениями слуха.

В данный период в специальной литературе проблема изучения профессиональных интересов глухих не находит широкого психолого-педагогического анализа профессионального сообщества. Однако можно выделить работу Н. Г. Морозовой (Морозова, 1969), в которой она проводит анализ условий возникновения и развития познавательных интересов глухих обучающихся. Изучению профессиональных интересов посвящена работа М. М. Нудельмана (Нудельман, 1971), в которой исследователь раскрыл мотивы отношений учащихся 4-х и 8-х классов специальных коррекционных школ для глухих детей к различным специальностям, определил и охарактеризовал самооценку глухих обучающихся в освоении различных видов труда.

В новых исследованиях А. П. Гозовой по данной проблематике рассматривается дефицит изучения профессиональных интересов глухих обучающихся. Исходя из данных, полученных в 1970–1971 и 1975–1976 годах, исследователь

подчеркивает явную необходимость организации обучения глухой молодежи новым профессиям, а также их стремления выйти из круга узких специальностей, которые они могли освоить в коррекционных школах. Данный факт подтверждается статистическими данными того периода — большой процент выпускников специальных коррекционных школ сменили свою профессию (60–80 % сменивших профессию швеи или столяра).

В 1970–1980-е годы продолжают открываться отдельные специализированные группы для глухих на базах техникумов, медицинских училищ и политехнических и педагогических институтов. Однако, как указывает в своих работах В. З. Базоев, во многих учреждениях среднего и высшего образования открытие таких групп не имело широкий систематический характер (Базоев, 1999).

Следует сделать вывод, что в данный период была научно обоснована и экспериментально доказана необходимость расширения специальностей и профессий, которые могут быть доступны для освоения неслышащей молодежи.

Изменения в профессиональное образование глухих привнесли 90-е годы прошлого столетия. В связи с этим можно выделить следующий период развития профессионального образования лиц с нарушениями слуха. Это связано с изменившейся социально-экономической жизнью всей страны и становлением законодательной базы Российской Федерации. Значительный перелом традиционной системы преемственности обучения произошел после 1990 года, когда ряд учебных заведений прекратил прием глухих абитуриентов в связи с отменой планового распределения молодых специалистов по предприятиям, расторжением договоров предприятий с учебными заведениями на подготовку специалистов для конкретных рабочих мест, а также в связи с реорганизацией административных органов управления образования того периода (Базоев, 1999).

В период начала 1990-х – середины 2000-х годов происходит становление нормативной базы в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России, в том числе с нарушениями слуха как на международном, так и на федеральном и региональном уровне.

В ряде значимых нормативных правовых документов данного периода (Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1, Конституция Российской Федерации, Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации») прописана возможность получения образования лицам с нарушениями в развитии на разных его уровнях. При этом в образовательное пространство должны быть включены все дети Российской Федерации, в том числе с ОВЗ. Выбор программы и образовательной организации, в которой будет обучаться ребенок с нарушениями развития (в том числе с нарушением слуха) предоставляется родителям, которые определяют образовательный маршрут своего ребенка. Вместе с этим обозначается возможность подготовки специалистов по интегрированным образовательным программам среднего профессионального образования (например, в области искусств).

Благодаря вышеуказанным нормативным документам профессиональное образование лиц с нарушениями слуха в данном периоде осуществлялось по трем моделям обучения:

- 1) индивидуальное обучение глухих студентов совместно со слышащими без специального сопровождения;
- 2) групповое обучение глухих в учреждениях общего типа по единому учебному плану со специальным сопровождением (интеграция, инклюзия);
- 3) обучение лиц с нарушением слуха в специализированных учебных заведениях.

В этот период опыт организации и проведения непрерывного интегрированного профессионального образования для неслышащих людей на базе Санкт-Петербургского колледжа и университета продемонстрировал положительные результаты глухих обучающихся в освоении инженерных специальностей (Базоев, 1999).

В рамках опубликованных диссертационных исследований, касающихся вопросов профессиональной ориентации лиц с нарушениями слуха, необходимо отметить исследование В. З. Базоева, который описал путь становления и развития профессионального образования глухих и предложил модель его перспективного развития для глухих обучающихся в образовательном пространстве Москвы (Базоев, 1999), и Д. Ю. Алексеевских, который описал программу клубной работы с учащимися младшего юношеского возраста с нарушениями слуха в условиях клубной работы (Алексеевских, 2004).

Следующий период развития профессионального образования затрагивает последние десятилетия нашей современности, начиная с середины первого десятилетия 2000-х годов, когда произошли коренные изменения в вышеуказанной сфере. Этот период связан со становлением системы непрерывного образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, где на каждом его уровне должно уделяться существенное внимание профессиональной ориентации обучающихся (в том числе обучающихся с нарушениями слуха). Это стало возможным благодаря вступлению в силу ряда важных нормативных правовых документов (резолюция 61/106 Генеральной Ассамблеи «Конвенция о правах инвалидов»; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (2-я редакция); Распоряжение Правительства РФ от 15.10.2012 № 191-р «Об утверждении комплекса мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования на 2012–2015 годы»; Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»; федеральные государственные образовательные стандарты; Письмо Министерства Просвещения Российской Федерации от 01.06.2023 № ФБ-2324/05 «О внедрении единой модели профессиональной ориентации» и др.), закрепляющих право инвалидов и лиц с ОВЗ на получение

качественного образования любого уровня с целью наибольшего раскрытия способностей данных категорий детей, успешностью их адаптации и социализации в обществе, а также максимальной возможности их трудоустройства.

Анализ современных публикаций (Акименко, 2015; Богданова и др., 2014; Богданова, 2020; Гусейнова, и Мануйлова, 2023; Левченко, 2019; Манакова, 2019; Назарова, 2020; Пенин, Красильникова, Люкина, и Пшеничнова, 2020), отражающий опыт и научные обобщения по проблеме профессионального и трудового самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, позволяет подчеркнуть прагматизм включения профориентационной работы с обучающимися с нарушениями развития, в том числе с нарушениями слуха, на разных уровнях получения ими образования. При этом необходимо особо выделить, что целевые ориентиры в оценке достижений на разных возрастных этапах (с дошкольного до старшего школьного возраста) обучающихся с нарушениями в развитии должны быть различны (Коробейников, и Кантор, 2019; Мануйлова, 2023).

Дискуссионные вопросы

Проблематика организации профориентационной работы является одним из приоритетных направлений современного образования. Несмотря на достижения в этом направлении в государственной политике и методическом обеспечении в настоящее время остро не хватает инновационного методического инструментария для проведения профориентационной работы среди обучающихся с нарушением слуха на всех уровнях получения ими образования. Включение в профориентационную работу информационных технологий связано с особенностями мышления и информационного восприятия современных детей (Романова, Клепцова, и Иванцов, 2023). Сегодняшние дети растут в мире, где технологии играют важную роль в их жизни, в связи с чем необходимо учитывать их интересы, потребности и современные форматы предоставления информации при профориентационном взаимодействии с обучающимися и их семьями.

Информационные технологии позволяют использовать разнообразные методы и подходы в профориентации, такие как онлайн-тестирование, профориентационные игры и виртуальные экскурсии. Это помогает детям лучше понять свои склонности и предпочтения, а также узнать о различных профессиях и учебных заведениях. Безусловно, такие разработки должны учитывать специфику сенсорного ограничения при их разработке и применении пользователями с нарушениями слуха.

Благодаря включению информационных технологий в профориентационную работу стало возможным усовершенствовать следующие традиционные способы взаимодействия с детьми с нарушениями слуха и их семьей:

- расширить доступ к информации о различных профессиях и образовательных учреждениях;
- повысить уровень информированности детей о доступных им возможностях и ресурсах;
- создать условия для активного участия детей в процессе выбора профессии и дальнейшего образования;
- способствовать развитию навыков самостоятельной работы и принятия решений у обучающихся с нарушениями слуха;
- обеспечить равные возможности для детей с нарушениями слуха в получении качественного образования (в том числе с проведением грамотной профориентационной работы), а также их успешной профессиональной самореализации в жизни.

Заключение

Проведенный ретроспективный анализ психолого-педагогических исследований и взглядов ученых на трудовую подготовку и профессиональное образование лиц с нарушениями слуха показывает, что эта система прошла долгий путь своего становления: от первых ремесленных мастерских до создания целостной системы непрерывного профессионального ориентирования и образования.

В текущих социально-педагогических условиях качественное и востребованное на рынке труда образование дает реальную возможность людям с нарушениями слуха вести реализованную жизнь в современном обществе. Востребованность и реализация в жизни людей с нарушениями слуха важны для их личностной самореализации и социальной адаптации в слышащем обществе. Образование, трудоустройство, доступ к информации и коммуникациям играют ключевую роль в этом процессе. Создание доступной среды, а также разработка инклюзивных инновационных технологий помогают глухим людям успешно включаться в современное общество и достигать высоких профессиональных достижений.

Список источников

1. Аверина, Н. Н., Лаврова, Е. О., и Брайцева, С. В. (2016). Роль профессионального самоопределения в социальной адаптации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. В: *Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты*. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (с. 8–12). <https://elibrary.ru/item.asp?id=27423726>
2. Богданова, Т. Г., Гусейнова, А. А., и Назарова, Н. М. (2024). *Педагогика инклюзивного образования*. Учебник. Москва: ИНФРА-М. 335 с. Сер. «Высшее образование: бакалавриат». <https://www.labirint.ru/books/686259/>

3. Богданова, Т. Г., и Назарова Н. М. (2024). *Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями*. Учебник. Москва: Юрайт. 224 с. (Сер. «Высшее образование»). <https://urait.ru/bcode/544423>
4. Екжанова, Е. А. (2022). Региональные особенности инклюзивного и специального образования с позиции специальных образовательных условий В: *Трансформация образовательного пространства для устойчивого будущего*. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию Университета управления «ТИСБИ» и 30-летию программы кафедр ЮНЕСКО/УНИТВИН (с. 84–89).
5. Коробейников, И. А., и Кантор В. З. (2019). Профессиональное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью: целевые ориентиры и факторы успешного развития. *Альманах Института коррекционной педагогики*, 36(1), 108–132. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41356648>
6. Левченко, И. Ю. (2022). Некоторые вопросы профессиональной ориентации обучающихся с НОДА. *Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж»*, 2(2), 38–47. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49168415>
7. Мануйлова, В. В. (2022). *Основы организации и осуществления профориентационной работы в условиях инклюзивного среднего профессионального образования*. Учебно-методическое пособие. Москва: МГПУ. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50355989>
8. Пенин, Г. Н, Красильникова, О. А., Люкина, А. С., и Пшеничнова Е. Э. (2020). Профессиональное образование лиц с нарушением слуха: истоки, традиции, перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, 4, 45–59.
9. Романова, Е. С., Коган, Б. М., Свистунова, Е. В., и Ананьева, Е. В. (2019). *Практикум по профориентации подростков с ОВЗ*. Учебно-методическое пособие. Москва: Редкая птица. <https://elibrary.ru/item.asp?id=39222674>
10. Яковлева, И. М. (2020). Проблемы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе. В: *Мировые тенденции специального и инклюзивного образования*. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции (с. 276–281). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44452472>
11. Гозова, А. П. (1975). *Профессиональное обучение глухих*. Москва: Педагогика. <https://museum.ikprao.ru/peoples/gozova-aleksandra-petrovna/nauchnyie-trudyi>
12. Гозова, А. П. (1979). *Психология трудового обучения глухих*. Москва: Педагогика. <https://museum.ikprao.ru/peoples/gozova-aleksandra-petrovna/nauchnyie-trudyi>
13. Морозова, Н. Г. (1969). *Формирование познавательных интересов у аномальных детей*. Москва: Просвещение. <https://museum.ikprao.ru/peoples/morozova-nataliya-grigorevna/nauchnyie-trudyi>
14. Еремина, О. П. (2004). *Профессионально-трудова́я подготовка неслышающих в современных условиях*. Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44332104>
15. Нудельман, М. М. (1971). Отношение глухих школьников к профессии. В: *Психология глухих детей* (под ред. И. М. Соловьева и др.). Москва: Педагогика. <https://3uch.ru/textbook/dgot/nghifieb/mebe>
16. Базоев, В. З. (1999). *Становление и развитие системы профессионального образования глухих*. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Москва. 24 с. http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1999/Basoev_V_Z_1999.pdf

17. Алексеевских, Д. Ю. (2004). *Профессиональная ориентация старшеклассников с нарушением слуха в условиях клубной работы*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва. 21 с. https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002744604.pdf
18. Акименко, А. К. (2015). Подготовка конкурентоспособных специалистов в условиях инклюзивного образования. В: *Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы*. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции (с. 392–396).
19. Богданова, Т. Г., Степанова, Н. А., Вовненко К.Б., и Попова Т. М. (2014). *Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья*. Учебник для студентов учреждений высшего образования (под ред. Т. Г. Богдановой) Москва: Академия. 240 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24354917>
20. Богданова, Т. Г. (2020). *Сурдопсихология*. Учебник. Москва: Юрайт. 235 с. (Сер. «Высшее образование») <https://elibrary.ru/item.asp?id=43015418>
21. Гусейнова, А. А., и Мануйлова, В. В. (2023). Профессиональная ориентация лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. *Коррекционная педагогика: теория и практика*, 1(95), 11–19. <https://elibrary.ru/item.asp?id=50815893>
22. Манакова, Л. А. (2019). Работа по профориентации как форма социальной реабилитации воспитанников в условиях школы для обучающихся с нарушением слуха. В: *Образование лиц с нарушением слуха: достижения и актуальные проблемы*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с. 287–290). <https://elibrary.ru/item.asp?id=41302002>
23. Левченко, И. Ю. (2019). Личностные аспекты профессиональной ориентации старшеклассников с инвалидностью. В: *Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология*. Материалы XI Международного теоретико-методологического семинара (с. 165–171). <https://elibrary.ru/item.asp?id=39971606>
24. Назарова, Н. М. (2020). Проблема оценки качества инклюзивного образования. В: *Мировые тенденции специального и инклюзивного образования*. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции (с. 169–176).
25. Мануйлова, В. В. (2023). Готовность административно-управленческих и педагогических команд профессиональных образовательных организаций к реализации инклюзивных процессов. *Коррекционная педагогика: теория и практика*, 3(97), 23–27. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54900157>
26. Романова, Е. С., Клепцова Е. Ю., и Иванцов, О. В. (2023). *Подросток и интернет*. Москва: МГПУ. 108 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54158325>

References

1. Averina, N. N., Lavrova, E. O., & Braitseva, S. V. (2016). The role of professional self-determination in the social adaptation of students with disabilities. In: *Professional orientation of persons with disabilities and persons with disabilities in the system of multilevel education: organizational and methodological aspects*. Collection of articles based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference (p. 8–12). (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=27423726>
2. Bogdanova, T. G., Huseynova, A. A., & Nazarova, N. M. (2024). *Pedagogy of inclusive education*. Textbook. Moscow: INFRA-M. 335 p. (Series «Higher education: Bachelor's degree»). (In Russ.). <https://www.labirint.ru/books/686259/>

3. Bogdanova, T. G., & Nazarova N. M. (2024). *Inclusive education for people with sensory impairments*. Textbook. Moscow: Yurayt. 224 p. (Ser. «Higher education»). (In Russ.). <https://urait.ru/bcode/544423>
4. Ekzhanova, E. A. (2022). Regional features of inclusive and special education from the perspective of special educational conditions. In: *Transformation of the educational space for a sustainable future*. Materials of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 30th anniversary of the TISBI University of Management and the 30th anniversary of the UNESCO Chairs program/UNITWIN (p. 84–89). (In Russ.).
5. Korobeynikov, I. A., & Kantor V. Z. (2019). Vocational education of persons with disabilities and disabilities: targets and factors of successful development. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 36(1), 108–132. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=41356648>
6. Levchenko, I. Yu. (2022). Some issues of professional orientation of students from the NODE. *MCU Journal of Modern College*, 2(2), 38–47. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49168415>
7. Manuilova, V. V. (2022). *Fundamentals of the organization and implementation of career guidance in the context of inclusive secondary vocational education*. Educational and methodical manual. Moscow: MGPU. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=50355989>
8. Penin, G. N., Krasilnikova, O. A., Liukina, A. S., & Pshenichnova E. E. (2020). Professional education of persons with hearing impairment: origins, traditions, prospects. *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 4, 45–59. (In Russ.).
9. Romanova, E. S., Kogan, B. M., Svistunova, E. V., & Ananyeva, E. V. (2019). *A workshop on career guidance for adolescents with disabilities*. Educational and methodical manual. Moscow: A rare bird. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=39222674>
10. Yakovleva, I. M. (2020). The problems of inclusive education of children with disabilities at the present stage. In: *Global trends in special and inclusive education*. Collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference (pp. 276–281). (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44452472>
11. Gozova, A. P. (1975). *Vocational training for the deaf*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.). <https://museum.ikprao.ru/peoples/gozova-aleksandra-petrovna/nauchnyie-trudyi>
12. Gozova, A. P. (1979). *Psychology of labor training for the deaf*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.). <https://museum.ikprao.ru/peoples/gozova-aleksandra-petrovna/nauchnyie-trudyi>
13. Morozova, N. G. (1969). *Formation of cognitive interests in abnormal children*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.). <https://museum.ikprao.ru/peoples/morozova-nataliya-grigorevna/nauchnyie-trudyi>
14. Eremina, O. P. (2004). *Professional and labor training of the deaf in modern conditions*. Educational and methodical manual. St. Petersburg: A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44332104>
15. Nudelman, M. M. (1971). The attitude of deaf students to the profession. In: *Psychology of deaf children* (ed. by I. M. Solovyov et al.). Moscow: Pedagogy. (In Russ.). <https://3uch.ru/textbook/dgot/nghifieb/mebe>

