

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

19 (2)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2007
Quarterly**

**Москва
2025**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Реморенко И. М. председатель	ректор ГАОУ ВО МГПУ, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доцент (Москва, Россия) rector@mgpu.ru
Геворкян Е. Н. заместитель председателя	первый проректор ГАОУ ВО МГПУ, академик РАО, доктор экономических наук, профессор (Москва, Россия) gevorgian@mgpu.ru
Агранат Д. Л. заместитель председателя	проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ, доктор социологических наук, доцент (Москва, Россия) agranat@mgpu.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Савенков А. И. главный редактор	академик РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) asavenkov@mgpu.ru
Вачкова С. Н. заместитель главного редактора	доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия) svachkova@mgpu.ru
Александрова Е. А.	доктор педагогических наук, профессор, СГУ (Саратов, Россия) alexkatika@mail.ru
Алисов Е. А.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) alisove@mgpu.ru
Амонашвили Ш. А.	академик РАО, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) amonashvilisa@mgpu.ru
Афанасьев В. В.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) afanasievv@mgpu.ru
Богданова Т. Г.	доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) bogdanovatg@mgpu.ru
Богуславский М. В.	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ИСМО им. В. С. Ледне- ва (Москва, Россия) boguslavskijmv@mgpu.ru
Болд Лхамцэрэн	доктор PhD (по педагогике), Национальный институт исследования образования при Министерстве образования и науки Монголии (Улан-Батор, Монголия) lha79@mail.ru
Воропаев М. В.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) voropaev1@mgpu.ru
Двойнин А. М.	кандидат психологических наук, доцент, НИУ ВШЭ (Москва, Россия) advoinin@hse.ru
Десяева Н. Д.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) desyaevand@mgpu.ru
Жданович Н. В.	кандидат филологических наук, доцент, БГПУ (Минск, Белоруссия) natzhdanovich@yandex.ru
Искакова А. Т.	кандидат педагогических наук, доцент, проректор по стратегии и интернационализа- ции, КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан) aiskakova@bk.ru
Коган Б. М.	доктор биологических наук, профессор, МИП (Москва, Россия) koganbm@mgpu.ru

Кошенова М. И.	кандидат психологических наук, доцент, НГПУ (Новосибирск, Россия) koshenova.m.i@gmail.com
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, БГПУ (Минск, Республика Беларусь) lis_tva@tut.by
Лучинкина А. И.	доктор психологических наук, профессор, КИПУ 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, КазНПУ 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, ФНЦ ПМИ (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 психологических 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, УлГУ (Ульяновск, Россия) salakhovavb@mail.ru
Сатова А. К.	доктор психологических наук, профессор, КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан) satova57@mail.ru
Тихомирова Т. Н.	академик РАО, доктор психологических наук, профессор, ФНЦ ПМИ (Москва, Россия) tikho@mail.ru
Ушаков Д. В.	академик РАН, доктор психологических наук, профессор, ИП РАН (Москва, Россия) dv.ushakov@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.

EDITORIAL COUNCIL:

Igor Remorenko

chairman

Rector of Moscow City University,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education
Sciences, Associate Professor (Moscow, Russia)
rector@mgpu.ru

Elena Gevorkyan

deputy chairman

First Vice-Rector of Moscow City University,
Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Economics Sciences,
Professor (Moscow, Russia)
gevorcian@mgpu.ru

Dmitry Agranat

deputy chairman

Vice-Rector for Academic Affairs of Moscow City University,
Doctor of Social Sciences, Associate Professor (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)
afanasiev@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 of Content and Methods of Education (Moscow, Russia)
boguslavskijmv@mgpu.ru

Lhamtseren Bold

Doctor of Education Sciences, National Institute for Education Research under the Ministry
of Education and Science of Mongolia (Ulaanbaatar, Mongolia)
lha79@mail.ru

Mikhail Voropaev

Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
voropaev1@mgpu.ru

Aleksey Dvoinin

PhD in Psychology, Associate Professor, National Research University Higher School
of Economics (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, Vice-Rector for Strategy and Internationalization,
Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan)
aiskakova@bk.ru

Boris Kogan

Doctor of Biological Sciences, Professor, Moscow Institute of Psychoanalysis
(Moscow, Russia)
koganbm@mgpu.ru

Marina Koshenova	PhD in Psychology, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia) koshenova.m.i@gmail.com
Mikhail Levitzcky	Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, PhD in Economics, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) levitzcky1@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
Viktoria 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 Psychological 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, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (Moscow, Russia) tikho@mail.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
Elena Ushakova	PhD of Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) ushakova@mgpu.ru
Igor Shiyani	PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) shiyaniib@mgpu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика и образование

Башмакова Е. В. К вопросу о развитии школьного образования в Англии XVI века (на примере деятельности Джона Колета).....	10
Иоффе А. Н., Маркова В. К., Бычкова Л. В., Данилина А. А., Виноградова И. А., Летуновская С. В., Бородкина Н. В. Культура образовательных отношений: понятие, типы и особенности структуры	27
Колышева Е. Ю., Соколова М. А. Прецедентные тексты, отражающие советский быт 1930-х гг. при изучении «московских» глав романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» на уроке литературы	61
Лукьяненко А. Е. Факторы, способствующие групповой коммуникации в проектной деятельности	78
Матюшина С. Н., Наумова А. А., Писарева Н. Д. Метод сравнительного анализа успеваемости школьников при смене очного и дистанционного форматов обучения	98
Шустрова Е. В. Стереотип в поликодовом тексте и способы его использования в познавательно-исследовательской деятельности студентов-филологов.....	119

Теория и практика профессионального образования

Весманов С. В., Весманов Д. С., Аплевич О. А. Анализ целевой аудитории платных дополнительных образовательных услуг в системе образования Москвы	144
Дуров В. И. Опыт применения балльно-рейтинговой системы оценивания в военном вузе	161
Киртава Г. Т. Исследовательская деятельность как средство развития профессионального самосознания студентов педагогического бакалавриата	181

Специальная педагогика и специальная психология

Полякова Н. П., Тюрина Н. Ш. Изучение потребностей лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в сопровождении занятости и предпринимательской деятельности	197
--	-----

Психология

Желтухина М. Р., Никитин О. Д., Кидинов А. В. Особенности политической атрибуции российского гражданина и содержательных компонентов положительного образа своей страны (на английском языке)	220
Киселева Н. Н., Крашенинников Е. Е. Классификация стилей и особенностей семейного воспитания на современном этапе развития института семьи.....	235
Требования к оформлению статей.....	251

CONTENTS

Pedagogy and Education

Bashmakova E. V. Towards the development of school education in England of the XVI century (on the example of John Colet's activity)	10
Ioffe A. N., Markova V. K., Bychkova L. V., Danilina A. A., Vinogradova I. A., Letunovskaya S. V., Borodkina N. V. Educational relations culture: concept, types and structural features	27
Kolysheva E. Yu., Sokolova M. A. Precedent texts reflecting soviet life of the 1930s when studying the "moscow" chapters of M. A. Bulgakov's novel "The Master and Margarita" at a literature lesson.....	61
Lukyanenko A. E. Factors contributing to group communication in project activities	78
Matyushina S. N., Naumova A. A., Pisareva N. D. A method of comparative analysis of school children achievement at the change of in-person and distance learning formats	98
Shustrova E. V. Stereotype in polycode texts and its reflection in problem-based tasks for philological departments	119

Theory and Practice of Educating and Urbringing

Vesmanov S. V., Vesmanov D. S., Aplevich O. A. Analysis of the target audience for paid additional educational services in the education system of Moscow	144
Durov V. I. Experience of using a point-rating system in a military university	161
Kirtava G. T. Research activities as a means of development of professional self-awareness of pedagogical bachelor students.....	181

Special Pedagogy and Special Psychology

Polyakova N. P., Tyurina N. Sh. Exploring needs of people with health limitations and/or disabilities in support of employment and entrepreneurial activities	197
--	-----

Psychology

Zheltukhina M. R., Nikitin O. D., Kidinov A. V. Features of the political attribution of the Russian citizen and the content components of the positive image of his country	220
Kiseleva N. N., Krasheninnikov E. E. Styles of family upbringing at the present stage of the development of the family institution	235
Requirements to Manuscript Formatting	251



Научно-исследовательская статья

УДК 94(410).05

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-10-26

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ XVI ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЖОНА КОЛЕТА)

Елена Владимировна Башмакова

Верхневолжский государственный агробиотехнологический университет,
Иваново, Россия,

bash83@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3280-1985>

Аннотация. В данной статье анализируются определенные аспекты эволюции школьного образования в Англии в период Средневековья и раннего Нового времени. Выбор темы исследования образования не является случайным, так как школа занимает центральное место в формировании у молодежи не только знаний и навыков, но и моделей поведения, которые опираются на культурные ценности общества. Целью работы было рассмотреть формирование педагогических идей и развитие модели гуманистического образования на примере английской грамматической школы Святого Павла, основанной Дж. Колетом. В процессе написания данной работы мы использовали сравнительно-исторический и историко-генетический методы исследования. В работе представлены результаты продолжающихся исследований, сосредоточенных на анализе гуманистической модели образования в Англии в период Средневековья и раннего Нового времени. Автор пришел к выводу, что школьная практика в Англии сочетала в себе как традиционные средневековые формы обучения, так и элементы светского образования.

Ключевые слова: Реформация, идеи гуманизма, школа Святого Павла, Джон Колет, духовно-нравственное развитие

Для цитирования: Башмакова, Е. В. (2025). К вопросу о развитии школьного образования в Англии XVI века (на примере деятельности Джона Колета). *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 10–26. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-10-26>

© Башмакова Е. В., 2025

Research article

UDC 94(410).05

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-10-26

TOWARDS THE DEVELOPMENT OF SCHOOL EDUCATION IN ENGLAND OF THE XVI CENTURY (ON THE EXAMPLE OF JOHN COLET'S ACTIVITY)

Elena V. Bashmakova

Verkhnevolzhsk State University of Agronomy and Biothechnology,
Ivanovo, Russia,

bash83@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3280-1985>

Abstract. This article examines certain aspects of the development of schooling in England during the medieval and early modern periods. The choice of the topic of education research is not accidental, as school is central in shaping young people not only in terms of knowledge and skills, but also in terms of behaviors based on the cultural values of society. The purpose of this paper is to examine the formation of pedagogical ideas and the development of the model of humanistic education using the example of the English grammar school of St. Paul's, founded by J. Colet. When writing this paper, we used comparative historical and historical-genetic research methods. The paper presents the results of ongoing research focused on the analysis of the humanistic model of education in England during the Middle Ages and early Modern period. The author concludes that school practice in England combined both traditional medieval forms of education and elements of secular education.

Keywords: Reformation, ideas of humanism, St. Paul's School, John Colet, spiritual and moral development

For citation: Bashmakova, E. V. (2025). Towards the development of school education in England of the XVI century (on the example of John Colet's activity). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 10–26. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-10-26>

Введение

Формирование нравственных и духовных ценностей представляет собой основную задачу любого образовательного процесса, и средневековая Англия не является исключением. Интерес ученых к школьному обучению обусловлен неслучайными факторами. Школа играет ключевую роль в формировании у молодежи не только знаний и умений, но и моделей поведения, стиля мышления и культурных норм общества. Актуальность исследования обуславливается еще и тем, что данная проблематика слабо изучена в отечественной историографии.

Духовно-нравственные ориентиры развивались на протяжении нескольких столетий, прежде чем сформироваться в единую систему образования. Первые

учебные заведения Средневековья появляются на базе христианских монастырей и становятся центрами грамотности для подрастающего поколения. Обучение в этих школах происходит через призму религиозного воспитания.

С XV века в Англии наблюдаются изменения в ценностной системе образования, вызванные распространением идей христианских гуманистов. Эти идеи кардинально трансформируют традиционные взгляды на обучение. В начале средневекового периода просвещение было полностью под контролем церковной схоластики и сосредоточено на обращении к Богу. Процесс Реформации ослабил влияние на воспитание и обучение подрастающего поколения со стороны церкви. Начала формироваться новая образовательная структура, при которой церковь уже не играла главенствующей роли, а концепции просвещения строились на ценностях человека как личности и его духовно-нравственном развитии. Существенное внимание уделялось критическому и рациональному мышлению, а средневековые постулаты стали отвергаться.

Деятельность гуманистов внесла огромный вклад в развитие образования Англии. Идеи христианского гуманизма начали зарождаться до начала Реформации. Это было связано с именами философов и ученых, среди которых Эразм Роттердамский, Томас Мор, Якоб Вимпфелинг и др. Особенное внимание стоит обратить на деятельность священника и педагога Джона Колета. Назначенный деканом школы Святого Павла в Лондоне, он прослыл борцом со злоупотреблениями со стороны церкви и проповедником гуманистического мировоззрения в области школьного образования.