16. Bazoev, V. Z. (1999). *Formation and development of the professional education system for the deaf*. Author's abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow. 24 p. (In Russ.). http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1999/Basoev_V_Z_1999.pdf
17. Alekseevskikh, D. Y. (2004). *Professional orientation of high school students with hearing impairment in the conditions of club work*. Author's abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow. 21 p. (In Russ.). https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002744604.pdf
18. Akimenko, A. K. (2015). Training of competitive specialists in an inclusive education environment. In: *Inclusive education: results experience and prospects*. Collection of materials of the III International Scientific and Practical Conference (p. 392–396). (In Russ.).
19. Bogdanova, T. G., Stepanova, N. A., Vovnenko K. B., & Popova T. M. (2014). *Social adaptation, rehabilitation and professional orientation of persons with disabilities*. Textbook for students of higher education institutions (ed. by T. G. Bogdanova). Moscow: Academy. 240 p. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=24354917>
20. Bogdanova, T. G. (2020). *Sign language psychology*. Textbook. Moscow: Yurait. 235 p. (Ser. «Higher education»). (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=43015418>
21. Huseynova, A. A., & Manuilova, V. V. (2023). Professional orientation of persons with disabilities and disabilities. *Correctional Pedagogy: Theory and Practice*, 1(95), 11–19. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=50815893>
22. Manakova, L. A. (2019). Work on career guidance as a form of social rehabilitation of pupils in a school for students with hearing impairment. In: *Education of people with hearing impairment: achievements and current problems*. Materials of the All-Russian Scientific and Practical conference (p. 287–290). (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=43015418>
23. Levchenko, I. Yu. (2019). Personal aspects of professional orientation of high school students with disabilities. In: *Continuous inclusive education: theory, history, methodology*. Materials of the XI International Theoretical and Methodological Seminar (p. 165–171). (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=39971606>
24. Nazarova, N. M. (2020). The problem of assessing the quality of inclusive education. In: *Global trends in special and inclusive education*. Collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference (p. 169–176). (In Russ.).
25. Manuilova, V. V. (2023). The readiness of administrative, managerial and pedagogical teams of professional educational organizations to implement inclusive processes. *Correctional Pedagogy: Theory and Practice*, 3(97), 23–27. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=54900157>
26. Romanova, E. S., Kleptsova, E. Yu., & Ivantsov, O. V. (2023). *Subprost and internet*. Moscow: MCU. 108 p. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=54158325>

Статья поступила в редакцию: 20.04.2024;
одобрена после рецензирования: 29.07.2024;
принята к публикации: 15.09.2024.

The article was submitted: 20.04.2024;
approved after reviewing: 29.07.2024;
accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторах / Information about the authors:

Виктория Викторовна Мануйлова — доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Victoria V. Manuilova — Doctor of Education Sciences, Professor of the Department of Speech Therapy at the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia.

manuilovavv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3106-5021>

Ангелина Валерьевна Миронова — старший преподаватель кафедры логопедии, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Angelina V. Mironova — Senior lecturer at the Department of Speech Therapy, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia.

mironovaav@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0001-2230-0106>

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

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



Научно-теоретическая статья

УДК: 159.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-169-187

ФЕНОМЕН МОТИВАЦИИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Надежда Николаевна Киселева^{1, a} ✉, Наталья Афанасьевна Цветкова^{1, b}

¹ Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

^a nadi86-08@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0003-1514-9553>

^b na.tsvetkova@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0003-2750-835X>

Аннотация. Актуальность проведенного исследования обусловлена несколькими факторами, важнейший из которых — необходимость ретроспективного анализа результатов изучения феномена мотивации как основы для разработки новых инструментов мотивации в процессах производства общественных благ и образования в условиях цифровой революции, масштабного распространения интернет-пространства и онлайн-формата деятельности. Цель проведенного теоретического исследования — восполнить дефицит обобщающей информации о феномене мотивации, его важнейших характеристиках на разных этапах развития общества. В статье представлен теоретический обзор развития представлений о феномене мотивации на протяжении всего времени его изучения, от Античности до наших дней, в разных областях научного знания. Рассматривается становление философской мысли о мотивации, ее значении и формах в трудах античных древнегреческих философов — Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита и Гераклита. Показано, что, рассматривая душу человека, его внутренний мир как поле битвы добра со злом, они считали задачу развития стремления к добру и умения глушить злые и низменные побуждения важнейшей для воспитания подрастающих поколений, а устремленность взрослых членов общества к самосовершенствованию рассматривали как необходимый компонент социального прогресса. Проанализирована трансформация взглядов на мотивацию в рамках философских концепций, главенствовавших в эпохи Средневековья, Возрождения, Просвещения, Нового времени и породивших подходы к мотивации, которые можно условно назвать душевным, эмоциональным и волевым. Приведены и проанализированы

основные концепции теорий мотивации Новейшего времени в трудах зарубежных и отечественных психологов. Обозначены важнейшие практико-ориентированные направления изучения феномена мотивации и их основные достижения.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотивационная сфера личности, потребность, деятельность, система ценностей, смыслы

Scientific and theoretical article

UDC: 159.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-169-187

THE PHENOMENON OF MOTIVATION IN CULTURAL AND HISTORICAL DISCOURSE

Nadezhda N. Kiseleva^{1, a} ✉, *Natalia A. Tsvetkova*^{1, b}

¹ *Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia*

^a *nadi86-08@mail.ru* ✉, <https://orcid.org/0009-0003-1514-9553>

^b *na.tsvetkova@mpgu.su*, <https://orcid.org/0000-0003-2750-835X>

Abstract. The relevance of the study is due to several factors, the most important of which is the need for a retrospective analysis of the results of studying the phenomenon of motivation as a basis for developing new motivation tools for the production of public goods and education in the context of the digital revolution, the large scale spread of the Internet space and on-line activity format. The purpose of the theoretical study is to fill in the lack of generalizing information about the phenomenon of motivation, its most important characteristics at different stages of society development. The article presents a theoretical overview of the development of ideas about the phenomenon of motivation throughout the time of its study, from antiquity to the present day, in various fields of scientific knowledge. The article examines the formation of philosophical thought about motivation, its meaning and forms in the works of ancient Greek philosophers such as Socrates, Plato, Aristotle, Democritus and Heraclitus. They all considered the human soul, the inner world as a battlefield of good and evil, they thought the task of developing the desire for good and the ability to suppress evil and base motives to be the most important task of educating younger generations, and educating the aspirations of adult members of society to self-improvement as a necessary component of social progress. The article analyzes the transformation of views on motivation within the framework of philosophical concepts that prevailed in the Middle Ages, Renaissance, Enlightenment, and Modern times and gave rise to approaches to motivation that can be conditionally called “spiritual”, “emotional” and “volitional”. The main concepts of motivation theories of modern times in the works of foreign and domestic psychologists are presented and analyzed. The most important practice-oriented direction of studying the phenomenon of motivation and its main achievements, expressed in the creation of diagnostic tools for studying individual characteristics of motivation, are outlined.

Keywords: motive, motivation, motivational sphere of personality, need, activity, value system, meanings

Для цитирования: Киселева, Н. Н., и Цветкова, Н. А. (2024). Феномен мотивации в культурно-историческом дискурсе. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 169–187. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-169-187>

For citation: Kiseleva, N. N., & Tsvetkova, N. A. (2024). The phenomenon of motivation in cultural and historical discourse. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 169–187. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-169-187>

Введение

Актуальность изучения феномена мотивации с точки зрения культурно-исторической перспективы обусловлена, во-первых, его многокомпонентной сложностью. Учет концепций исследователей разных теоретических школ, разных направлений философской, психологической, педагогической мысли позволяет создать «3D-портрет» этого феномена и тем самым задать векторы его изучения в современной науке и практике. Обилие определений, оценок сущности, видов и компонент мотивации, часто противоречащих друг другу, требует от современной психологической науки глубокого анализа и обобщений.

Во-вторых, актуальность изучения феномена мотивации с точки зрения культурно-исторической перспективы обусловлена масштабными преобразованиями, которые привнесла в деятельность человека цифровая революция, длящаяся несколько последних десятилетий. Изменения затронули не только производство общественных благ, но и способы их потребления, пути получения и усвоения новых знаний, способы и возможности межличностной коммуникации.

В-третьих, одним из важнейших последствий масштабного распространения виртуальной реальности интернет-сетей и онлайн-формата распространения информации являются, как отмечают некоторые исследователи (Сахарова, и Цветкова, 2024), изменения в системе мотивов учебной деятельности у детей и юношества. Это обстоятельство требует переосмысления задач современной системы образования, разработки новых форматов преподавания и новых критериев оценивания полученных результатов у педагогов и обучающихся с учетом произошедших изменений в системе мотивации и на основании глубокого понимания сущности феномена мотивации.

В-четвертых, в настоящее время в HR-службах многих компаний отбор сотрудников и их продвижение по карьерной лестнице производится на основании изучения особенностей мотивации. Диагностика мотивации накладывает на проводящего ее сотрудника большую ответственность, так как цена ошибки велика — она может стоить человеку карьеры. Чтобы повысить качество работы сотрудников HR-служб, необходимо вооружить их информацией о том, как развивалось понимание феномена мотивации, какие его особенности выделяли ученые в разные времена. Произведенный нами анализ может быть использован в программах повышения квалификации сотрудников HR-служб.

а

Цель проведенного нами теоретического исследования — восполнить дефицит обобщающей информации о феномене мотивации, его важнейших характеристиках на разных этапах развития общества.

Методы исследования

Основными методами исследования явились изучение и анализ научных литературных источников по проблеме мотивации, обобщение изложенных в них результатов, систематизация и концептуализация научных идей представителей разных теоретических подходов к изучаемому феномену мотивации.

Результаты исследования

Многочисленность исследований последних лет свидетельствует о росте интереса к изучению феномена мотивации. Тем не менее современную психологию мотивации трудно представить как целое в силу ее разнохарактерности, сочетания тенденций, направленных в будущее и отражающих опыт прошлого.

Фундаментом изучения феномена мотивации являются труды античных философов. Именно древнегреческие философы первыми заговорили о мотивации как о двигателе деятельности. Примечательно, что за много столетий до появления ведущих мировых религий — иудаизма, христианства, ислама — античные философы поставили и сформулировали такие проблемы бытия человека, которые нашли отражение во всех перечисленных религиях. Это стало возможным потому, что в центре размышлений античных мыслителей стоял человек, который по природе своей оказался тяготеющим к сохранению своей психологической сущности. Как и тысячелетия назад, в душе человека бушуют все те же страсти: любовь и ненависть, алчность и бескорыстие, жестокость и милосердие, сострадание и равнодушие. Разумеется, выражались эти страсти в разные эпохи в разных формах, определяемых принятыми обществом нормами общественно одобряемого и общественно порицаемого поведения. Но их суть претерпевала довольно мало изменений. В силу этого античное наследие науки о человеке актуально для современных исследователей.

Рассмотрим вначале взгляды представителей античной философии — Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита и Гераклита, которые поставили вопросы о фундаментальной проблеме внутреннего мира человека и на многие из них дали актуальные до сих пор ответы. Сократ (469–399 до н. э.) утверждал, что главным сокровищем человека является душа и от ее состояния зависит его судьба (Платон, 1998). С его точки зрения, душа есть поле битвы светлых и темных сил, которые соседствуют во внутреннем мире человека. Поэтому, полагал он, в человеке необходимо будить мотивы к добру, так как он поставлен Богом на службу добру, которую нельзя покинуть даже под страхом смерти.

Одной из главных идей в творчестве Сократа является идея служения, предполагающая формирование мотивов к обретению человеком мужества, стойкости, верности и стремления к труду не по принуждению, а по зову сердца. Сократ сформулировал один из идеалов человека — умного, добродетельного, служащего силам добра. Путь к этому идеалу лежит через мотивацию, ибо она является духовной силой, ведущей человека к достижению поставленных целей.

Таким образом, главные концепции философии Сократа состоят в том, что «душа — сущность человека, познание и самопознание — истинная добродетель, самообладание — внутренняя свобода человека, управляющего своими страстями и поведением» (Платон, 1998, с. 10). Главной побудительной силой развития человека для достижения им необходимых качеств является мотивация к их обретению. Мотивация представляет собой готовность человека к весьма непростому и даже тяжкому труду по самосовершенствованию. Иначе говоря, мотивация, по Сократу, — это стимул человека действовать, чтобы стать человеком. Человек должен поступать таким образом, чтобы в результате его действий получаемое удовольствие превышало страдания. Благодаря Сократу активность психики человека впервые начала определяться девизом: «Познай самого себя».

Платон (428–348 до н. э.), ученик Сократа, главной целью жизнедеятельности считал обретение человеком внутренней гармонии через осознание необходимости приобретения не мнимых, а истинных благ — благородства души, служения не низкому, а высокому — душевному свету, а не тьме (Платон, 2015, с. 231). В этом он видел главную цель и смысл жизни. Чтобы достичь этой цели и осознать подлинный смысл жизни, человек должен иметь мотивацию к труду над собой. Мотивацию Платон понимал как внутреннюю мобилизацию душевных и физических сил человека в деятельности по самосовершенствованию. Для развития мотивации, полагал Платон, человек должен развивать свой интеллект, свои чувства и физические возможности (Платон, 2015б).

По Платону, физическое совершенствование — одна из задач человека, и мотивация к ней необходима как стимул развития, в том числе интеллектуального и чувственного (Лосев, 1977). Эта триединая задача — развитие интеллекта, чувств, физического состояния, решается комплексно, поскольку забвение одной части наносит ущерб развитию других.

Фактически Платон поставил задачу формирования «вкуса» и потребности человека к физическому развитию, а значит, и необходимости устойчивой мотивации к этому виду человеческой деятельности. Важно отметить, что Платон ратовал за то, чтобы человек был мотивирован на приоритет общественных, а не личных интересов. Говоря современным языком, Платон предвосхитил значимость формирования просоциальных мотивов, установок и просоциального поведения. Решение этой задачи и формирование соответствующих мотивов — процесс трудоемкий, но без него невозможно обеспечить общественное единство.

Развивая взгляды предшественников на сущность человека, Аристотель (384–322 до н. э.) в своем труде «Метафизика» утверждал, что все люди по природе своей стремятся к знанию (Аристотель, 2018). Однако жизненная суета, погоня за благами подавляют это заложенное в каждом стремление, отсюда вытекает задача мотивировать каждого человека на развитие в сторону приобретения знаний.

В своих рассуждениях о мотивации поведения человека Аристотель исходит из того, что считает одной из главных способностей души быть источником движений, в том числе поведения человека. «Душа... движет живое существо... некоторым решением, мыслью» (Энциклопедия истории психологии, 2001, с. 238). Кроме того, душа располагает различными способностями, и ими также определяются отдельные виды и формы поведения человека; душа выступает не только источником движения (в данном случае — поведения человека), но также устанавливает его цели, то есть определяет целенаправленность поведения: «...Душа есть причина и в значении цели» (Энциклопедия истории психологии, 2001, с. 245).