В своей работе автор пришел к выводу, что школьная практика в Англии продолжала сохранять традиционные средневековые формы, действуя в рамках церковных и городских муниципальных корпораций. В качестве теолога и богослова Дж. Колет разработал совершенно новую модель учебного заведения, основанную на гуманистических принципах. Эта школа была открытой, публичной, независимой от церковной юрисдикции и управлялась светским органом — советом попечителей, состоящим из лондонских купцов. По нашему мнению, это первая попытка к переходу на светское образование.

Интерес к данной проблеме среди зарубежных авторов появляется во второй половине XIX века. Систему школьного образования изучали Ф. Ватсон, Ф. П. Грейвс и другие исследователи. Они сосредоточили свое внимание на анализе учебников, образовательных программ и процесса обучения в свете распространения идей Ренессанса¹. В начале XX века появляются научные труды А. Ф. Лича², в которых ученый утверждал, что открытие новых учебных заведений было в основном инициировано элитой общества под воздействием гуманистических идей. Во второй половине XX века появляется исследование К. Хая, который анализировал британскую образовательную систему

¹ Watson, F. (1921). *The Encyclopedia and Dictionary of Education London. In 2 volumes.* New York (etc.): Pitman & Sons, Ltd. 584 p.

² Leach, A. F. (1911). *Educational Charters and Documents.* Cambridge: University Press. 649 p.

в контексте культурных и политических изменений, вызванных Реформацией в Англии (Haigh, 1987).

В зарубежной историографии существует отдельная тема, посвященная изучению теоретиков школьного образования в Англии, среди которых особое внимание уделяется Джону Колету. Среди зарубежных авторов стоит выделить работы Ф. Сиборна³, Д. Х. Луптона⁴ и других авторов. Историки пытались отразить в своих исследованиях отношение Колета к церковной реформе и его вклад в историю английского гуманизма, однако они мало внимания акцентируют на его педагогических взглядах.

Тематика образования широко представлена в английской научной литературе, однако в российской историографии она остается недостаточно исследованной. В России изучение данной темы началось лишь во второй половине XIX века. Среди отечественных ученых, занимающихся вопросами средневекового образования, можно выделить А. Н. Немилова⁵, Н. В. Ревякину⁶, В. В. Игнатовича⁷ и других авторов. Исследователи сосредоточили свое внимание исключительно на аспектах взаимодействия между школой и католической церковью, а также на влиянии последней на образовательный процесс.

Личностью Дж. Колета и его деятельностью в качестве теоретика и практикующего педагога интересовались также и отечественные исследователи. Л. В. Софронова (Софронова, 1992) рассматривала вопросы, связанные с историей создания грамматических школ, в том числе и школы Святого Павла Дж. Колета.

В современных исследованиях вопросы образования в Англии в эпоху Средневековья и раннего Нового времени рассматриваются в работе В. А. Евсеева (Евсеев, 2019). В монографии содержатся главы, посвященные вопросам организации и финансового обеспечения школьного и университетского образования в Англии XVI века. Отдельные аспекты данной темы охватываются и в сборнике Т. В. Мосолкиной (Мосолкина, 2017). В своей работе Л. Н. Чернова рассматривает ряд вопросов, касающихся грамматических школ. Автор подчеркивает, что значительное влияние на расширение сети школ оказывали олдермены, мэры и шерифы, представлявшие купеческую элиту (Чернова, 2024, с. 170–199).

³ Seeborn, F. (1896). *Erasmus to Colet. The Oxford Reformers: Colet, Erasmus and More*. London, Longmans, Green, and Co. 578 p.

⁴ Lupton, J. H. (1887). *A life of John Colet, D. D., dean of St. Paul's and founder of St. Paul's school*. London: G. Bell and Sons. 352 p.

⁵ Немилов, А. Н. (1982). Специфика гуманизма Северного Возрождения. В: *Типология и периодизация культуры Возрождения* (с. 39–52). М.: Наука.

⁶ Ревякин, Н. В. (отв. ред.) (1985). *Возрождение: культура, образование, общественная мысль*. Межвуз. сб. науч. тр. / Иван. гос. ун-т им. Первого в России Иван.-Вознес. общегор. Совета рабочих депутатов. Иваново: ИВГУ. 142 с.; Ревякин, Н. В. (отв. ред.) (1994). *Возрождение: гуманизм, образование, искусство*. Межвуз. сб. науч. тр. / Иван. гос. ун-т. Иваново: ИВГУ. 139 с.

⁷ Игнатович, В. В. (1861). *История английских университетов*. В: (Соч.) В. В. Игнатовича. СПб.: тип. И. Огизко. 150 с.

Методология и методы исследования

В процессе написания данной работы мы использовали сравнительно-исторический метод, который помогает выявить общие черты и уникальные аспекты в развитии школьной системы образования в эпоху Средневековья и раннего Нового времени. Кроме того, был применен историко-генетический метод, позволяющий анализировать политические и социокультурные факторы и их воздействие на развитие образовательной сферы.

Объектом нашего исследования выступают педагогические идеи и модель гуманистического образования, предложенные философом и гуманистом Дж. Колетом. Перечисленные вопросы мало изучались в отечественной историографии, поэтому задача данной статьи направлена на устранение указанных пробелов, что и является ее очевидной научной новизной. В данной работе мы продолжаем исследования, сосредоточенные на изучении гуманистической модели образования в Англии в период Средневековья и раннего Нового времени. Исходя из вышеизложенного, целью нашей работы было рассмотреть формирование педагогических идей и развитие модели гуманистического образования на примере грамматической школы Святого Павла, основанной Дж. Колетом, а именно проанализировать методы воспитания учеников, способы управления учебным заведением, общую организацию учебного процесса.

В данной статье были использованы следующие источники: во-первых, разработанные Дж. Колетом в 1511 году уставы школы Святого Павла, содержащие рекомендации по управлению учебным заведением, описание обязанностей главного учителя (*high master*) и священника, а также учебный план⁸. Во-вторых, в качестве источников использовались петиции жителей, адресованные королю и парламенту, с просьбой решить различные вопросы, касающиеся образования (чаще всего петиции содержали просьбы о создании новых школ). В источниках можно найти сведения о том, что некоторые граждане делают заявления о пожертвованиях для школ или об их организации. Это, как отмечает А. Ф. Лич⁹, указывает на высокий интерес к образованию среди различных слоев английского общества. В-третьих, были использованы эпистолярные источники, опубликованные П. С. Аленом¹⁰, имеющие серьезное значение для изучения вопросов Ренессанса и гуманизма. Переписка между Эразмом и Колетом, представленная в сборнике писем Эразма, представляет собой ценный материал для анализа педагогических и морально-этических взглядов Колета. Интерес для нашего исследования представляют также акты компании Мерсеров (*Worshipful Company of Mercers*, почетная торговая

⁸ Colet, J. (1887). *Catechism*. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A life of John Colet, D. D., dean of St. Paul's and founder of St. Paul's school*. London, G. Bell and Sons. 352 p.

⁹ Leach, A. F. (1911). *Educational Charters and Documents*. Cambridge: University Press. 649 p.

¹⁰ Allen, P. S., Allen, H. M., & Garrod, H. W. (1906–1958). *Opus epistolarum Desiderii Erasmi Roterodami*. In 12 vols. Oxford: Clarendon Press. 640 p.

компания Лондона), научный журнал, который издавался Обществом антикваров Лондона, городская хроника известного антиквара Джона Стоу¹¹ и др.

Результаты исследования

Идеи итальянских гуманистов носили в Англии христианский характер. Представители духовенства увлекались классической и греческой литературой, переписывались с итальянскими гуманистами, но при этом их взгляды опирались на постулаты Священного Писания. Особенности данного мировоззрения повлияли на формирование педагогических концепций и развитие английской школы.

Крупнейшим идеологом гуманизма явился Джон Колет, который входил в блестящее интернациональное сообщество ученых-богословов Северной Европы. Он был хорошо образован, владел философией и знал классическую литературу. Он также был прекрасным оратором и читал лекции в Оксфордском университете, одним из слушателей которых был Эразм Роттердамский¹².

В 1505 году Колет был назначен на должность декана собора Святого Павла, где продолжил свою просветительскую деятельность. Кроме всего прочего, как человек новых взглядов, он предложил реформировать церковную жизнь в рамках канониката собора. Им был разработан новый устав, в котором власть декана собора рассматривалась под другим углом. Теперь настоятель мог исправлять отклонения каждого каноника и «наказывать упорствующих в проступках», но при этом «оставаться идеалом нравственности и подражанию Христа»¹³.

По его инициативе в Лондоне была создана новая школа при соборе Святого Павла, организованная одной из ведущих торговых компаний мерсеров. Эта компания имела традицию жертвовать средства монастырям на благотворительные нужды, включая образование¹⁴. В источниках сообщаются разные даты основания школы, но наиболее достоверные сведения содержатся в архивах компании, где представлен картулярий копий документов. В источнике сообщается, что Дж. Колет получил в качестве наследства «землю и имущество» и «не видит лучшей цели для себя, чем воспитание в детях веры и милосердия». В 1508 году он передал в фонд школы 2000 акров и доходы от аренды с нескольких участков земли¹⁵.

¹¹ Stow, J. (1956). *The survey of city of London*. London: Whittaker and Co. 541 p.

¹² Colet, J. (1869). An Exposition of St Paul's Epistle to the Romans. In: Seeborn, F. (Ed.). *The Oxford Reformes. Colet, Erasmus and More*. London, Logmans, Green, and Co. Pp. 350–352.

¹³ Simpson, W. S. (1873). *Registrum Statutorum et Consuetudinum Ecclesiae Cathedralis Sancti Pauli Londinensis*. London: Nichols & Sons. P. 221.

¹⁴ Stow, J. (1956). *The survey of the city of London*. London: Whittaker and Co. P. 68.

¹⁵ Lyell, L., & Watney, Fr. D. (Eds.) (1936). *Acts of Court of the Mercers' Company, 1453–1527*. Cambridge: University Press. Pp. 374–375.

Первоначально Колет пытался реформировать старую школу, которая существовала при соборе Святого Павла от XII века, даже сохранил право за канцлером собора назначать учителя. В источниках сообщается, что, вероятно, одна из причин основания новой школы — конфликты относительно организации учебного процесса с профессором Уильямом Линчфилдом, который стоял во главе прежней школы.

В июне 1510 года, будучи приглашенным ко двору короля, Колет обратился к Генриху VIII с просьбой о лицензии и получил королевский патент на открытие школы, а также право на передачу земель корпорации для ее содержания¹⁶. Вероятно, обращение духовного или светского лица к королевской персоне становится обычной практикой после издания акта Генриха VIII Тюдор о супрематии (верховенства) (Henry VIII's Act of Supremacy) в 1534 году, согласно которому король объявлялся главой английской церкви. Данный акт привел к закрытию множества монастырей и конфискации их имущества. Школы, основанные при монастырях, также закрывались в связи с нехваткой финансовых средств (Haigh, 1987, с. 93–96).

Растущие города Англии испытывали острую необходимость в городских и приходских школах, что поставило центральные и местные власти перед задачей устранения нехватки учебных заведений. Одним из способов оперативного решения этой проблемы стало предоставление монопольных прав на открытие школ частным корпорациям, готовым вкладывать средства в их развитие. Взамен корпорация получала некоторые права на управление и регламентацию образовательным процессом, например право определять количество школ для той или иной территории, устанавливать или отменять школьную плату за обучение¹⁷.

В переписке с Эразмом Роттердамским упоминается, что Дж. Колета волновал вопрос о том, кому доверить управление своим детищем. Он открыто выражал недоверие к епископам и схоластам, поэтому считал, что управлять учебным заведением должен «благочестивый светский человек», но «женатый и богатый детьми» (Erasmus Desiderius, 1985, с. 379). Контроль над доходами школы также был передан почетным светским жителям города, а не священнослужителям¹⁸. Вероятно, Колет считал светское управление гораздо более эффективным, чем церковное, поэтому руководство учебным процессом он передал братству мерсеров Лондона. Согласно уставу, братство мерсеров получило право «убирать и добавлять требования» к школе на свое усмотрение¹⁹. По сравнению с другими английскими школами это — весьма либеральный подход. Нужно отметить,

¹⁶ Colet, J. (1909). Articles on admission to St. Paul's School. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A Life of John Colet, D. D., Dean of St. Paul's, and Founder of St. Paul's School*. London: G. Bell and Sons, UK, Appendix B. P. 232.