Аристотель описал четыре различные причины (четыре мотивационных фактора), побуждающие человека к действию: движущая, целевая, формальная и материальная. Безусловно, эти идеи актуальны и сегодня, поскольку без мотивации членов общества на приобретение знаний невозможен научно-технический прогресс и цивилизационное развитие в целом. Для Аристотеля человек — это «общественное животное, существо, наделенное разумом и нравственностью, способностью различать добро и зло» (Антология философии..., 2018, с. 227).

Позднее существенный вклад в развитие представлений о мотивации внес Демокрит (460–370 до н. э.), который в качестве основной движущей силы деятельности предложил считать нужду (потребность) человека. Именно потребности не только приводят в действие эмоциональные переживания, но и делают ум человека изощренным, позволяют приобрести язык, речь и привычку к труду. Вне потребностей, утверждает Демокрит, человек не смог бы выйти из дикого состояния.

Подробно рассматривал побудительные силы, влечения, потребности Гераклит (540–480 до н. э.). Он сделал важный вывод о том, что потребности определяются условиями жизни, поэтому «свиньи радуются грязи, ослы золоту предпочитают солому, птицы купаются в пыли и золе и т. д.». Гераклит считал, что умеренность в удовлетворении потребностей способствует развитию разума и совершенствованию интеллектуальных способностей человека.

Резюмируя сказанное, сделаем вывод, что уже в античные времена философы задумывались о том, как формируется психическая сфера человека, как она развивается. Признавая наличие в ней противоречий, они поставили задачу — с помощью развития мотивации преодолевать деструктивные страсти и обретать подлинные смыслы жизни. Поскольку, с их точки зрения, душа

человека, его внутренний мир есть поле битвы добра со злом, то именно задача развития стремления к добру и умения глушить злые и низменные побуждения представляется философам важнейшей задачей воспитания подрастающих поколений, а воспитание устремленности взрослых членов общества к самосовершенствованию рассматривается как необходимый компонент социального прогресса.

Средневековье — эпоха схоластики, господствовавшей в европейской религиозной философии с IX по конец XV в. Это время проповедей христианских истин и добродетелей, поисков смысла в безгрешной жизни как пути к Царствию Небесному. Вслед за античными мыслителями схоласты рассматривали душу человека как поле брани добра со злом, дьявола — с Христом. Однако, в отличие от философов Античности, которые ратовали за свободу определения человеком своего места в жизни, схоласты вырабатывали строгий кодекс следования христианским истинам, ратовали за неприкасаемость догм, образов, образцов поведения, проповедовали жесткую дисциплину, отклонение от которой должно быть жестко наказуемо. На практике принуждение к добропорядочной жизни достигалось внедрением жестких карательных мер, осуществляемых инквизицией — церковным судом над отступниками от веры.

Наступившая затем эпоха Возрождения, давшая миру таких гениев, как Леонардо да Винчи, Петрарка, Рафаэль Санти и многих других, характеризуется появлением нового философского учения — гуманизма. В XV и XVI вв. возникла «ожесточенная полемика со схоластами... которая была связана с тем обстоятельством, что на передний план гуманисты выдвигали науки, считавшиеся ими жизненно важными для формирования нового человека. <...> К ним относилась философия, в особенности — этика, наставляющая, каким должно быть поведение человека в обществе» (Энциклопедия истории психологии, 2001, с. 146). Мыслители Возрождения утверждали, что «человек — это чудо» (Антология философии..., 2018, с. 73), главным мотивом его жизни является любовь к ближнему, а главное — к Богу и миру, им сотворенному. Любовь провозглашалась главной добродетелью и жизненным мотивом; она дана человеку как Божий дар, но обретается этот дар трудом преодоления темного в душе и наполнения ее светом добра и творчества.

Что касается понимания мотивации поведения человека, то именно в эпоху Возрождения происходит освобождение взглядов исследователей от философско-религиозной мистики философов-схоластов и наблюдается возврат к идеям античных философов о свободе воли. Так, Эразм Роттердамский (1466–1536) в своем трактате «О свободе воли» утверждал, что «человек сам выбирает свой жизненный путь, обладает возможностью сразиться с фортуной, совершенствовать свои таланты и моральные качества» (Энциклопедия истории психологии, 2001, с. 172).

Основой поведения человека становится нравственность, которая определяется не страхом перед высшей карой, а разумом самого человека. «От самого

человека зависит то, во что превратит он свою жизнь», — писал французский мыслитель-гуманист Мишель Монтень (1533–1592) (Энциклопедия истории психологии, 2001, с. 177).

Размышляя о мотивации поведения человека, мыслители эпохи Возрождения в своих многочисленных спорах о свободе воли (наиболее известным из которых стал заочный спор между Эразмом Роттердамским с его трактатом «О свободе воли» и христианским богословом Мартином Лютером с его трактатом «О рабстве воли») отмечали сложность поисков научного объяснения поведению человека и невозможность найти однозначное понимание проблемы мотивации. Эту растерянность объяснил М. Монтень в своем трактате «Опыты»: «Изумительно суетное, поистине непостоянное и вечно колеблющееся существо — человек. Нелегко составить себе о нем устойчивое и единообразное представление... Различными средствами он может достичь одного и того же» (Энциклопедия истории психологии, 2001, с. 215).

Одним из мощных средств мотивации считалось творчество, которое раскрепощает человека, делает его свободным, другим — любовь, поскольку «любящему сердцу открываются такие глубины познания, которые недоступны холодно-равнодушному взгляду на бытие».

На смену эпохе Возрождения пришло Новое время — эра промышленного капитализма, с его прагматизмом и рационализмом. Выдающимся мыслителем Нового времени был француз Рене Декарт, который поставил в фокус своего внимания изучение познавательных процессов человека, его возможностей и способностей, что нашло отражение в его формуле: «Я мыслю, следовательно, существую» (Декарт, 2015, с. 109).

Объективное существование мира доказывается через мышление: когда человек перестает мыслить, вместе с этим перестает существовать мир. Поэтому ядром мотивации должны быть личные интересы человека, а главным мотивом деятельности — стремление к их реализации (Декарт, 2015). Эгоцентризм провозглашается основным качеством и сутью человека, а мотивы замыкаются на задачах достижения личного процветания, успехов и благополучия. Так были обоснованы главные ценности человека капиталистического общества — индивидуализм и эгоцентризм.

Позднее, в противовес Декарту (1596–1650), французский мыслитель Блез Паскаль (1623–1662) утверждал, что человек руководствуется не только разумом, но и сердцем, то есть теми духовно-нравственными ценностями, которые он приобретает на своем жизненном пути. Без этих ценностей жизнь человека сера, одноцветна и уныла. Поэтому человеку необходимы мотивы не только к интеллектуальному развитию, но и в меньшей степени к духовно-нравственному (Паскаль, 2021). В этом отношении Б. Паскаль близок к античной традиции взглядов на человека как духовную сущность, а развитие концепции о мотивах духовно нравственного развития — весомый вклад в науку о человеке (Антология мудрости..., 2012).

Голландский мыслитель Б. Спиноза (1633–1677), классик европейского индивидуализма, в трактате «Этика» писал о том, что главная и едва ли не единственная задача человека — самосохранение, поэтому главным источником поведения человека является стремление сохранить и утвердить свое существование и все мотивы деятельности должны быть подчинены ее реализации. «Коренной побудительной силой, обеспечивающей самосохранение человеческого организма, является влечение, или стремление, природа которого такова, что оно связано как с телом, так и с душой» (Энциклопедия истории психологии, 2001, с. 306). Это своеобразный гимн индивидуализму. По Б. Спинозе, человек рационален, прагматичен, заботится исключительно о сбережении своей жизни и собственной пользе. В качестве основных побуждений, лежащих в основе человеческого поведения, он рассматривал два вида эмоциональных состояний: удовольствие (радость) и неудовольствие (печаль). На основе этих первичных влечений, или аффектов, возникают вторичные, производные влечения, или аффекты-страсти, — таково, по Б. Спинозе, основное направление развития мотивационной сферы человека. Для обеспечения собственной безопасности и личного благополучия необходима твердая воля и целеустремленность, жажда познания и бесстрашие перед возможными угрозами (Антология мудрости..., 2012).

Английский философ Т. Гоббс (1588–1679) утверждал, что главным фактором, управляющим поведением людей, является стремление к получению удовольствия и к избеганию неудовольствия. С его точки зрения, «человек человеку — волк» и свобода нужна лишь для того, чтобы добиваться господства над другими людьми. Поскольку людей, обуреваемых страстями и своекорыстными желаниями, умиротворить невозможно, то необходимо насилие, которое осуществляется государством, а потому диктатура лучше анархии и безвластия. Жизненные мотивы большинства людей должны регулироваться государством в интересах общего блага.

В XVIII веке в Европе началась эпоха Просвещения. Ее оценки имеют полярный характер. Традиционно большинство исследователей называли эпоху Просвещения новым Возрождением, поскольку Просвещение расширило горизонты познания, свободы, уважения и защиты личных прав человека. Другие же исследователи, в том числе такие российские философы, как И. В. Киреевский (1806–1856), А. С. Хомяков (1804–1860), И. А. Ильин (1883–1954), оценивали это время по-другому, считая, что оно породило мифы, далеко не безопасные, за отставание которых были принесены в жертву жизни тысяч людей.

Деятели Просвещения нанесли серьезный удар религиозному сознанию своих современников. Вольтер (1694–1788) прямо объявил христианство пережитком: главная и единственная опора в жизни — рационализм, холодный и расчетливый рассудок, так что новый идеал человека — это разрушитель традиционного общества и ценностей, мечтающего о царстве свободы и справедливости, которое придет после революции. В основе поведения такого человека — стремление к бунту, к противостоянию.

Другой представитель эпохи Просвещения — Жан Жак Руссо (1712–1778) — в своих взглядах на мотивацию поведения человека исходил из того, что человек от природы добр, но его уродует общество, пропитанное злом, формируя звериные мотивы борьбы за выживание. Эти мотивы естественны, так как являются проявлением инстинкта самосохранения. Отсюда Ж.-Ж. Руссо делал вывод о том, что в совершенствовании нуждается не столько сам человек, сколько общество, в котором он живет. Задача воспитателей — изолировать воспитанников детского и подросткового возраста от гнилого общества, обеспечить им жизнь на природе, которая благотворно влияет на чувственный мир воспитанников. А затем в процессе воспитания сохранить и развить в каждом воспитаннике присущее ему от рождения стремление к добру, научить его управлять своими страстями, сформировать такие жизненные мотивы, которые помогут ему сохранить все светлое и доброе, что дано ему от рождения. Иначе говоря, Жан-Жак Руссо связал проблему мотивации с проблемой воспитания и показал, что развитие мотивации должно быть стержневой частью процесса воспитания (Руссо, и Вольтер, 2022).

Существенный вклад в развитие представлений о мотивации внесли работы немецкого философа Иммануила Канта (1724–1804). В работе «Антропология» (1798) он подробно описывает морально-нравственные противоречия в поведении людей и утверждает, что «быть человеком значит стремиться стать человеком», и это стремление является едва ли не главным мотивом поступков и действий (Кант, 2022, с. 34). Он ввел понятие категорического императива, суть которого изложена в труде «Критика чистого разума» — высший принцип нравственности, морально-нравственная категория, выступающая генератором мотивов деятельности человека и критерием ее оценки (Кант, 2022, с. 59).

Резюмируя сказанное, сделаем вывод о том, что всем рассмотренным выше культурно-историческим периодам цивилизационного развития человечества (Античность, Средневековье, Возрождение, Просвещение, Новое время) были свойственны свои системы научных взглядов на мотивацию, которые, с одной стороны, формировали «человека своего времени», а с другой — испытывали влияние условий жизнедеятельности человека. Каждая эпоха — сплав объективного и субъективного; человек через свои стремления, поступки, мотивацию отвечает на вызовы истории и преодолевает трудности, выпавшие на его долю. В истории исследования мотивации в период до Новейшего времени можно выделить следующие подходы: душевный, когда главным мотиватором деятельности человека считалась его душа; эмоциональный, когда мотиваторами считались эмоции (страсти); волевой, когда главным мотиватором, управляющим деятельностью человека, считалась воля. Независимо от природы мотивов, именно они во всем их многообразии — вечный двигатель истории. Их формирование является важнейшей задачей воспитания и образования.

В эпоху Новейшего времени (период с рубежа XIX века по настоящее время) изучение проблемы мотивации получило новый импульс в трудах представителей новой науки — психологии. Хотя можно считать, что старт волне

интереса психологов к феномену мотивации положил немецкий философ Артур Шопенгауэр (1788–1860), который впервые употребил термин «мотивация» в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900–1910). После этого данный термин прочно вошел в терминологию психологов для объяснения причин активности и поведения человека (Ильин, 2011).

В психологии первопроходцем в изучении детерминации поведения стал австрийский психолог З. Фрейд (1853–1939), создавший учение о бессознательном и влечениях человека. Он доказал, что основой поведения человека являются присущие ему инстинкты. Даже если человек сможет их обуздать, то они все равно неизбежно будут давать о себе знать. Инстинкты играют значимую роль в целеполаганиях человека и диктуют необходимую мотивацию в виде напряжения, требующего необходимой разрядки. При этом, как утверждает З. Фрейд, человек может быть счастлив, только удовлетворив свои инстинкты, как позитивные, так и негативные, в том числе и порочные. В этой связи совет З. Фрейда воспитателям — учить детей удовлетворять свои инстинкты, а не игнорировать их. Уже с детства ребенка необходимо научить прислушиваться к инстинктам, следовать им, регулировать их, а при необходимости — подавлять или обуздывать их. В этом случае мотивация и мотивы деятельности будут соответствовать внутренним потребностям человека, будут осознаны и поставлены на службу самосовершенствованию (Фрэнкин, 2007).

В дальнейшем, отталкиваясь от теории инстинктов, Г. Мюррей (1893–1988) разработал теорию личности, основой которой стали понятия мотивов, давления и потребностей. Он описывал потребности как «потенциальную возможность или готовность реагировать определенным образом при определенных обстоятельствах». Необходимость реализовать потребности он рассматривал как главный мотив, руководящий поведением человека.

Под влиянием трудов Г. Мюррея, Д. Макклелланд (1917–1998) создал «теорию удовлетворения потребностей», согласно которой мотивация каждого человека, независимо от его возраста, пола, расы или культуры, обусловлена тремя потребностями: в достижении успеха, власти и «причастности» (Макклелланд, 2007).

Создатель индивидуальной психологии А. Адлер (1870–1937) утверждал, что ведущим мотивом деятельности человека является врожденное стремление к превосходству, доминированию над другими людьми, завоеванию и защите физического или психологического жизненного пространства (Адлер, 2017).

Огромное влияние на развитие теоретических взглядов на мотивацию и их практическое применение оказала теория личности А. Маслоу (1908–1970), представленная в 1954 году в его книге «Мотивация и личность». Человеческое поведение и стоящие за ним потребности, считал он, бесконечно разнообразны и строго индивидуальны. Однако можно выделить общие для всех людей глубинные мотивы или базовые потребности, разделить их на пять групп (уровней), причем совокупность этих групп будет составлять иерархическую

пирамиду. На первом, базовом уровне находятся физиологические потребности человека в пище, сне и т. д. На втором уровне — потребности в безопасности и уверенности в будущем. На третьем — социальные потребности, стремление к общению с другими людьми. На четвертом — потребность в уважении и признании окружающих. На пятом — потребность в самоактуализации. Иерархичность потребностей выражается в том, что переход к потребностям более высокого уровня происходит без реализации потребностей предшествующих уровней. А потребность высшего уровня в самоактуализации может осуществляться только через непрерывность мотивации личности (Маслоу, 2019).

Представители гуманистической психологии Эдвард Толмен (1889–1959), Курт Левин (1890–1947), Карл Роджерс (1902–1987) утверждали, что человек должен не только реализовывать свои потребности, но и управлять ими в зависимости от требований общества и от личных целей и задач (Роджерс, 2007).

Итак, западная философия и психология достигли значительных успехов в философском осмыслении мира, месте и роли в нем человека, раскрыли его сущностные качества и мотивы достижения поставленных целей, мотивации к самосовершенствованию.

Говоря о вкладе в развитие представлений о мотивации отечественных философов и психологов, необходимо прежде всего отметить труды И. А. Ильина (1883–1954), который проанализировал три закона духа — свободу, любовь и предметность, являющиеся, с его точки зрения, тремя великими основами всякой человеческой жизни и культуры (Ильин, 1993).