¹⁷ Stow J. (1956). *The survey of the city of London*. London: Whittaker and Co., UK. P. 66–68.

¹⁸ Allen, P. S., Allen, H. M., & Garrod, H. W. (1906). *Opus epistolarum Desiderii Erasmi Roterodami*. In 12 volumes. Oxford: Clarendon Press. P. 518.

¹⁹ Leach, A. F. (1911). *Educational Charters and Documents*. Cambridge: University Press. Pp. 404–412.

что Дж. Колет в этом вопросе не совсем был новатором, так как светское управление в школах существовало и ранее. Так, например, в 1503 году лорд-мэр Лондона передал руководство школой в Макклесфилде местным почетным горожанам²⁰. Подобные примеры часто встречаются в английских городских хрониках.

Согласно источникам, компания мерсеров была вовлечена в планирование учебных занятий в школе, а коллегиальный совет из шести человек проводил еженедельные встречи с настоятелем для обсуждения организации учебного процесса и разработки устава. Компания получила в свое распоряжение земли в Бакингемшире, Кембриджшире и Хертфордшире, которые приносили общий годовой доход в размере 53 фунта стерлингов²¹.

В источниках также упоминается, что корпорация каждый год выбирала двух инспекторов (*surveyours*), которые осуществляли надзор за делами школы. Одной из задач инспекторов являлся подбор педагогических кадров. Для этой цели они собирались ежегодно 15 февраля на праздник Сретения для обсуждения школьных дел²². Устав дал им возможность приглашать кандидатов на должность старшего учителя, но только с согласия директора компании. Кроме того, в нем говорилось, что с разрешения совета учитель имел право назначать себе помощника. Инспекторы могли вмешиваться в учебный процесс при возникновении конфликтов в школе. Мерсеры, в свою очередь, выделяли средства на содержание учительского дома, а также выполняли административные функции, связанные с изменением арендаторов школьных земель²³.

В уставе школы упоминается также, что инспектора совершали визиты в школу раз в четыре месяца с целью полного контроля и выплаты жалованья учителям. По истечении срока они обязаны были предоставить ежегодный отчет и передать полномочия вновь назначенным инспекторам. Работа инспектора, согласно источнику, хорошо оплачивалась и достигала 120 фунтов стерлингов²⁴.

В определенной мере Дж. Колета можно считать реформатором в сфере образования. Передав все права на светское управление школой и ее имуществом братству мерсеров, декан собора и его предшественники навсегда утратили привилегии на получение части дохода. Таким образом, установился новый тип школы, который стал независимым от церковных учреждений как в правовом, так и в финансовом плане.

²⁰ Society of Antiquaries of London (1910). *Archaeologia: or Miscellaneous Tracts Relating to Antiquity*, 62 (I). London: Oxford, the Society of Antiquaries and sold at the society's apartments in Burlington house. P. 207.

²¹ Lyell, L., & Watney, Fr. D. (1936). *Acts of Court of the Mercers' Company, 1453–1527*. Cambridge: University Press. P. 362.

²² Colet, J. (1909). Articles on admission to St. Paul's School. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A Life of John Colet, D. D., Dean of St. Paul's, and Founder of St. Paul's School*. London: G. Bell and Sons, UK, Appendix B. Pp. 104–105.

²³ Там же.

²⁴ Там же.

Нужно отметить, что подобные идеи Колета поддерживали не все. В источниках упоминается, что епископ из Лондона пытался вернуть утерянные права на управление школой и ее имуществом. Он обвинил Дж. Колета в распространении ереси. На школу Святого Павла обрушился шквал критики, и даже встал вопрос о ее закрытии. Колет вынужден был обратиться с петицией к папе Юлию II с просьбой ограничить права епископа в отношении школы и навсегда лишить его права «чинить какие-либо препятствия школе, учителям или ученикам»²⁵. Поддержку предоставили не только братство мерсеров, но и отдельные горожане, заинтересованные в развитии этого учебного заведения. По всей видимости, подобное разрешение все-таки было получено, и школа была полностью изъята из церковной юрисдикции²⁶. На протяжении длительного времени она оставалась единственной независимой школой Лондона²⁷. Справедливо отметить, что подобный пример по большей степени был исключением, чем правилом.

В городских хрониках упоминаются факты о пожертвованиях имущества в отношении школ. Завещатели устанавливали жалованье для педагогов, создавали стипендии для студентов, а иногда выделяли средства на приобретение земли или зданий для учебных заведений. Также известны случаи, когда состоятельные купцы, представители джентри и аристократии жертвовали деньги на открытие школ, где дети из различных сословий могли получать образование бесплатно (*teachfree*)²⁸. Правда, никто из предшественников Дж. Колета не касался организации учебного процесса или разработки устава для школы. Таким образом, это был первый шаг к зарождению светского образования в средневековой Англии.

Не менее важным вопросом был подбор педагогического состава. Решение о выборе учителя принималось еще на этапе планирования школы. Детище Колета не стало исключением. Как правило, грамматические школы нанимали только одного учителя (*high master*). Школа Святого Павла приглашала старшего и младшего учителя. Согласно старому уставу, школьным учителем мог стать только член церковной конгрегации, что усложняло задачу выбора²⁹. Колет пренебрег древней традицией и выдвинул на эту должность светского человека — Уильяма Лилли, английского классического грамматика и ученого (1468–1522). В источниках сообщается, что он стал первым магистром

²⁵ Colet, J. (1869). An Exposition of St Paul's Epistle to the Romans. In: Seeborn, F. (Ed.). *The Oxford Reformes. Colet, Erasmus and More*. London, Logmans, Green, and Co. P. 76.

²⁶ McDonnell, M. F. (1909). *The History of St. Paul's School*. London: Chapman and Hall. P. 49.

²⁷ Society of Antiquaries of London (1910). *Archaeologia: or Miscellaneous Tracts Relating to Antiquity*, 62 (I). London: Oxford, the Society of Antiquaries and sold at the society's apartments in Burlington house. P. 237.

²⁸ Watson, F. (1921). *The Encyclopedia and Dictionary of Education London. In 2 volumes*. New York (etc.): Pitman & Sons, Ltd. P. 282.

²⁹ Colet, J. (1909). Articles on admission to St. Paul's School. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A Life of John Colet, D. D., Dean of St. Paul's, and Founder of St. Paul's School*. London: G. Bell and Sons, UK, Appendix B. Pp. 271–272.