В отечественной психологии первыми по времени появления идеями относительно проблемы мотивации и мотивов являются идеи, выраженные в трудах А. Ф. Лазурского (1874–1917). В изданной в 1906 году книге «Очерк науки о характерах» он подробно обсуждает проблему желаний и влечений, вопросы борьбы мотивов и принятия решений, устойчивости решений (намерений) и способности человека к внутренней задержке побудительных импульсов.

Позднее Л. С. Выготский (1896–1934) определил мотивацию как сложное объединение, как «сплав движущих сил поведения», интересов, влечений, целей, идеалов, которые определяют его деятельность (Выготский, 1983, с. 54–82). Он ввел понятие «мотивационная сфера личности», в которую включил аффективную и волевую сферы личности, а также переживание удовлетворения потребности. Л. С. Выготский считал, что в психике человека есть два уровня — низший и высший, — которые определяют низшие потребности человека (главным образом плотские) и высшие потребности (духовно-нравственные). Эти два уровня развиваются параллельно и самостоятельно, будучи тем не менее неразрывно связаны друг с другом: удовлетворение потребностей одного уровня с помощью средств другого невозможно. Переход от низшей ступени психики к высшей не осуществляется автоматически, а достигается через мотивацию и труд по достижении поставленных целей.

Приземленное и высокое присущи каждому человеку, и это определяет наличие противоречий в его деятельности, остро ставит проблему выбора. Выбор вектора развития сопряжен с внутренней борьбой, которая требует концентрации сил и воли в определении жизненных целей (Выготский, 1999).

Дальнейшую разработку теории потребностей осуществил А. Н. Леонтьев (1903–1979). Согласно А. Н. Леонтьеву, мотив представляет собой «то объективное, в чем потребность конкретизируется в данных условиях, на что направляется деятельность, как на побуждающее эту потребность» (Леонтьев, 1971, с. 54). Каковы потребности, такова и мотивация. Потребности без мотивации не реализуются, так как мотив является призывом к действию. Деятельность без мотива неосуществима, даже если он скрыт и полностью не осознан индивидом (Леонтьев, 2007). При этом отношения между потребностью и мотивом, мотивом и деятельностью далеко не однозначны. Один и тот же предмет может вызывать разные потребности и мотивы их реализации, так как служит удовлетворению разных потребностей. Отсюда разнообразие и многочисленность мотивов деятельности. Комплекс потребностей может формировать полимотивированность.

Борьба мотивов ставит перед человеком задачу выбора, решение которой зависит от его ценностных ориентаций. И это указывает на значение воспитания, призванного сформировать систему жизненных ценностей, от которых зависят как выбор деятельности, так и мотивы ее реализации. Формирование личности человека находит свое психологическое выражение в развитии ее мотивационной сферы (Леонтьев, 1997).

С. Л. Рубинштейн (1883–1960) в книге «Основы общей психологии» рассматривал мотивы в связи с конкретными видами деятельности. При этом мотивы он связывал с общественно-историческим развитием, общественным характером деятельности человека и подчеркивал, что человеческая деятельность сознательна в отличие от инстинктивного поведения животных. (Рубинштейн, 2017). С. Л. Рубинштейн развивал концепцию динамического мотива, «кочующего» от одного вида деятельности к другому, от одной цели к другой. Мотив не статичен, он формируется вместе с развитием человека и может приобретать универсальный характер, отражающий суть индивида (Рубинштейн, 2017, с. 284).

В. Г. Асеев (1931–2016) рассматривал мотивацию как сложную структуру, включающую в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, установки и т. п. Он полагал, что в основе всякого побуждения «лежит диалектическое противоречие между объективно значимым для человека и в то же время имеющим субъективную значимость в наличной деятельности» (Асеев, 1976, с. 7). Мотивы — это результат формирования личности, но, с другой стороны, они во многом сами формируют личность. Это обеспечивает цельность человека, что является важнейшим фактором обретения им устойчивых личностных качеств.

А. В. Петровский (1924–2006) выделил в мотивации осознанные и неосознанные мотивы и указал на их взаимосвязанность; эти виды мотивов тесно переплетены и составляют своеобразное единство. К осознанным мотивам, с его точки зрения, относятся интересы, тяга к познанию, формирование убеждений, мечты, идеалы, личное восприятие мира, к неосознанным — влечения, установки, инстинкты (Петровский, 1976).

В. Д. Шадриков (р. 1939) создал классификацию механизмов динамики мотивационной сферы личности на основе изучения изменения мотивов в процессе освоения деятельности (Шадриков, 2013). Развитие мотивационной сферы личности как субъекта деятельности может идти в нескольких направлениях: а) общие мотивы находят свой предмет в выполняемой деятельности; б) происходит динамика мотивов деятельности, которая выражается либо в появлении новых и инволюции ряда ранее действовавших мотивов; либо в изменении абсолютной и относительной значимости отдельных мотивов; либо в изменении актуальной структуры мотивов.

Важнейшей особенностью исследований феномена мотивации в Новейшее время стала практическая ориентированность многих из них. Постулат Гете: «Сера теория, мой друг, а древо жизни вечно зеленеет» — нашел среди исследователей мотивации свое самое полное выражение.

Это выразилось, прежде всего, в создании многочисленных опросников и тестов для диагностики внутренней и внешней мотивации различных видов деятельности. Среди множества разнообразных методик наиболее важное место принадлежит личностным опросникам для измерения мотивов. Основной проблемой измерения мотивации с помощью опросников является высокая вероятность снижения правильности ответов испытуемого из-за действия факторов социальной желательности или защитной мотивации. Так что к настоящему времени процесс разработки психодиагностического инструментария далек от завершения.

Другим важным направлением практико-ориентированных исследований являются исследования для выработки рекомендаций по повышению продуктивности трудовой, учебной, творческой, спортивной мотивации у детей и взрослых.

Так, В. А. Мазиллов (р. 1954) в фокус своего исследования поставил изучение взаимосвязи развития способностей и мотивации субъекта деятельности. Вместе с Т. В. Богайчук он доказал наличие прямой зависимости субъектности, мотивационной системы деятельности и развития способностей (Мазиллов, и Бугайчук, 2020, с. 107–109). Чем интенсивнее работает мотивационная система, тем выше результаты по различным параметрам деятельности. Особое внимание авторы обращают на решающую роль в развитии способностей социальных условий, особенно воспитания: через «активность духа» развивается «активность действий». Все важнейшие составляющие «активности духа» должны закладываться еще в дошкольном детстве, это мотивация и рефлексия

деятельности. В процессе обучения и воспитания деятельность должна быть организована так, чтобы и мотивы, и способности ребенка были учтены и включены в нее.

Значение воспитательных усилий по формированию мотивации и развитию способностей ребенка подчеркивал Д. Б. Эльконин (1904–1984), — автор оригинальной системы образования и воспитания. Он утверждал, что существенные черты личности и систему мотивации необходимо формировать в раннем возрасте в образовательной среде, организованной специальным образом. В процессе совместной деятельности (ребенка и взрослого, детей в группе и т. д.) происходит обучение ребенка разнообразному использованию методов получения знаний и развития способностей через самоконтроль и саморегуляцию. Последнее невозможно без соответствующей мотивации, которая формируется главным образом под влиянием взрослых (Эльконин, 2007). Развитие и поддержание мотивации ребенка являются важным фундаментом, на котором строится его последующее становление как активного субъекта познания и деятельности.

В. Д. Шадриков, подчеркивая важность формирования мотивации в процессе воспитания, сформулировал в качестве главного направления воспитания следующую задачу: «Задача воспитателей заключается в том, чтобы воспитанник усвоил “незыблемое знание добра и зла”, сформировать мотивацию к этому познанию, организовать активность воспитанника, направленную на делание добра» (Шадриков, 2017, с. 40).

Таким образом, изучение феномена мотивации интенсивно происходит и в зарубежной, и в отечественной психологии. Достижения отечественных психологов тесно связаны с научным наследием зарубежных ученых, поскольку направлены на изучение единого объекта — человека.

В современной психологии мотивация рассматривается, с одной стороны, как процесс, который позволяет поддерживать определенный уровень активности субъекта и выражается в определенных мотивах; с другой стороны, — как определенная структура, включающая различные внутренние факторы и актуализирующая активность личности.

Заключение

Ретроспективный обзор исследований феномена мотивации был проведен с целью устранения дефицита обобщающей информации об этом феномене и его важнейших характеристиках. Несмотря на длительное — от Античности до наших дней — и интенсивное изучение мотивации в разных областях научного знания, до сих пор не нельзя считать этот феномен в достаточной мере изученным. В данном исследовании представлены работы, оказавшие наибольшее влияние на глубину и разносторонность понимания феномена мотивации.

Перспективы будущих исследований обуславливаются исключительной практической значимостью проблемы поиска новых инструментов мотивации детей и взрослых в трудовой, учебной, творческой, спортивной деятельности.

Мотивация всех видов продуктивной деятельности представляет собой сложную динамическую систему, включающую иерархию внутренних и внешних мотивов, постановку целей и планирование конкретных действий, направленных на реализацию этих целей, упорство и настойчивость, стратегии реагирования на трудности и неудачи, возникающие при выполнении деятельности, а также разнообразные когнитивно-мотивационные составляющие. Каждый из указанных компонентов нуждается в дальнейшем изучении в силу масштабных трансформаций самой деятельности, вызванных новым уровнем технологического развития общества.

Понимание механизмов мотивации способствует решению важнейшей социально значимой задачи воспитания подрастающих поколений мотивированными на ответственность в обучении, на успех в достижении конструктивных жизненных целей, на бережное отношение к духовно-нравственным ценностям, их укрепление и защиту.

Список источников

1. Сахарова, Т. Н., и Цветкова, Н. А. (2024). Инновационные подходы к образованию и воспитанию детей поколений Z и α в контексте особенностей их психологических характеристик. *Педагогика и психология образования, 1*, 205–223.
2. Платон (1998). *Государство. Законы. Политик*. Пер. с древнегреч. Москва: Мысль. 798 с.
3. Платон. (2015). *Диалоги*. Пер. с древнегреч. С. К. Апт и др. Санкт-Петербург: Азбука. 766 с.
4. Платон. (2015б). *Пир*. Санкт-Петербург: Рипол-Классик. 311 с.
5. Лосев, А. Ф. (1977). *Античная философия истории* (с. 171–194). Москва: Наука.
6. Аристотель (2018). *Этика* (с. 75–85). Москва: АСТ.
7. *Энциклопедия истории психологии* (2001). В 5 т. Т. 1. Развитие психологических знаний с древнейших времен до конца античности. Под ред. Е. С. Романовой, В. В. Рябова, Л. П. Кезиной. Москва: Школьная книга; Московские учебники. 479 с.
8. *Антология философии Средних веков и эпохи Возрождения* (2018). Сост. С. В. Перевезенцев. Москва: ОЛМА-ПРЕСС. 447 с.
9. Декарт, Р. (2015). *Сочинения*. Санкт-Петербург: Наука. 648 с.
10. Паскаль, Б. (2021). *Мысли*. Москва: Эксмо-Пресс. 320 с.
11. *Антология мудрости* (2012). Сост. В. Ю. Шойхер. Москва: ВЕЧЕ. 847 с.
12. Руссо, Ж. Ж., и Вольтер, Ф. А. (2022). *Свобода — здоровье души. Как не стать идиотической нацией*. Москва: Родина. 240 с.
13. Кант, И. (2022). *Критика чистого разума* (с. 34–59). Москва: АСТ.
14. Ильин, Е. П. (2011). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер. 508 с.
15. Фрэнкин, Р. (2003). *Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты* (с. 48–49). Санкт-Петербург: Питер.
16. Макклелланд, Д. (2007). *Мотивация человека* (с. 24–26). Санкт-Петербург: Питер.

17. Адлер, А. (2017). *Индивидуальная психология*. Санкт-Петербург: Питер. Серия: Мастера психологии. 251 с.
18. Маслоу, А. (2019). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер. 351 с.
19. Роджерс, К. (2007). *Клиент-центрированная психотерапия: Теория, современная практика и применение*. Москва: Изд-во Института психотерапии. 558 с.
20. Ильин, И. А. (1993). Наши задачи. В: *Собрание сочинений: в 10 т. (т. 2, с. 7–476)*. Москва, Русская книга.
21. Выготский, Л. С. (1983) История развития высших психических функций. В: *Собр. соч.: в 6 т. (т. 3, с. 54–82)*. Москва: Педагогика. 368 с.
22. Выготский, Л. С. (1999). *Педагогическая психология*. Под ред. В. В. Давыдова. Москва: АСТ. 670 с.
23. Леонтьев, А. Н. (1971). *Потребности, мотивы и эмоции*. Конспект лекций. Москва: МГУ. 38 с.
24. Леонтьев, А. Н. (2007). *Лекции по общей психологии*. Москва: Смысл. 509 с.
25. Леонтьев, А. Н. (1997). *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. Москва: Политиздат. 304 с.
26. Рубинштейн, С. Л. (2017). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер. 284 с.
27. Асеев, В. Г. (1976). *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва: Мысль. 158 с.
28. Петровский, А. В. (1976). Мотивация как проявление потребностей личности. В: *Общая психология* (с. 110–135).
29. Мазиллов, В. А., и Бугайчук, Т. В. (2020). Проблема взаимосвязи мотивации и способностей субъекта деятельности. *Вестник Вятского государственного университета. Серия: Психологические науки, 2*, 107–109.
30. Эльконин, Д. Б. (2007). *Детская психология*. Москва: Академия. 383 с.
31. Шадриков, В. Д. (2013). *Психология деятельности человека*. Москва: Институт психологии РАН. 464 с.
32. Шадриков, В. Д. (2017). Воспитание совести. *Высшее образование сегодня, 6*, 40.

References

1. Sakharova, T. N., & Tsvetkova, N. A. (2024). Innovative approaches to the education and upbringing of children of generations Z and α in the context of the peculiarities of their psychological characteristics. *Pedagogy and psychology of education, 1*, 205–223. (In Russ.).
2. Platon. (1998). *State. Laws. Politician*. Translated from ancient Greek. Moscow: Mysl. 798 p. (In Russ.).
3. Platon. (2015). *Dialogues*. Translated from Ancient Greek by S. K. Apt et al. St. Petersburg: Azbuka. 766 p. (In Russ.).
4. Platon. (2015b). *Feast*. St. Petersburg: Ripoll-Classic. 314. (In Russ.).
5. Losev, A. F. (1977). *The ancient philosophy of history* (pp. 171–194). Moscow: Nauka. (In Russ.).
6. Aristotle (2018). *Ethics* (pp. 75–85). Moscow: AST. (In Russ.).
7. *Encyclopedia of the History of Psychology*. (2001). In 5 vols. Vol. 1. The development of psychological knowledge from ancient times to the end of antiquity.

Ed. by E. S. Romanova, V. V. Ryabov, & L. P. Kezina. Moscow: School Book; Moscow textbooks. 479 p. (In Russ.).

8. *Anthology of Philosophy of the Middle Ages and Renaissance*. (2018). Comp. S. V. Perevezentsev, Moscow: OLMA-PRESS. 447 p. (In Russ.).
9. Descartes, R. (2015). *Works*. St. Petersburg: Nauka. 648 p. (In Russ.).
10. Pascal, B. (2021). *Thoughts*. Moscow: Eksmo-Press. 320 p. (In Russ.).
11. *Anthology of Wisdom* (2012). Comp. V. Y. Shoicher. Moscow: VECHE. 847 p. (In Russ.).
12. Rousseau, J. J., & Voltaire, F. A. (2022). *Freedom is the health of the soul. How not to become an idiotic nation*. Moscow: Rodina. 240 p. (In Russ.).
13. Kant, I. (2022). *Criticism of pure reason* (pp. 34–59). Moscow: AST. (In Russ.).
14. Ilyin, E. P. (2011). *Motivation and motivation*. St. Petersburg: Piter. 508 p. (In Russ.).
15. Frankin, R. (2003). *Motivation of behavior: biological, cognitive and social aspects* (pp. 48–49). St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
16. Macclelland, D. (2007). *Human motivation* (pp. 24–26). St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
17. Adler, A. (2017). *Individual psychology*. St. Petersburg: Piter. Series “Masters of Psychology”. 251 p. (In Russ.).
18. Maslow, A. (2019). *Motivation and personality*. St. Petersburg: Piter. 351 p. (In Russ.).
19. Rogers, K. (2007). *Client-centered psychotherapy: Theory, modern practice and application*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy. 558 p. (In Russ.).
20. Ilyin, I. A. (1993). Our tasks. In: *Collected works in 10 volumes (vol. 2, pp. 7–476)*. Moscow, Russian Book. (In Russ.).
21. Vygotsky, L. S. (1983). The history of the development of higher mental functions. In: *Collected works: in 6 volumes (vol. 3, pp. 54–82)*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
22. Vygotsky, L. S. (1999). *Educational psychology*. Ed. by V. V. Davydov. Moscow: AST. 670 p. (In Russ.).
23. Leontiev, A. N. (1971). *Needs, motives and emotions*. Lecture notes. Moscow: Moscow State University. 38 p. (In Russ.).
24. Leontiev, A. N. (2007). *Lectures on general psychology*. Moscow: Smysl. 509 p. (In Russ.).
25. Leontiev, A. N. (1997). *Activity. Conscience. Personality*. 2nd ed. Moscow: Politizdat. 304 p. (In Russ.).
26. Rubinstein, S. L. (2017). *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter. 284 p. (In Russ.).
27. Aseev, V. G. (1976). *Motivation of behavior and personality formation*. Moscow: Misl. 158 p. (In Russ.).
28. Petrovsky, A. V. (1976). Motivation as a manifestation of personal needs. In: *General psychology* (pp. 110–135). (In Russ.).
29. Mazilov, V. A., & Bugaichuk, T. V. (2020). The problem of the relationship between motivation and abilities of the subject of activity. *Bulletin of Vyatka State University. Psychological Sciences, Vyatka State University, 2*, 107–109. (In Russ.).
30. Elkonin, D. B. (2007). *Child psychology*. Moscow: Academy. 383 p. (In Russ.).

31. Shadrikov, V. D. (2013). *Psychology of human activity*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 464 p. (In Russ.).
32. Shadrikov, V. D. (2017). Education of conscience. *Higher education today*, 6, 40. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 20.04.2024; The article was submitted: 20.04.2024;
одобрена после рецензирования: 29.07.2024; approved after reviewing: 29.07.2024;
принята к публикации: 15.09.2024. accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторах / Information about the authors:

Надежда Николаевна Киселева — аспирант Московского педагогического государственного университета, Москва, Россия.

Nadezhda N. Kiseleva — Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

nadi86-08@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-1514-9553>

Наталья Афанасьевна Цветкова — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития личности, Институт психологии и педагогики, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

Natalia A. Tsvetkova — PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of Personality Development at the Institute of Psychology and Pedagogy, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

na.tsvetkova@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0003-2750-835X>

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

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

Research article

UDC 37.01

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-188-201

GLOBAL CHALLENGES OF TODAY: GOVERNANCE AND THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN ENSURING THE SECURITY AND COMPETITIVENESS OF THE COUNTRY¹

Valentina B. Salakhova^{1, 2, a} ✉, *Alfia M. Ishmuradova*^{3, b}, *Larisa I. Tararina*^{4, 5, c}

¹ *Moscow City University,
Moscow, Russia*

² *Centre for Security Studies of the RAS,
Moscow, Russia*

³ *Kazan (Volga Region) Federal University,
Naberezhnye Chelny, Russia*

⁴ *Moscow Institute of Physics and Technology
(National Research University),
Moscow, Russia*

⁵ *Russian State Social University,
Moscow, Russia*

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

^b *alfiaishmuradova@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-3395-2919>

^c *lt31@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0693-1765>

Abstract. The current socio-political and economic development situations around the world are characterized by global transformation and digitalization, which often lead to the emergence of new large-scale challenges and threats: global social inequality, technological lag, international security issues. The security index of any state, both nationally and internationally, is inextricably linked to the country's competitiveness. Competitiveness, in turn, is determined by the level of development of human capital and potential. The most important role in this context is played by the education system, namely its ability to respond to the actual and potential risks of an uncertain and unstable world. Aim: to study the relevance of the problem of public administration and the role of the higher education system in ensuring the security and competitiveness of the country, to outline the directions of solving this problem.

A desk study was used in the work. The study sample consisted of scientific publications on the problem and federal regulatory legal acts of the Russian Federation. To analyze the scientific literature, a bibliometric analysis (analysis of productivity and mapping of science) was conducted, covering the period 2019–2024, with a sample of 382 scientific publications — results of academic research included in the Lens.org database. The results of the research allowed to study and analyze the normative legal field of the designated problem, domestic and foreign experience, to develop an empirical model for studying

¹ Статья публикуется в авторской редакции / The article is published in the author's edition.

the problem of public administration and the role of the higher education system in ensuring the security and competitiveness of the country.

Keywords: security, universities, competitiveness, public administration, higher education systems, global risks and threats

Acknowledgements: the paper was produced within the framework of the Russian Science Foundation grant № 23-28-01537 «Diagnostics of professional and personal qualities of managerial personnel: methodology and technologies».

Аналитическая статья

УДК 37.01

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-188-201

ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ: ГОСУДАРСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ И РОЛЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТРАНЫ

Валентина Борисовна Салахова^{1, 2, a} ✉,
Альфия Миннемухтаровна Ишмурадова^{3, b},
Лариса Игоревна Тарарина^{4, 5, c}

¹ *Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия*

² *Центр исследования проблем безопасности РАН,
Москва, Россия*

³ *Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Набережные Челны, Россия*

⁴ *Московский физико-технический институт
(национальный исследовательский университет),
Москва, Россия*

⁵ *Российский государственный социальный университет,
Москва, Россия*

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

^b *alfiaishmuradova@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-3395-2919>

^c *lt31@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0003-0693-1765>

Аннотация. Современная социально-политическая и экономическая ситуация развития во всем мире характеризуется глобальной трансформацией и цифровизацией, которые зачастую приводят к появлению новых масштабных вызовов и угроз: глобальное социальное неравенство, технологическое отставание, вопросы международной безопасности. Индекс безопасности любого государства, как на национальном, так и на международном уровне, неразрывно связан с конкурентоспособностью страны. Конкурентоспособность, в свою очередь, определяется уровнем развития человеческого капитала и потенциала. Важнейшую роль в данном контексте приобретает система образования, а именно ее способность отвечать на актуальные

и потенциальные риски неопределенного и неустойчивого мира. Целью нашего исследования было изучить актуальность проблемы государственного управления и роли системы высшего образования в обеспечении безопасности и конкурентоспособности страны, обозначить направления решения данной проблемы. В работе использовалось кабинетное исследование. Выборку составили научные публикации по проблеме и федеральные нормативные правовые акты Российской Федерации. Для анализа научной литературы был проведен библиометрический анализ (анализ производительности и картирования науки), охватывающий период 2019–2024 годов, с выборкой из 382 научных публикаций — результатов академических исследований, включенных в базу данных Lens.org. Результаты исследования позволили изучить и проанализировать нормативное правовое поле обозначенной проблемы, отечественный и зарубежный опыт, разработать эмпирическую модель государственного управления и роли системы высшего образования в обеспечении безопасности и конкурентоспособности страны.

Ключевые слова: безопасность, университеты, конкурентоспособность, государственное управление, система высшего образования, глобальные риски и угрозы

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

For citation: Salakhova, V. B., Ishmuradova, A. M., & Tararina, L. I. (2024). Global challenges of today: governance and the role of higher education in ensuring the security and competitiveness of the country. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 188–201. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-188-201>

Для цитирования: Салахова, В. Б., Ишмарудова, А. М., и Тарарина, Л. И. (2024). Глобальные вызовы современности: государственное управление и роль системы образования в обеспечении безопасности и конкурентоспособности страны. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 188–201. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-188-201>

Introduction

In the context of modern technological challenges, the key objectives of the Government of the Russian Federation, outlined in the Decree of the President of the Russian Federation of 7 May 2018 № 204 «On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024»², «are to accelerate the country's technological development and increase the number of organizations engaged in technological innovation. The importance of the development of high-tech areas is due to the possibility of obtaining results and forming the competences of specialists necessary for the transition to the implementation of new priorities of scientific and technological development of the Russian Federation, responding to the great challenges» (Vachkova et al., 2022; Kulichenko et al., 2022).

² <https://base.garant.ru/71937200/>

Modern global transformation of the world, in particular, automation, decolorization, increasing complexity of global risks and challenges, digital environment and many others have led to the fact that the society in which an individual carries out his or her life activities can be rightly called a world dynamically changing, filled with uncertain scenario events, complex, unstable and ambiguous. Changes in the social, economic and geopolitical spheres associated with digitalization and technological change are increasingly affecting, among other things, the education system. Ensuring the global competitiveness of national education today is the goal of its development, which cannot be ensured without the state of security of this system (Berkett et al., 2013; Bojang, 2020; Clarke, 2020; Hailu, & Shifare, 2019; Lapuente, & Van de Walle, 2020; Mehek, 2020). Intellectual potential, the level of science development, high technologies — are derived from the level of development and quality of the Russian education system, its ability to respond to new risks and threats, to ensure the state of shading of all subjects of educational relations in all spheres of social activities of universities. But first, the task of forming a harmoniously developed personality oriented to solving professional problems. The solution of security problems of the environment in which such a personality is formed can protect the process of its formation and development of socially demanded qualities from the influence of negative factors.

The system of ‘big challenges’ creates an opportunity for the emergence of large-scale complex scientific research of a full life cycle. The formation of such research projects should be carried out considering the assessment (forecast) of their impact on the solution of existing problems in the field of national security, public administration, technological development, social and economic trends. At the same time, with the development of society, the problems facing it may change, transform and appear new, so an important task is to monitor, adjust and identify new «big challenges». All this necessitates the implementation of fundamental and applied projects, the priority areas of which will include research and development aimed at countering techno- and biogenic and socio-cultural threats, responding to big challenges, considering the interaction of man, nature and technology.

One of the important tools for ensuring state security in modern conditions is the strategic management and development of the education system in general, higher education, which in academic research within the framework of fundamental branches of scientific knowledge has not been studied in the appropriate context. In modern academic literature there are scientific studies, the authors of which point to the interrelation and mutual conditioning of the system of higher education and public security. However, these studies are descriptive, focus on the general value of human capital in the modern world and do not reveal the issues related to the problem of ensuring comprehensive security of the educational environment of universities in the context of ensuring the security of the country (Kosykh, Ponomarenko, & Donskova, 2024).

«The National Security Strategy of the Russian Federation includes a significant number of security aspects: from economic to information and environmental

security. At the same time, the necessary attention is not paid to the potential of the higher education system and its ability to influence the state of national security in the development of human potential based on traditional spiritual and moral values, improving the quality of education, harmonious formation of personality. As a result, several problems continue to persist in the established research and management practice, preventing a full and comprehensive understanding and definition of the role that the higher education system plays in ensuring national security, and identifying the social factors on which this role depends» (Kosykh, Ponomarenko, & Donskova, 2024). At the same time, the system of ensuring comprehensive safety of the educational environment of universities, which is considered fragmentarily and on different bases: psychological and pedagogical and psychological safety of the educational environment; comprehensive safety of educational institutions, including fire safety, electrical safety, explosion safety, safety related to the technical condition of the environment, natural safety, safety of the environment, and safety of educational institutions (Vovenda, 2019).

The lack of clarity of the categorical and conceptual apparatus of complex safety of the educational environment of universities leads to the fact that today the problem of state management, verified assessment and measurement of the level of safety of the educational environment of universities in the territory of the subjects of the Russian Federation; the problem of ensuring complex safety of the educational environment of universities and institutes and their competitors is becoming more and more urgent.

Materials and methods

The article uses general scientific principles and methods of theoretical analysis: general scientific methods of collecting and processing information (analysis, synthesis, comparison, abstraction); methods of document analysis (selection and analysis of scientific sources, including theoretical and empirical results of previous studies in the relevant subject field); conceptual analysis and conceptual systematization. Methodological approaches are: socio-philosophical approach (which allows us to treat society as a form of joint organization of people's activities and to consider national security as one of its results); system approach; sociological approach. The research sample consisted of 382 academic studies (publications in scientific journals) and normative legal acts of the federal level on the problem of public administration and the role of the higher education system in ensuring the security and competitiveness of the country. The selection of academic literature was carried out with the help of the Lens.org³ database using bibliometric analysis covering the period 2019–2024 (Dudko, & Patarakin, 2023; Belolutsкая, Vachkova, & Patarakin, 2023).

³ <http://digida.mgpu.ru/index.php/VOSviewer>

Lens.org query (bibliographic analysis of the resource): ALL ((«Public Administration») AND («Higher Education» OR «National Security») AND («Digital economy» OR «Global Challenges») AND («Competitive» OR «Innovative technologies» OR «Safety of Universities») AND («Global Risks» OR «Great Challenges» OR «Global Threats»)) AND PUBYEAR > 2024 AND (LIMIT-TO (ACCESSTYPE(OA))).

Regulatory legal acts at the federal level that were included in the analysis: Federal Law № 273-FZ «On Education in the Russian Federation»⁴ dated 29 December 2012 (hereinafter — the Law on Education); Presidential Decree № 145 «On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation» dated 28 February 2024⁵; Presidential Decree № 358 «On the Strategy for Comprehensive Child Safety in the Russian Federation for the Period until 2030» dated 17 May 2023⁶; Presidential Decree № 400 «On the Strategy for National Security of Children in the Russian Federation for the Period until 2030» dated 2 July 2021⁷ and Forecast of scientific and technological development of the Russian Federation for the period up to 2030 (approved by the Government of the Russian Federation on 13 January 2014)⁸.

Research objective: to study the relevance of the problem of public administration and the role of higher education system in ensuring the security and competitiveness of the country, to identify the directions of solving this problem. Research objectives: to study and analyze the normative legal field of the identified problem, theoretical analysis of domestic and international experience on the identified problem, development of an empirical model for studying the problem of public administration and the role of higher education system in ensuring the security and competitiveness of the country.

Results

The bibliographic analysis of the Lens.org resource showed that only 49 scientific publications are devoted to the problem of public administration and the role of the higher education system in ensuring the security and competitiveness of the country for the period from 2019 to 2024 (see Fig. 1).

The presented diagram allows us to say that the peak of publication activity of scientists falls on 2021–2022.

Further, we identified 10 scientific and educational organizations, based on which the largest number of studies on the problem was carried out (see Fig. 2). It should be noted that Russian universities and scientific organizations are absent in this list.

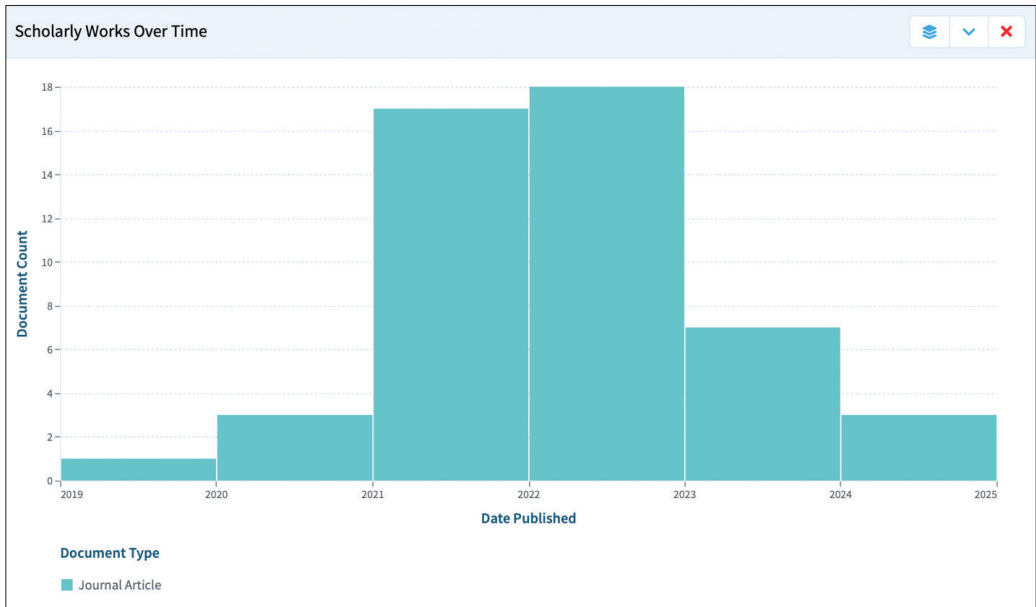
⁴ https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

⁵ <https://base.garant.ru/408618353/>

⁶ <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406788976/>

⁷ <https://base.garant.ru/401425792/>

⁸ <https://base.garant.ru/70584380/>

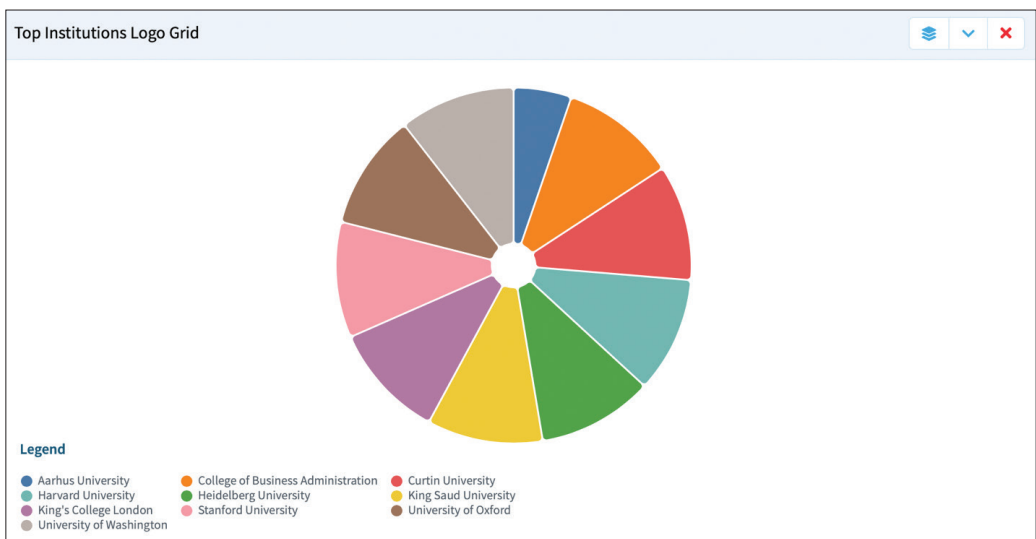


Source: lens.org

Источник: lens.org

Fig. 1. Distribution of publications according to the results of the search query by year

Рис. 1. Распределение публикаций по результатам поискового запроса по годам



Source: lens.org

Источник: lens.org

Fig. 2. Top-10 organizations with the largest number of publications on a given topic

Рис. 2. Top-10 организаций с наибольшим количеством публикаций по заданной теме

Further, scientific publications were analyzed by us on the topics of scientific fields (Fig. 3). The presented cloud of fields of scientific knowledge allows us to conclude that the research problem under study is developed predominantly in the following fields: political science, computer science, medicine, health sciences, psychology and sociology.