школы Святого Павла³⁰. Найти младшего учителя оказалось гораздо сложнее. С этой просьбой Колет даже обращался к Эразму Роттердамскому. Согласно требованиям, младший учитель должен быть «всесторонне образованным и осведомленным человеком» в разных областях науки, изучать философию Платона и Аристотеля, владеть греческим и латынью³¹.

Назначение на должность светского учителя было нетипичным для традиционной английской образовательной системы Средневековья и раннего Нового времени. По настоянию Колета, между У. Лилли и школой был заключен договор, который гарантировал ему различные привилегии, например пожизненное освобождение от всех приходских сборов в «отношении его дома и школы». Договор фактически подтверждал право на преподавание в данной школе, получение заработной платы и управление платой за обучение. Договор не имел временных ограничений, поскольку в нем упоминается, что это право распространяется не только на У. Лилли, но и на его предшественников³².

Нужно отметить, что Дж. Колет проявлял большую заботу об учителях. В школе Святого Павла для педагогов построили отдельное здание, где они могли проживать совместно со своей семьей. Кроме того, учителю назначалось высокое жалованье по сравнению с другими учебными заведениями Англии той эпохи. Согласно источнику, старший учитель получал 36 фунтов стерлингов, младший — до 18 фунтов. Доход преподавателя не зависел от численности учеников. Жалованье сохранялось и в период болезни, а если же учитель тяжело болел или в силу своего возраста не мог справиться с работой, то купцы, финансирующие школу, должны были обеспечить ему проживание³³. Такие привилегии позволили укрепить финансовую независимость учителя от капитула.

Тенденция привлекать светских педагогов становится привычной практикой, которую вскоре начали перенимать и другие учебные заведения. Судя по всему, Колет стремился легализовать это новшество через общепринятые методы. В 1510 году в устав школы было внесено положение, согласно которому старший учитель назначается купцами и должен быть «честным и хорошо осведомленным в латинской литературе». Кроме того, устав устанавливал, что учитель должен быть женатым или приором, не обладающим бенефицием³⁴.

³⁰ Society of Antiquaries of London (1910). *Archaeologia: or Miscellaneous Tracts Relating to Antiquity*, 62 (I). London: Oxford, the Society of Antiquaries and sold at the society's apartments in Burlington house. P. 233.

³¹ Seeborn, F. (1896). *Erasmus to Colet. The Oxford Reformers: Colet, Erasmus and More*. London, Longmans, Green, and Co. Pp. 281–282.

³² Society of Antiquaries of London (1910). *Archaeologia: or Miscellaneous Tracts Relating to Antiquity*, 62 (I). London: Oxford, the Society of Antiquaries and sold at the society's apartments in Burlington house. P. 207.

³³ Colet, J. (1909). Articles on admission to St. Paul's School. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A Life of John Colet, D. D., Dean of St. Paul's, and Founder of St. Paul's School*. London: G. Bell and Sons, UK, Appendix B. P. 275.

³⁴ Там же. P. 273.

На первый план выдвигался вопрос о моральном облике учителя. В уставе школы Святого Павла были установлены конкретные требования к старшему и младшему учителям, а также определены их обязанности. В частности, одной из задач старшего учителя было организовать учебный процесс в школе.

Устав также освещает тему организации учебного процесса. Учителя, помимо своей прямой обязанности обучать детей, заботились о чистоте, им надлежало следить за уборкой в школе и «прививать детям хорошие манеры». Старший преподаватель должен «направлять все обучение в школе». Младший учитель подчинялся старшему учителю³⁵. Оба отчитывались перед компанией, которая имела право их отстранить от учебного процесса. Пропуск без уважительной причины учебных занятий был одним из поводов для подобных действий. За безнравственные поступки, например игру в кости или пьянство, учителя также изгонялись из школы. Колет заботился и о внешнем виде учителей, которые обязаны были носить приличную одежду и «представлять перед учениками лишь с лучшей стороны»³⁶.

Школа, основанная Дж. Колетом, отличалась от других учебных заведений тем, что находилась в городе, а не при монастыре. Согласно источникам, учебное заведение делилось на четыре уровня. Первое звено, представляющее собой вход в капеллу, было предназначено для обучения детей Священному Писанию. Вторая комната использовалась для младших учеников, которых обучал второй учитель. Затем шла комната для старших детей, где занятия проводил старший учитель. Позже добавилась новая капелла, в которой проходили занятия, а также были оборудованы комнаты для учителей³⁷.

Согласно уставу школы, ученикам надлежало безукоризненно соблюдать нормы христианской этики, совершенствоваться в знаниях латыни и изучать древних авторов. Замысел Колета состоял не только в том, чтобы ученики приобретали начальные навыки письма и чтения, но и в том, чтобы они совершенствовались как личности. Сам Дж. Колет написал катехизис для школы, где все-таки придерживался больше традиционных взглядов обучения, а в частности, что в ученике необходимо прежде всего воспитать «благочестивого христианина». Катехизис представлял собой целый ряд моральных указаний, которым должны были следовать воспитанники школы. Он включает в себя «Наставления в вере» и трактовку семи таинств, а также традиционные христианские заповеди³⁸.

По всей видимости, сам Дж. Колет прекрасно владел латынью. В Средние века и в начале Нового времени не существовало единого стандарта

³⁵ Colet, J. (1909). Articles on admission to St. Paul's School. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A Life of John Colet, D. D., Dean of St. Paul's, and Founder of St. Paul's School*. London: G. Bell and Sons, UK, Appendix B. Pp. 271–272.

³⁶ Там же. P. 275.

³⁷ Simon, J. (1966). *Education and society in Tudor England*. Cambr: University Press. Pp. 72–74.

³⁸ Colet, J. (1887). Catechism. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A life of John Colet, D. D., dean of St. Paul's and founder of St. Paul's school*. London, G. Bell and Sons. Pp. 312–319.

преподавания латыни, и учебники, по которым Колет обучался в школе, его не удовлетворяли. Для своей школы он поручил составить учебник английского ученому, врачу, гуманисту и переводчику Томасу Линакру, который изложил в нем основы грамматики латинского языка. Заказчик остался недоволен выполненной работой и обратился к другому участнику Оксфордского кружка, а затем — к первому магистру школы Святого Павла Уильяму Лилли, который обладал значительным опытом в обучении детей. Как скромный человек, Лилли отказался от авторства этого учебника, его опубликовали под именем Аноним. Сам Колет написал приложение к данному учебнику — «Акциденс» (Accidence). Позднее «Акциденс» Колета, согласно прокламации Генриха VIII, был взят за основу для всех учебников латыни и пользовался большой популярностью среди школ Англии³⁹.