Source: lens.org

Источник: lens.org

Fig. 3. Areas of scientific knowledge that form the problem field for a given topic

Рис. 3. Области научного знания, которые образуют поле проблемы по заданной теме

At the next stage of the analysis, the obtained bibliographic list of data from lens.org, including 49 publications was exported in RIS format to Zotero for further qualitative theoretical data processing. The data obtained from the theoretical analysis were compared with the current federal normative legal acts of the Russian Federation regulating the state management of the higher education system in the context of ensuring the security and competitiveness of the country.

The education system is one of the key institutions of socialization, which ensures social, cultural, spiritual and moral security of the Russian society. The higher education system is a key indicator that ensures the competitiveness of any country in the international arena.

The security of Russian society and the competitiveness of the state are ensured through the following areas of implementation of educational policy: 1) systematic and consistent spiritual and moral development and education of the individual; 2) maintenance and preservation of national culture, broadcasting of traditional Russian spiritual and moral; 3) formation of civic consciousness and responsibility among students; 4) prevention of interethnic and religious conflicts, prevention

of extremism; 5) prevention of criminal activity and deviant behavior and other (Kosykh, Ponomarenko, & Donskova, 2024).

In turn, the implementation of these or those directions of educational policy and the achievement of their goals is possible only if the state of protection of subjects of educational relations and of universities from real and potential threats of social, man-made and natural nature — comprehensive security of the educational environment of universities for all subjects of educational relations in all spheres of social activity of educational organizations.

Based on the above, we can formulate the main provisions of the empirical model for studying the problem of public administration and the role of the higher education system in ensuring the security and competitiveness of the country (hereinafter — the Model).

The Model should include:

- analyzing and improving the activities of public authorities, local self-government bodies and civil society institutions aimed at consolidating efforts to eliminate threats that create the possibility of harm to the life and health of students;
- study and analysis of destabilizing influences among children and young people in training;
- study and analysis of the problem of addictive behavior among students;
- study and analysis of the problem of the increase in the number of crimes committed by and against young people in training;
- studying and analyzing the problem of involving young learners in criminal or anti-social activities;
- taking into account the pace of development of digital technologies, special emphasis in ensuring the comprehensive safety of students should be placed on studying the problem of information security of the educational environment; creation of modern methods and technologies to neutralize threats of information and digital spaces (including the use of artificial intelligence);
- study and analysis of methodological and scientific-methodological support of the Russian education system taking into account modern challenges and threats;
- study and analysis of mechanisms and methods of territorial protection of educational facilities.

In addition, when implementing the Model, it is necessary to pay special attention to the uneven socio-economic development and territorial peculiarities of the regions of the Russian Federation. Different regions of Russia have different access to education.

Implementation of the Model will ensure the efficiency of public administration and organization of higher education institutions' activities in the context of ensuring the country's security and competitiveness.

It should also be noted that the priority task for the Russian Federation today is to respond to 'big challenges' — a set of problems, threats and opportunities of high complexity and scale. Reduction of risks and negative consequences of the impact

of these challenges is possible by ensuring comprehensive security of the educational environment of higher education institutions and its effective use for the national security of the state. The necessity to implement the Model is conditioned by the complexity, significance and scale of the problems of national security of the Russian Federation, as well as by the high degree of importance and relevance of the influence of the role of the higher education system in ensuring national security of the state.

Implementation of the Model will contribute to the solution of the following priority tasks for the Russian Federation:

1) creation of a safe educational environment of universities for all subjects of educational relations in the context of different spheres of social activities of universities; improvement of the Russian education system in terms of creating new developments within research organizations;

2) harmonious upbringing of the younger generation on the basis of traditional spiritual and moral values, including for the purpose of strengthening civic consciousness;

3) formation of an adequate response of the Russian Federation to the priority challenges facing it related to national security in its various aspects.

The initial setting of the Model should be based on the understanding that 1) without ensuring comprehensive security of the educational environment of universities, 2) without the inclusion of the Russian education system in ensuring national security it is not possible to fully implement the Strategy of scientific and technological development of the Russian Federation.

The results obtained during the Model implementation should be used to obtain new knowledge (concepts, theories, approaches) in the field of national security, to create new technologies to ensure the security of the educational environment of the Russian education system, to develop scientific, methodological and methodological substantiation of approaches to implementation:

1) areas of activity concerning the development of modern safe educational infrastructure (environment) for young people: comprehensive analysis of the state of modern educational infrastructure in terms of (presence, absence) of harmful factors for young people taking into account the requirements for safety and the formation of forecast scenarios of its development; implementation of measures to improve the level of malicious, anti-terrorist and other protection of educational facilities;

2) areas of activity relating to the prevention of crime and the identification and neutralization of the factors that form the basis for offences committed by and against young people in training;

3) areas of activity related to the formation of a safe information environment for young people in training: improving mechanisms for identifying and suppressing the dissemination of destructive content in the information and digital environment; prevention, early detection and suppression of offences and crimes against

and involving minors and young people in training, committed through the use of information technologies;

4) areas of activity concerning the development of the education system as a basis for the harmonious formation of a well-developed and socially responsible personality, striving for spiritual, moral, intellectual and physical perfection, oriented towards personal growth, the creation of a family, the continuation of the family, and the preservation of traditional family values.

The implementation of the Model will ensure the country's readiness for the big challenges that have not yet manifested themselves and have not been widely recognized by the public. The results of the Model implementation will provide for timely identification and assessment of risks and threats caused by scientific and technological development, which are capable of manifesting and consolidating in the education system, as well as create effective scientific and methodological support for the readiness of subjects of educational relations to operate in a changing, uncertain, complex, unstable and ambiguous world.

The results of the Model implementation will contribute to the readiness of the country to the existing and emerging priority challenges in the field of education based on the integration and application of new knowledge and effective use of modern information technologies, as well as human potential. Scientific and practical results of the Model will be useful and most likely demanded by the executive authorities to assess and take into account the impact of the Russian education system on improving the level of education of the population and raising a harmoniously developed and socially responsible citizen, on the one hand, the development of regional economies, development of innovative technologies in the regions, competitiveness of the regions in particular, on national security in general, on the other hand.

Conclusion

Basic science as a system-forming institution of long-term development provides the state with the recognition of emerging great challenges and the formation of scientific and scientific-technological results necessary for a timely response to such challenges, including through the implementation of scientific research. The implementation of the developed empirical Model will make it possible to implement measures that ensure long-term development and competitiveness of society and the state; obtaining new knowledge about the laws of development of society and man, contributing to sustainable scientific and technological, socio-economic and cultural development, ensuring scientific leadership of the country in determining the world scientific agenda for the long term, strengthening the national security of the Russian Federation as a whole.

Scientific novelty of the developed Model consists in the fact that its implementation will allow to develop a unique methodology of the national system of assessment of comprehensive security of the Russian education system in the context

of ensuring national security of the Russian Federation using modern information technologies of modelling and forecasting risks and threats to ensure comprehensive security of the educational environment of universities in the Russian Federation. The model will consider socio-economic, territorial and ethnic peculiarities of Russian cities, technologies for programming the security level and security state of the Russian education system.

References

1. Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Y., Tsyrenova, M. G., Shukshina, L. V., Krashennikova, N. A., & Leontev, M. G. (2022). Competitive Higher Education Teacher for the Digital World. *Contemporary Educational Technology, 14*(4), ep391. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12553>
2. Kulichenko, A. A., Blagorodov, A. A., Rumyanskaya, N. S., Prokhorov, V. T., & Volkova, G. Y. (2022). Features of socio-economic development and ensuring national security of the Russian Arctic. *Theoretical & Applied Science, 11*(115), 101–137. <https://doi.org/10.15863/TAS.2022.11.115.4>
3. Berkett, N., Challenger, I., Sinner, J., & Tadaki, M. (2013). *Values collaborative processes and indicators for freshwater planning*. Cawthron Institute. Report № 2353. https://www.researchgate.net/publication/263809851_Values_Collaborative_Processes_and_Indicators_for_Freshwater_Planning
4. Bojang, M. B. (2020). Beyond new public management paradigm: The public value paradigm and its implications for public sector managers. *Journal of Public Value and Administrative Insight, 3*(2), 1–10. <https://doi.org/10.31580/jpvai.v3i2.1381>
5. Clarke, A. (2020). Digital government units: what are they, and what do they mean for digital era public management renewal? *International Public Management Journal, 23*(3), 358–379. <https://doi.org/10.1080/10967494.2019.1686447>
6. Hailu, A. G., & Shifare, H. G. (2019). Service delivery and customer satisfaction in the public service sector: An Ethiopian experience. *Public Policy and Administration Research, 9*(9), 24–37. <https://doi.org/10.7176/PPAR>
7. Lapuente, V., & Van de Walle, S. (2020). The effects of new public management on the quality of public services. *Governance, 33*(3), 461–475. <https://doi.org/10.1111/gove.12502>
8. Mehek, A. (2020). Team management: effective tool. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science, 2*(06), 1376–1379.
9. Kosykh, O. I., Ponomarenko, E. B., & Donskova, L. A. (2024). Education as a system-breaking factor in providing security of the country. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 18*(2), 189–200. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.2.12>.
10. Vovenda, Y. V. (2019). *Features of information security policy in executive bodies of state power*. Dissertation of the Candidate of Political Sciences. St Petersburg: St. Petersburg State University. (In Russ.).
11. Dudko, V. V., & Patarakin, E. D. (2023). Research of scientific schools of the university by means of bibliometric mapping. Territory of new opportunities. *Bulletin of Vladivostok State University, 15*(1), 150–167. (In Russ.). <https://doi.org/10.24866/VVSU/2949-1258/2023-1/150-167>
12. Belolutsкая, A. K., Vachkova, S. N., & Patarakin, E. D. (2023). Linking the digital component of learning and development of preschool and school-age children: a review of research and international educational practices. *Education and self-development, 18*(2), 37–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/esd.18.2.04>

Список источников

1. Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Y., Tsyrenova, M. G., Shukshina, L. V., Krasheninikova, N. A., & Leontev, M. G. (2022). Competitive Higher Education Teacher for the Digital World. *Contemporary Educational Technology, 14*(4), eр391. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12553>
2. Kulichenko, A. A., Blagorodov, A. A., Romyanskaya, N. S., Prokhorov, V. T., & Volkova, G. Y. (2022). Features of socio-economic development and ensuring national security of the Russian Arctic. *Theoretical & Applied Science, 11*(115), 101–137. <https://doi.org/10.15863/TAS.2022.11.115.4>
3. Berkett, N., Challenger, I., Sinner, J., & Tadaki, M. (2013). *Values collaborative processes and indicators for freshwater planning*. Cawthron Institute. Report № 2353. https://www.researchgate.net/publication/263809851_Values_Collaborative_Processes_and_Indicators_for_Freshwater_Planning
4. Bojang, M. B. (2020). Beyond new public management paradigm: The public value paradigm and its implications for public sector managers. *Journal of Public Value and Administrative Insight, 3*(2), 1–10. <https://doi.org/10.31580/jpvai.v3i2.1381>
5. Clarke, A. (2020). Digital government units: what are they, and what do they mean for digital era public management renewal? *International Public Management Journal, 23*(3), 358–379. <https://doi.org/10.1080/10967494.2019.1686447>
6. Hailu, A. G., & Shifare, H. G. (2019). Service delivery and customer satisfaction in the public service sector: An Ethiopian experience. *Public Policy and Administration Research, 9*(9), 24–37. <https://doi.org/10.7176/PPAR>
7. Lapuente, V., & Van de Walle, S. (2020). The effects of new public management on the quality of public services. *Governance, 33*(3), 461–475. <https://doi.org/10.1111/gove.12502>
8. Mehek, A. (2020). Team management: effective tool. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science, 2*(06), 1376–1379.
9. Косых, О. И., Пономаренко, Е. Б., и Донскова, Л. А. (2024). Образование как системообразующий фактор обеспечения безопасности государства. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 18*(2), 189–200. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.2.12>
10. Вовенда, Ю. В. (2019). *Особенности политики обеспечения информационной безопасности в исполнительных органах государственной власти (на примере Северо-Западного федерального округа)*. Диссертация ... кандидата политических наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет.
11. Дудко, В. В., и Патаракин, Е. Д. (2023). Исследование научных школ университета средствами библиометрического картирования. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета, 15*(1), 150–167. <https://doi.org/10.24866/VVSU/2949-1258/2023-1/150-167>
12. Белолуцкая, А. К., Вачкова, С. Н., и Патаракин, Е. Д. (2023). Связь цифрового компонента обучения и развития детей дошкольного и школьного возраста: обзор исследований и международных образовательных практик. *Образование и саморазвитие, 18*(2), 37–55. <https://doi.org/10.26907/esd.18.2.04>

Статья поступила в редакцию: 20.05.2024; The article was submitted: 20.05.2024;
одобрена после рецензирования: 29.07.2024; approved after reviewing: 29.07.2024;
принята к публикации: 15.09.2024. accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторах / Information about the authors:

Valentina B. Salakhova — PhD in Psychology, Leading Researcher, Moscow City University (MCU); Leading Researcher, Centre for Security Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

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

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

Alfia M. Ishmuradova — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Naberezhnochelninsky Institute (branch), Kazan (Volga Region) Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia.

Альфия Миннемухтаровна Ишмурадова — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Набережночелнинский институт (филиал), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Набережные Челны, Россия.

alfiaishmuradova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3395-2919>

Larisa I. Tararina — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University); Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Culture, Russian State Social University, Moscow, Russia.

Лариса Игоревна Тарарина — кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет); доцент кафедры иностранных языков и культуры, Российский государственный социальный университет, Москва, Россия.

lt31@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0280135X>

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 378.016

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-202-217

МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ, СВЯЗАННЫХ С ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

Тихомиров Роман Владимирович

Петрозаводский государственный университет,

Петрозаводск, Россия

roma.987p@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-3066-5965>

Аннотация. Актуальность данного исследования определена необходимостью теоретического сопровождения индивидуализации учебного процесса в высшей школе в зависимости от направленности (профиля) образовательной программы. В представленной статье отражены результаты эмпирического исследования академической мотивации у студентов педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом. Составлен мотивационный профиль, включающий в себя ранжированный список как значимых, так и реализованных мотивов. Полученные в результате математической обработки данные позволяют сделать вывод о том, что у обучающихся исследуемой группы более значимыми мотивами являются: получение удовольствия от учебной деятельности, подготовка к жизни в обществе. Данные не различаются в зависимости от пола. Предложено объяснение выявленных особенностей мотивационной сферы. Предполагается, что особое значение имеет ярко выраженная ведущая деятельность.

Ключевые слова: мотивация, мотивационный профиль, потребности, направления подготовки, студенты, педагогическая деятельность

Research article

UDC 378.016

DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-202-217

MOTIVATION PROFILE FROM AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL TRAINING AREAS RELATED TO PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

*Tikhomirov Roman Vladimirovich**Petrozavodsk State University,**Petrozavodsk, Russia**roma.987p@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-3066-5965>*

Abstract. The relevance of this study is determined by the need for theoretical support to ensure the individualization of the educational process in higher education, depending on the orientation (profile) of the educational program. The presented article reflects the results of an empirical study of academic motivation from among students of pedagogical training areas related to physical culture and sports. The study was conducted based on Petrozavodsk State University, the comparative analysis included consideration of the indicators of the control and experimental groups. As a result, a motivational profile of students was compiled, which includes a ranked list of both significant and realized academic motives. The data obtained because of mathematical processing allow us to conclude that the students of the studied group have more significant motives: getting pleasure from educational activities, preparing for life in society. The data does not differ depending on gender. An explanation of the revealed features of the motivational sphere is proposed, it is assumed that a pronounced leading activity is of particular importance, characteristic of the overwhelming number of students of pedagogical training areas related to physical culture and sports.

Keywords: motivation, motivational profile, needs, areas of training, students, pedagogical activity

Для цитирования: Тихомиров, Р. В. (2024). Мотивационный профиль студентов педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 202–217. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-202-217>

For citation: Tikhomirov, R. V. (2024). Motivation profile from among students of pedagogical training areas related to physical education and sports. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 202–217. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-202-217>

Введение

Мотивационная сфера личности долгое время находится в центре внимания педагогической психологии, представляя собой латентное образование с ярко выраженной динамикой изменения актуальных мотивов. Под мотивами понимаются как осознаваемые, так и неосознаваемые причины осуществляемой субъектом деятельности, за которыми стоят его потребности и ценности (Гордеева, 2006).

Мотивация является психофизиологическим процессом, инициирующим и поддерживающим целенаправленную деятельность человека (Schunk, & DiBenedetto, 2020). Она связана с управлением поведением человека, задает его направленность, организацию, активность и устойчивость, определяет выбор, степень усилий, настойчивость. Выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Первый тип относится к действиям, выполняемым студентами «ради них самих» или ради их неотъемлемого интереса и удовольствия. Тем самым внутренняя мотивация, вероятно, ответственна за преобладание человеческого обучения на протяжении всей жизни. Внешняя мотивация связана с внешними стимулами (Ryan, & Deci, 2020)

А. П. Каитов отметил, что под влиянием педагогического сопровождения мотивация становится мощным источником внутренней активности — самомотивацией, проявляющейся в умении студента самоорганизоваться для достижения целей учебно-профессиональной деятельности (Каитов, 2023).

Мотивационные структуры запускают эффективную учебную деятельность, направляют ее, и регулируя ее выполнение, сопровождают прогрессивное поступательное личностно-профессиональное становление (Залевский, и Козлова, 2008; Zukan, & Aldulaimi, 2020). Академическая мотивация, являясь процессом, посредством которого осознается и поддерживается целенаправленная учебная деятельность, непосредственно связана с индивидуальными различиями в успеваемости (Wu et al., 2020; Abdelrahman, 2020). Исследователи отмечают, что вклад мотивационных переменных в академические достижения сопоставим с ролью интеллектуальных показателей и иногда превышает их (Richardson et al., 2013).

Тем самым реализация образовательного процесса непосредственно зависит от выявления силы и структуры мотивации у объектов педагогического воздействия, что обуславливает значение выявления закономерностей, связанных с данными элементами (Бахарева и др., 2019). Теоретические данные служат фундаментом создания в образовательных учреждениях комплексной деятельности, направленной на организацию мотивационных систем (Blaškova et al., 2019).

Впрочем, важно отметить, что не следует воспринимать показатели академической мотивации исключительно как ригидные, личностно зависимые переменные. Исследователи представили данные, из которых следует констатация недельных колебаний академической мотивации и образовательных усилий, предполагается, что они обусловлены уровнем стресса, чувством компетентности и поддержкой со стороны одноклассников и педагогов (Kramer et al., 2024).

Л. И. Божович выделила два принципиально разных типа учебных мотивов: познавательные, или внутренние, заложенные в самой деятельности; и социальные, или внешние по отношению к ней. Последние были подразделены на два типа: широкие социальные и узколичностные, — имеющих разную возрастную динамику и влияние на эффективность учебного процесса (Божович, 1951).

Мотивация и академические достижения взаимно влияют друг на друга с течением времени, показаны связи как «мотивация → достижения», так и «достижения → мотивация». Т. В. Ву и коллеги выделяют два пути влияния мотивации на достижения. Первый — это увеличение частоты и интенсивности образовательной деятельности. В качестве второго пути выступает корреляция уровня мотивации с качеством академического поведения, обусловленная принятием эффективных стратегий обучения, адаптивных метакогнитивных стратегий и т. д. (Vu et al., 2022). В свою очередь, влияние достижений на мотивацию является неоднородным. По мере того как обучающиеся продвигаются по образовательному треку, они интегрируют меньше своих предыдущих достижений в свою последующую мотивацию (Vu et al., 2024).

Важно учитывать и влияние различных факторов на академическую мотивацию, среди которых зафиксированы как положительные, так и отрицательные эффекты. Внутренние факторы связаны в первую очередь с личностными особенностями (Тарасова, 2023). В частности, исследователи отводят особую роль восприятию обучающимися своих собственных компетенций и достижений, что определяет их чувство самоэффективности (Jansen et al., 2022). Показано, что обучающиеся, которые верят в свои способности, имеют более высокий уровень мотивации, что определяет их вовлеченность в педагогический процесс. Они с большим энтузиазмом выполняют учебные задания, совершенствуя свои умения и навыки, необходимые для достижения академического успеха (Shkëmbi, & Treska, 2023).

Внешние факторы определены взаимодействием с окружающей средой. Ведущее значение имеют позитивные отношения между преподавателем и студентом (Jansen et al., 2022). Отношения обусловлены в первую очередь стилем лидерства педагога, который оказывает значительное и положительное влияние на академическую мотивацию. Климат в классе и самоэффективность обучающихся в значительной степени опосредуют связь между стилем лидерства учителя и академической мотивацией (Wang et al., 2023).

Мотивационный профиль является отражением уровня значимости ведущих мотивов личности и их реализации, его понимание способствует оптимальному конструированию образовательного процесса. Мотивационный профиль позволяет различать как конкретных людей, так и социальные группы по уровню мотивации (то есть насколько велико побуждение к действию), и по ее направленности (то есть что именно побуждает к действию). Адаптация образовательного процесса к индивидуальным особенностям каждого обучающегося происходит более планомерно с учетом их ясного мотивационного профиля. Это позволяет создавать более эффективные стратегии обучения, учитывая мотивы и ценности студентов.

На данный момент актуальным является рассмотрение особенностей мотивации у студентов различных направлений подготовки бакалавриата (Бахарев и др., 2019). Например, студенты старших курсов специализированных

программ имеют более высокий уровень академической мотивации, чем студенты общих направлений. Несмотря на то что исследователи считают, что полученные данные обусловлены качеством образовательных программ, вероятно четкая и понятная для обучающихся образовательная и трудовая траектория может обладать большей мотивационной силой (Hu, & Luo, 2021).

Методы и методологические основания исследования

Цель данного исследования заключалась в выявлении отличительных особенностей мотивационного профиля студентов бакалавриата педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом, а именно: 44.03.01 «Образование в предметной области физическая культура», 44.03.05 «Образование в предметных областях» (безопасность жизнедеятельности и физическая культура).

В исследовании ставились следующие задачи:

- 1) анализ литературы в целях выявления основных мотивов учебной деятельности у студентов бакалавриата и разработка анкеты, отражающей гипотезу нашего исследования;
- 2) анкетирование обучающихся в целях получения данных о значимых и реализуемых академических мотивах;
- 3) математико-статистический анализ полученных данных.

Гипотезой исследования является предположение о том, что мотивационный профиль учебной деятельности статистически достоверно отличается у студентов педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом.

В основу методологии нами был заложен анализ представленных в научной литературе инструментов выявления академической мотивации. В настоящее время накоплено множество разнородных данных и предложен целый ряд концепций, объясняющих различные стороны мотивации учебной деятельности, однако диагностический инструментарий достаточно ограничен, что сказывается на внедрении актуальных научных изысканий в практику психологического сопровождении образовательного процесса.

На данный момент для сбора данных о мотивации студентов к академической деятельности используется опросник Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе». Данная методика имеет три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией», «Получение диплома».

Для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов применяется методика «Шкала академической мотивации» (ШАМ). Испытуемому предлагается по 5-балльной шкале оценить различные варианты ответа на вопрос: «Почему вы в настоящее время ходите на занятия в университет?» (Gordeeva et al., 2014).

На основании представленных методических разработок в соответствии с первой задачей исследования была составлена анкета, включающая оценку испытуемыми основных мотивов учебной деятельности. Предполагается, что значимые и реализуемые академические мотивы могут быть выявлены путем анализа мотивационной рефлексии обучающихся, обеспечивающей осознание и регуляцию собственных мотивов.

Данный подход отличает представленный дизайн исследования от иных разработок в данной области, однако в целом не является уникальным. В частности, он активно применяется в оценке мотивации трудового персонала. Этот способ, на наш взгляд, более предпочтителен для педагогической практики, так как обладает следующими положительными особенностями: во-первых, процедура анкетирования достаточно проста и занимает не более 5 минут; во-вторых, данный способ позволяет оценить мотивацию на уровне самооценки и рефлексии обучающихся; в-третьих, совокупность мотивов наиболее актуальна для практики сопровождения образовательного процесса.

Разработанная анкета была предложена для заполнения студентам Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ), они оценили значимость каждого из представленных ниже мотивов учебной деятельности. Исследование проводилось в онлайн-формате, посредством заполнения Google Формы. Оценка происходила по десятибалльной шкале, где 10 — исключительно значимо, 1 — абсолютно незначимо. Включенные в опросник мотивы и факторная структура опросника представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Факторная структура разработанной анкеты, направленной
на выявление лично значимых мотивов учебной деятельности**
**Factor structure of the developed questionnaire aimed
at identifying personally significant motives for educational activities**

Мотив	1 F	2 F	3 F
Приобретение знаний и умений	0,861		
Предпосылка материальной обеспеченности	0,412		0,733
Одобрение со стороны родителей и окружения		0,799	
Развитие социальных контактов	0,325	0,730	
Принадлежность к группе со сходными интересами и нормами	0,314	0,804	
Получение удовольствия от учебной деятельности	0,760	0,303	
Подготовка к жизни в обществе	0,741		0,384

На основе анализа факторной структуры анкеты (факторный анализ выполнялся методом главных компонент с вращением «Варимакс», выборка 70 человек), было сделано заключение, что представленные мотивы можно распределить на две группы. Первая группа включает в себя личностные мотивы: приобретение знаний и умений, подготовка к жизни в обществе, получение удовольствия от учебной деятельности, а вторая — социальные мотивы:

принадлежность к группе со сходными интересами и нормами, одобрение со стороны родителей и окружения, развитие социальных контактов. Отдельно представлен мотив «предпосылка материальной обеспеченности». Факторный анализ произведен с целью выявления структуры применяемого диагностического метода и позволяет более точно интерпретировать полученные далее данные.

Исследование было организовано следующим образом, студенты бакалавриата 2-го курса Петрозаводского государственного университета, были опрошены с использованием разработанной анкеты. Выборка исследования составила 70 человек: 35 студентов педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом, а именно: 44.03.01 «Образование в предметной области физическая культура», 44.03.05 «Образование в предметных областях» (безопасность жизнедеятельности и физическая культура); 35 студентов (17 девушек и 18 юношей) иных направлений подготовки, реализуемых в образовательном учреждении. Отбор происходил случайным образом.

Результаты исследования

В соответствии со второй задачей исследования получены данные о значимых (табл. 2) и реализованных (табл. 3) мотивах учебной деятельности и их ранжированный список у студентов педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом.

Таблица 2 / Table 2

**Описательная статистика и ранжированный список значимых мотивов
у студентов педагогических направлений подготовки,
связанных с физической культурой и спортом
Descriptive statistics and ranked list of significant motives
among students of pedagogical areas of training
related to physical education and sports**

Мотив	М	Me	σ
Предпосылка материальной обеспеченности	7,59	7,5	1,58
Принадлежность к группе со сходными интересами и нормами	7,69	8	1,99
Одобрение со стороны родителей и окружения	7,75	8	2,44
Приобретение знаний и умений	7,97	8	1,31
Подготовка к жизни в обществе	8,09	8	1,53
Развитие социальных контактов	8,16	8	1,53
Получение удовольствия от учебной деятельности	8,19	8	1,65

Примечание: М — среднее значение, Me — медиана, σ — стандартное отклонение.

Таблица 3 / Table 3

**Описательная статистика и ранжированный список реализации мотивов
у студентов педагогических направлений подготовки,
связанных с физической культурой и спортом**

**Descriptive statistics and ranked list of the implementation of motives
among students of pedagogical areas of training
related to physical education and sports**

Мотив	М	Me	σ
Предпосылка материальной обеспеченности	7,13	7	1,83
Получение удовольствия от учебной деятельности	7,56	8	2,14
Подготовка к жизни в обществе	7,63	8	2,11
Принадлежность к группе со сходными интересами и нормами	8	8	1,81
Развитие социальных контактов	8,03	8	1,79
Приобретение знаний и умений	8,06	8	1,79
Одобрение со стороны родителей и окружения	8,31	8	1,67

Примечание: М — среднее значение, Me — медиана, σ — стандартное отклонение.

Представленные данные в таблице 2 позволяют выделить три наиболее значимых мотива: получение удовольствия от учебной деятельности, развитие социальных контактов, подготовка к жизни в обществе.

На основании представленных значений в таблице 3 можно констатировать, что наиболее реализованными мотивами являются: одобрение со стороны родителей и окружения, принадлежность к группе со сходными интересами и нормами, развитие социальных контактов, приобретение знаний и умений.

Ниже представлены данные о значимых (табл. 4) и реализованных (см. табл. 5) мотивах учебной деятельности и их ранжированный список у студентов ПетрГУ за исключением педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом.

Таблица 4 / Table 4

**Описательная статистика и ранжированный список значимых мотивов
у студентов ПетрГУ за исключением педагогических направлений подготовки,
связанных с физической культурой и спортом**

**Descriptive statistics and ranked list of significant motives
among PetrSU students, with the exception of pedagogical areas
of training related to physical education and sports**

Мотив	М	Me	σ
Предпосылка материальной обеспеченности	6,82	8	2,52
Получение удовольствия от учебной деятельности	6,84	7	2,63
Подготовка к жизни в обществе	7,18	7,5	2,26
Одобрение со стороны родителей и окружения	7,29	7	2,5
Развитие социальных контактов	7,71	8	2,34

Мотив	М	Me	σ
Приобретение знаний и умений	7,76	8	2,05
Принадлежность к группе со сходными интересами и нормами	7,82	8	2,04

Примечание: М — среднее значение, Me — медиана, σ — стандартное отклонение.

Таблица 5 / Table 5

Описательная статистика и ранжированный список реализации мотивов студентов ПетрГУ за исключением педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом

Descriptive statistics and ranked list of the implementation of motives of PetrSU students, with the exception of pedagogical areas of training related to physical culture and sports

Мотив	М	Me	σ
Предпосылка материальной обеспеченности	5,97	6	2,27
Получение удовольствия от учебной деятельности	6,39	7	2,4
Подготовка к жизни в обществе	6,74	7	1,78
Приобретение знаний и умений	7,61	8	1,42
Одобрение со стороны родителей и окружения	7,68	8	2,3
Развитие социальных контактов	7,92	8,5	2,05
Принадлежность к группе со сходными интересами и нормами	7,97	8	1,7

Примечание: М — среднее значение, Me — медиана, σ — стандартное отклонение.

На основании представленных результатов в таблице 4 можно выделить три наиболее значимых мотива: принадлежность к группе со сходными интересами и нормами, приобретение знаний и умений, развитие социальных контактов.