По мнению Колета, учебник грамматики должен быть доступен для учеников и облегчать освоение материала. Школа же помогала возродить знания и «поклонение Богу», проповедовать правильную христианскую жизнь и подавать примеры для подражания ученикам⁴⁰. Школа Святого Павла стала первым учебным заведением, в котором преподавали науки на греческом языке и изучали работы христианских авторов на латыни. Сам же Колет полагал, что цель обучения в школе, прежде всего изучение классических основ, благодаря которым ученики пристращались к чтению, получали вкус к интеллектуальному труду, а также осваивали основы ораторского искусства⁴¹.

Каков был состав учеников подобной школы? В школе Колета могли обучаться до 153 человек одновременно. В уставе был провозглашен принцип «в школе могут учиться дети всех национальностей и стран без различий»⁴², что отличает ее от школ Итона и Винчестера, в которых могли обучаться дети только привилегированных сословий. С другой стороны, при анализе устава можно сделать вывод, что большинство учеников, вероятно, были детьми купцов. К этому сословию относился и сам Дж. Колет. Во-первых, в документе подчеркивается необходимость использовать восковые свечи для освещения школы, что было доступно только детям из обеспеченных семей. Во-вторых, предъявляются требования к учебникам, которые не были общедоступными и широко распространенными⁴³.

Дополнительно к уставу Колет разработал требования к приему учеников в школу. Ребенок должен «владеть чтением и письмом на латыни и английском

³⁹ Watson F. (1908). *A letter of Erasmus. The English school to 1600. Their curriculum and practice*. Cambridge, University Press. Pp. 249–250.

⁴⁰ Colet, J. (1887). Catechism. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A life of John Colet, D. D., dean of St. Paul's and founder of St. Paul's school*. London, G. Bell and Sons. Pp. 320–321.

⁴¹ Там же. P. 323.

⁴² Colet, J. (1909). Articles on admission to St. Paul's School. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A Life of John Colet, D. D., Dean of St. Paul's, and Founder of St. Paul's School*. London: G. Bell and Sons, UK, Appendix B. P. 276.

⁴³ Там же. P. 286.

языке, чтобы иметь возможность читать и записывать свои собственные уроки»⁴⁴. Вероятно, школа имела подготовительные классы для поступления в школу, о которых упоминает Эразм Роттердамский⁴⁵.

Образование в школе Святого Павла было бесплатным, но при поступлении родители должны были заплатить 4 пенса за запись в школьный реестр⁴⁶. Таким образом, теоретически доступ в школу был открыт для всех детей, но на практике ситуация могла быть иной — это трудно определить, поскольку источники не содержат подобной информации. Хотя в уставе школы в разделе об уборке упоминается только один бедный ученик.

Открытым остается вопрос о возрасте обучающихся при поступлении в школу. Вероятно, дети могли начинать обучаться с 9–12 лет, как и в других школах.

Учебный процесс в школе проходил по четкому расписанию. Занятия начинались в 7 утра зимой и в 6 утра летом и продолжались до 11 часов. После двухчасового перерыва уроки возобновлялись и длились до 5 часов вечера. Употребление еды в школе запрещалось. Из программы школы были исключены спортивные занятия. Колет ничего не говорит о физическом развитии учеников⁴⁷. Предположительно, все эти факты свидетельствуют о пренебрежении к телесному и физическому развитию детей. Ученику не разрешалось пропускать занятия без уважительной причины, которой считалась только болезнь. Принимались ученики вновь только после оплаты штрафа⁴⁸.

Следует подчеркнуть, что в школах средневекового периода не было системы классно-урочной организации. Одним из нововведений Колета стало деление на классы по 16 человек⁴⁹. Вероятно, это способствовало эффективному усвоению материала. Эразм упоминал, что у каждого мальчика было свое место в классе. В школе было 9 классов⁵⁰. Подобная практика заимствовалась и другими школами. В источниках упоминается, что в 1528 году кардинал Уолси основал школу в Ипсвиче, где количество классов, «по примеру школы св. Павла», было восемь⁵¹.

В уставе упоминается, что занятия начинались с молитвы. Одно из требований Дж. Колета — обучать детей основам Священного Писания на родном

⁴⁴ Colet, J. (1909). Articles on admission to St. Paul's School. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A Life of John Colet, D. D., Dean of St. Paul's, and Founder of St. Paul's School*. London: G. Bell and Sons, UK, Appendix B. P. 286

⁴⁵ McDonnell, M. F. (1909). *The History of St. Paul's School*. London: Chapman and Hall. P. 83.

⁴⁶ Colet, J. (1909). Articles on admission to St. Paul's School. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A Life of John Colet, D. D., Dean of St. Paul's, and Founder of St. Paul's School*. London: G. Bell and Sons, UK, Appendix B.

⁴⁷ Colet, J. (1887). Catechism. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A life of John Colet, D. D., dean of St. Paul's and founder of St. Paul's school*. London, G. Bell and Sons. P. 277.

⁴⁸ Там же.

⁴⁹ Allen, P. S., Allen, H. M., & Garrod, H. W. (1906–1958). *Opus epistolarum Desiderii Erasmi Roterodami*. In 12 vols. Oxford: Clarendon Press. P. 518.

⁵⁰ Там же.

⁵¹ Watson F. (1916). *The Old English Grammar Schools*. Cambridge, University Press. Pp. 9–26.

языке, а не на латыни — свидетельствует о его стремлении облегчить им постижение смысла Священного Писания, в чем можно усмотреть прореформационные настроения оксфордского философа⁵². Процесс обучения завершался диспутами и диалогами на различные темы науки и грамматики, в которых могли принимать участие как школьники, так и магистры⁵³.

Дж. Колет выражал большую любовь к детям, называя их ангелами Христа⁵⁴. В отличие от многих других школ, он был противником физических наказаний по отношению к ученикам. Дисциплину на занятиях рекомендовалось поддерживать иными способами — порицанием или внушениями, хотя в крайнем случае могли применяться розги⁵⁵.