В таблице 5 показано, что наиболее реализованными мотивами являются: принадлежность к группе со сходными интересами и нормами, развитие социальных контактов, одобрение со стороны родителей и окружения, приобретение знаний и умений.

В соответствии с третьей задачей исследования выполнена проверка гипотезы о статистически достоверных отличиях в структуре мотивационного профиля учебной деятельности у студентов педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом. Результаты математико-статистического анализа данных приведены в таблице 6.

В соответствии с полученными результатами из таблицы 6 можно сделать заключение, что статически достоверно различается значимость следующих мотивов: получение удовольствия от учебной деятельности, подготовка к жизни в обществе. Данные мотивы в большей степени значимы у студентов направлений подготовки, связанных с физкультурно-спортивной педагогической деятельностью. Данные не различаются в зависимости от пола.

Таблица 6 / Table 6

Проверка гипотезы о достоверности различий значимых мотивов у студентов педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом, и у студентов иных направлений подготовки

Testing the hypothesis about the reliability of differences in significant motives among students of pedagogical areas of training related to physical education and sports and among students of other areas of training

Мотив	Student's <i>t</i>	<i>p</i>
Подготовка к жизни в обществе	-1,930	0,05
Приобретение знаний и умений	-0,490	0,62
Предпосылка материальной обеспеченности	-1,510	0,13
Получение удовольствия от учебной деятельности	-2,508	0,01
Одобрение со стороны родителей и окружения	-0,776	0,44
Развитие социальных контактов	-0,925	0,35
Принадлежность к группе со сходными интересами и нормами	0,265	0,79

Примечание: жирным шрифтом выделены *p*-значения, полученные по параметрическому критерию выборок, равные или меньшие 0,05. Анализ проводился с помощью параметрического *t*-критерия Стьюдента.

Далее была выполнена проверка гипотезы о статистически достоверных различиях в реализации мотивов учебной деятельности студентов. Результаты математико-статистического анализа данных приведены в таблице 7.

Таблица 7 / Table 7

Проверка гипотезы о достоверности различий в реализации каждого из представленных ниже мотивов учебной деятельности у студентов педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом, и у студентов иных направлений подготовки

Testing the hypothesis about the reliability of differences in the implementation of each of the motives of educational activity presented below among students of pedagogical areas of training related to physical culture and sports and among students of other areas of training

Мотив	Student's <i>t</i>	<i>p</i>
Подготовка к жизни в обществе	-1,9121	0,05
Приобретение знаний и умений	-1,1881	0,23
Предпосылка материальной обеспеченности	-2,3059	0,02
Получение удовольствия от учебной деятельности	-2,1303	0,03
Одобрение со стороны родителей и окружения	-1,2834	0,20
Развитие социальных контактов	-0,2378	0,81
Принадлежность к группе со сходными интересами и нормами	-0,0626	0,95

Примечание: жирным шрифтом выделены *p*-значения, полученные по параметрическому критерию выборок, равные или меньшие 0,05. Анализ проводился с помощью параметрического *t*-критерия Стьюдента

На основании математико-статистического анализа данных можно заключить, что статически достоверно различается реализация следующих мотивов: получение удовольствия от учебной деятельности, предпосылка материальной обеспеченности, подготовка к жизни в обществе. Данные мотивы в большей степени реализуются у студентов направлений подготовки, связанных с физкультурно-спортивной педагогической деятельностью. Данные не различают в зависимости от пола.

Дискуссионные вопросы

Аргументируя различия в структуре мотивационного профиля, стоит отметить, что у студентов направлений подготовки, связанных с физкультурно-спортивной педагогической деятельностью, более значимы следующие мотивы: получение удовольствия от учебной деятельности, подготовка к жизни в обществе. Данные результаты, вероятно, определены наличием ярко выраженной внеучебной деятельности у обучающихся, связанной с физической культурой и спортом, которая оказывает существенное влияние на психологические особенности личности. Впрочем, необходимы дальнейшие исследования для определения причины выявленных различий.

Особый паттерн академической мотивации у экспериментальной группы также виден при рассмотрении ранжированных списков мотивов. Обучающиеся направлений подготовки, связанных физкультурно-спортивной педагогической деятельностью, сравнительно низко оценивают значимость мотива, связанного с предпосылкой материальной обеспеченности, что может быть обусловлено представлением о том, что наличие высшего образование не определяет финансовую успешность. Примером может служить анализ результатов трудоустройства выпускников Уральского региона. Г. А. Агарков и коллеги указывают, что только 14 % выпускников можно отнести к финансово успешным (заработная плата свыше четырех прожиточных минимумов) (Агарков и др., 2018).

Мотив — приобретение знаний и умений также характеризуется как второстепенный, что может быть обусловлено несколькими причинами. Во-первых, студенты, обучающиеся по направлениям, связанным с физической культурой, в большей степени имеют ярко выраженную внеучебную деятельность, связанную с систематической физической подготовкой, спортивными достижениями и развитием физических способностей. В соответствии с этим они могут рассматривать образовательную деятельность как второстепенную, что и сказывается, на наш взгляд, на значимости мотива как приобретения знаний и умений. Во-вторых, потребность, связанная с данным мотивом, очевидно, удовлетворяется, что делает ее менее актуальной в сознании студентов. Мы исходим из предположения, что удовлетворенная потребность перестает быть источником активности живых систем.

Аналогичное заключение может быть сделано при рассмотрении потребности в принадлежности к социальной группе с общими интересами, ценностями и нормами поведения. Данную потребность также можно оценить как более удовлетворенную, так как рассматриваемый контингент обучающихся, в большей степени участвует в коллективной деятельности, осуществляемой вне образовательной программы. Однако социальные мотивы не отходят на второй план, а имеют иную структуру. Мотив развития социальных контактов в данной связи является наиболее актуальным.

На основании полученных данных можно выделить следующие рекомендации для педагогов высших образовательных учреждений, связанных с физической культурой и спортом. Во-первых, специалистам рекомендуется обращать особое внимание на использование интерактивных форм обучения, обеспечивающих удовлетворение гедонистических потребностей в образовательной деятельности. Во-вторых, подготовка к жизни в обществе может быть осуществлена с помощью включения в учебный план курсов по социальной адаптации и подготовке к жизни в обществе. Целесообразно особое внимание уделять организации производственной практики и волонтерским программам. Следует организовывать их не только с целью приобретения практических умений и опыта работы в определенной отрасли, но и для формирования навыков, необходимых для самостоятельной жизни в обществе.

Заключение

Гипотеза нашего исследования подтвердилась, мотивационный профиль учебной деятельности статистически достоверно отличается у студентов педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом. Показано, что студенты данных направлений подготовки отмечают ведущими мотивами: получение удовольствия от учебной деятельности, развитие социальных контактов, подготовку к жизни в обществе. В частности, такие мотивы, как получение удовольствия от учебной деятельности и подготовка к жизни в обществе, статистически достоверно более выражены, чем у обучающихся других направлений подготовки бакалавриата.

Кроме того, студенты педагогических направлений подготовки, связанных с физической культурой и спортом, наиболее реализованными мотивами считают: одобрение со стороны родителей и окружения, принадлежность к группе со сходными интересами и нормами, развитие социальных контактов, приобретение знаний и умений. Впрочем, статистически достоверно различаются показатели реализации следующих мотивов: получение удовольствия от учебной деятельности, предпосылка материальной обеспеченности, подготовка к жизни в обществе. Нет сомнений в том, что полученные данные отражают особенности педагогического процесса образовательной организации, на базе которой происходило исследование. Однако результаты

исследования дополняют текущую информацию об отличительных особенностях академической мотивации у обучающихся различных направлений подготовки бакалавриата.

Список источников

1. Гордеева, Т. О. (2006). *Психология мотивации достижения*. Москва: Смысл. 332 с.
2. Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
3. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
4. Каитов, А. П. (2023). Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 63–79.
5. Залевский, Г. В., и Козлова, Н. В. (2008). Мотивационные особенности личностно-профессионального становления студентов. *Сибирский психологический журнал*, 27, 89–95.
6. Zukan, S., & Aldulaimi, S. (2020). The Influence of Grade Expectation And Student Motivation For Academic Performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9, 4405.
7. Wu, H., Li, S., Zheng, J., & Guo, J. (2020). Medical students' motivation and academic performance: the mediating roles of self-efficacy and learning engagement. *Medical education online*, 25(1), 1742964. <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1742964>
8. Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
9. Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026838>
10. Бахарева, Н. С., Потоцкая, А. А., Бондина, Е. О., Кигеян, К. В., Амбарян, Э. А., Бахарева, А. А., и Юлмухаметов, Д. Р. (2019). Мотивационный профиль студентов Уральского государственного медицинского университета. *International Independent Scientific Journal*, 10-1, 27–29.
11. Blašková, M., Majchrzak-Lepczyk, J., Hriníková, D., & Blaško, R. (2019). Sustainable academic motivation. *Sustainability*, 11(21), 5934.
12. Kramer, A., Huizenga H. M., Anna C. K., van Duijvenvoorde, A., & Krabbendam. L. (2024) Do I want to learn today? Day-to-day variations in adolescents' academic motivation and effort. *Learning and Motivation*, 85. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101957>
13. Божович, Л. И. (1995). Отношения школьников к учебе как психологическая проблема. В: *Проблемы формирования личности* (с. 55–107). Москва.
14. Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R., van Atteveldt, N., Janssen, T. W., Lee, N. C., ... & Meeter, M. (2022). Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 34(1), 39–71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>

15. Vu, T. V., Scharmer, A. L., van Triest, E., van Atteveldt, N., & Meeter, M. (2024). The reciprocity between various motivation constructs and academic achievement: a systematic review and multilevel meta-analysis of longitudinal studies. *Educational Psychology, 44*(2), 136–170. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2307960>
16. Jansen, T., Meyer, J., Wigfield, A., & Möller, J. (2022). Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin, 148*(1-2). <https://doi.org/10.1037/bul0000354>
17. Wang, Q., Lee, K. C. S., & Hoque, K. E. (2023). The mediating role of classroom climate and student self-efficacy in the relationship between teacher leadership style and student academic motivation: evidence from China. *The Asia-Pacific Education Researcher, 32*(4), 561–571. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00676-z>
18. Тарасова, Л. Е. (2023). Личностные особенности студентов с разными типами академической мотивации. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта, 5*(219), 533–537.
19. Shkëmbi, F., & Treska, V. (2023). A Review of the Link Between Self-efficacy, Motivation and Academic Performance in Students. *European Journal of Social Science Education and Research, 10*(1s), 23–31.
20. Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., и Осин, Е. Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал, 35*(4), 96–107.
21. Агарков, Г. А., Сандлер, Д. Г., и Сущенко, А. Д. (2018). Финансовая и социальная успешность выпускников университетов в Уральском регионе: проблемы и пути решения. *Экономика региона, 14*(4), 1312–1326.
22. Hu, H., & Luo, H. (2021). Academic motivation among senior students majoring in rehabilitation related professions in China. *BMC Medical Education, 21*, 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03016-9>

References

1. Gordeeva, T. (2006). *Psychology of Achievement Motivation*. Moscow: Smysl. 332 p. (In Russ.).
2. Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational psychology, 60*, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
3. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology, 61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
4. Kaitov, A. P. (2023). Structural-functional model of pedagogical support for the development of positive professional motivation of future teachers. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 17*(2), 63–79. (In Russ.).
5. Zalevskiy, G. V., & Kozlova, N. V. (2008). Motivational features of personal and professional formation of students. *Siberian Psychological Journal, 27*, 89–95. (In Russ.).
6. Zukan, S., & Aldulaimi, S. (2020). The Influence Of Grade Expectation And Student Motivation For Academic Performance. *International Journal of Scientific & Technology Research, 9*, 4405.
7. Wu, H., Li, S., Zheng, J., & Guo, J. (2020). Medical students' motivation and academic performance: the mediating roles of self-efficacy and learning engagement. *Medical education online, 25*(1), 1742964. <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1742964>

8. Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
9. Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026838>
10. Bakhareva, N. S., Pototskaya, A. A., Bondina, E. O., Kigeyan, K. V., Ambaryan, E. A., Bakhareva, A. A., & Yulmukhametov, D. R. (2019). Motivational profile of students of the Ural State Medical University. *International Independent Scientific Journal*, 10-1, 27–29. (In Russ.).
11. Blašková, M., Majchrzak-Lepczyk, J., Hriníková, D., & Blaško, R. (2019). Sustainable academic motivation. *Sustainability*, 11(21), 5934.
12. Kramer, A., Huizenga H. M., Anna C. K., van Duijvenvoorde, A., & Krabbendam, L. (2024) Do I want to learn today? Day-to-day variations in adolescents' academic motivation and effort. *Learning and Motivation*, 85. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101957>
13. Bozovic, L. I. (1995). Schoolchildren's attitude to learning as a psychological problem. In: *Problems of Personality Formation* (pp. 55–107). Moscow. (In Russ.).
14. Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R., van Atteveldt, N., Janssen, T. W., Lee, N. C., ... & Meeter, M. (2022). Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 34(1), 39–71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>
15. Vu, T. V., Scharmer, A. L., van Triest, E., van Atteveldt, N., & Meeter, M. (2024). The reciprocity between various motivation constructs and academic achievement: a systematic review and multilevel meta-analysis of longitudinal studies. *Educational Psychology*, 44(2), 136–170. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2307960>
16. Jansen, T., Meyer, J., Wigfield, A., & Möller, J. (2022). Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 148(1-2). <https://doi.org/10.1037/bul0000354>
17. Wang, Q., Lee, K. C. S., & Hoque, K. E. (2023). The mediating role of classroom climate and student self-efficacy in the relationship between teacher leadership style and student academic motivation: evidence from China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 561–571. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00676-z>
18. Tarasova, L. E. (2023). Personal characteristics of students with different types of academic motivation. *Scientific notes of the University named after. P. F. Lesgafta*, 5(219), 533–537. (In Russ.).
19. Shkëmbi, F., & Treska, V. (2023). A Review of the Link Between Self-efficacy, Motivation and Academic Performance in Students. *European Journal of Social Science Education and Research*, 10(1s), 23–31.
20. Gordeeva, T. & Sychev, O., & Osin, E. (2014). "Academic motivation scales" questionnaire. *Psychological Zhurnal*, 35, 96–107. (In Russ.).
21. Agarkov, G. A., Sandler, D. G., & Sushchenko, A. D. (2018). Financial and Social Success of University Graduates in the Ural Region: Problems and Solutions. *Economy of the Region*, 14(4), 1312–1326. (In Russ.).
22. Hu, H., & Luo, H. (2021). Academic motivation among senior students majoring in rehabilitation related professions in China. *BMC Medical Education*, 21, 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03016-9>

Статья поступила в редакцию: 27.04.2024; The article was submitted: 27.04.2024;
одобрена после рецензирования: 25.08.2024; approved after reviewing: 25.08.2024;
принята к публикации: 15.09.2024. accepted for publication: 15.09.2024.

Информация об авторе / Information about the author:

Роман Владимирович Тихомиров — аспирант Петрозаводского государственного университета, Петрозаводск, Россия.

Roman V. Tikhomirov — Postgraduate student, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia.

tikhomirovrv@petsu.ru, <https://orcid.org/0009-0001-3066-5965>

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ В ЖУРНАЛ «Вестника МГПУ. Серия «Педагогика и психология»

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «ВЕСТНИКЕ МГПУ. СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ», 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).
- ◇ 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 источников* оформляется в соответствии со стилем APA (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 APA (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.

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

СТРУКТУРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ В ЖУРНАЛЕ

Тип статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ СТАТЬИ

*Имя, отчество, фамилия автора*¹ ✉

¹ Место работы, город, страна

электронный адрес ✉ <https://orcid.org/>

Аннотация.

Ключевые слова:

Благодарности:

ТЕКСТ СТАТЬИ

ВВЕДЕНИЕ

МЕТОДЫ / МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

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

AUTHORS' GUIDELINES

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

◇ 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>

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... 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. <http://doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>

Information about the authors***Contribution of the authors***

The authors declare no conflict of interests.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Педагогика и психология»

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

2024, 18 (4)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
ПИ № ФС77-82090 от 12 октября 2021 г.

Главный редактор:

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО *А. И. Савенков*

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденева*

Редактор:

А. А. Сергеева

Корректор:

К. М. Музамилова

Переводчик:

О. В. Анисимова

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: 12.12.2024 г.

Формат: 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага: офсетная.

Объем: 14 печ. л. Тираж: 1000 экз.