Школа для Колета была делом всей его жизни. Он вложил значительные средства в ее обустройство, а значительная доля его состояния была также завещана школе. Кроме того, он занимался составлением статуты, которые вошли в уставы Бенбургской школы. Учебное заведение пользовалась авторитетом и после смерти Дж. Колета. Стоит отметить, что на основе школы Колета были созданы и другие образовательные учреждения. В 1519 году архиепископ Ричард Фитцджеральд призвал к обучению детей по «новой грамматике», как это практиковалось в школе Святого Павла в Лондоне. В дальнейшем по аналогичному принципу были основаны школы в Манчестере и на севере Англии⁵⁶.

Дискуссионные вопросы

В рамках данного исследования остаются несколько вопросов, вызывающих дискуссии среди ученых. Прежде всего, это касается роли Джона Колета как создателя и новатора в области новых педагогических идей, основанных на гуманистических принципах в школьном воспитании. Например, Л. В. Софронова (Софронова, 1992) подчеркивает, что его идеи, вероятно, опирались на идеалы и принципы интернационального сообщества ученых-богословов Европы, которые были популярны в Англии в эпоху Средневековья и раннего Нового времени. На наш взгляд, Дж. Колета следует воспринимать не только как богослова и философа, пропагандиста гуманистических идей, но и как мецената, готового пожертвовать своим состоянием ради просвещения молодого поколения. Стоит подчеркнуть, что не все члены высшего общества или представители богословских и церковных кругов были готовы поддержать нетрадиционные подходы в образовательной практике, фактически вступив в открытую конфронтацию

⁵² Colet, J. (1887). Catechism. In: Lupton, J. H. (Ed.). *A life of John Colet, D. D., dean of St. Paul's and founder of St. Paul's school*. London, G. Bell and Sons. P. 279.

⁵³ Там же. P. 276.

⁵⁴ Там же. P. 260.

⁵⁵ Colet, J. (1869). An Exposition of St Paul's Epistle to the Romans. In: Seeborn, F. (Ed.). *The Oxford Reformes. Colet, Erasmus and More*. London, Logmans, Green, and Co.

⁵⁶ Simon, J. (1966). *Education and society in Tudor England*. Cambr: University Press.

со схоластикой. Лишь благодаря упорству и личным качествам богослова удалось внедрить инновационные для того времени методы обучения.

Вопрос о роли государства в развитии школьной системы образования по-прежнему остается важным. Исследователи подчеркивают, что государство было озабочено развитием образования, акцентируя внимание на его значимости. Однако, несмотря на растущую потребность в городских и приходских школах, часто ответственность за образование грамматических школ ложилась на плечи меценатов и крупных торговых гильдий. Вероятно, государство таким образом привлекало общественность к решению этого важного вопроса, в то время как городские и муниципальные органы управления оказывались на втором плане. В связи с этим возникает еще один вопрос: являются ли крупные пожертвования на образование лишь данью моде или же общество действительно ощущало серьезную угрозу средневековой архаичной безграмотности?

Не все медиевисты согласны с мнением о переходе к светской системе образования. На наш взгляд, школа Дж. Колета представляет собой сложный эксперимент по созданию нетрадиционной школы, свободной от клерикальных церковных взглядов. Светские преподаватели, переход на классно-урочную систему и отказ от телесных наказаний совершенно не соответствовали средневековой архаичной системе обучения.

В нашем исследовании остается открытым вопрос о составе учеников светской школы. Иностранные исследователи отмечали, что доступ к обучению имели дети всех сословий. А как обстояло дело в реальности? Следует подчеркнуть, что в школе Дж. Колета действительно не взимали плату за обучение, что было необычно для многих аналогичных учебных заведений в Англии. Тем не менее мы считаем, что в школу Колета вряд ли могли попасть дети из бедных слоев населения, так как учебники и содержание обучения требовали значительных затрат. Исходя из этого, можно предположить, что основную часть учеников составляли дети джентри и состоятельных купцов, поскольку сам Колет происходил из этого сословия.

Заключение

Таким образом, школа Дж. Колета сочетала в себе не только традиционные, но и новые черты, отражающие характер эпохи и специфику мировоззрения гуманизма. К традиционным чертам можно отнести сохранение религиозно-нравственного воспитания, изучение Священного Писания, пропаганду идеала отношения христианина к потребностям и обстоятельствам повседневной жизни. Отказ от концепции гармоничного развития личности в физическом и эстетическом аспектах, наряду с обучением семи свободным искусствам и латыни как основной дисциплины, также был характерной чертой средневековой грамматической школы.

Тем не менее стоит обратить внимание на новые аспекты, представленные в модели воспитания Дж. Колета. Во-первых, был предложен новый подход к изучению латыни и работ античных авторов. На первый план выдвигались навыки овладения искусством красноречия и изучения наук на греческом языке. Во-вторых, нововведением были критерии отбора на должность учителя. Одним из ключевых требований к учителю было наличие обширного гуманистического кругозора, знание различных наук, а также умение владеть латинским и греческим языками, быть осведомленным в античной философии и культуре. Также было предложено назначить на должность педагога светского человека и освободить его от влияния церковной юрисдикции. Значительное внимание уделялось вопросам подбора учительского состава, просветительской деятельности наставников и их моральным качествам.

Дж. Колет, прославившийся как борец со злоупотреблениями клириков, предложил новый стиль управления образовательным процессом. Он передал контроль над школой попечительскому совету, ограничив влияние церкви на ее деятельность. Теперь вопросы подбора персонала, установление платы за обучение и иные вопросы, касающиеся организации учебного дела, могли решать меценаты, крупные торговые компании или просто частные лица. Это было своего рода первым шагом к переходу на светское образование.

Можно отметить, что Дж. Колет внедрял современные подходы к обучению и воспитанию в школе, включая отказ от телесных наказаний, хотя подобные методы все еще применялись практически во всех учебных заведениях Англии. Косвенно идеи Колета, предшествовавшие реформам, способствовали формированию нового взгляда на английский язык как на предмет, приемлемый для изучения в грамматической школе.

В итоге Колет предложил внедрить классно-урочную систему, что способствовало более эффективному освоению учебной программы. Во время работы над созданием нового учебника латинской грамматики он первым среди английских педагогов осознал важность учета возрастных особенностей учащихся. Это касалось как разработки специализированных учебных материалов для младших и старших школьников, так и выбора более гуманного и мягкого подхода к методам воспитания.

Список источников

1. Haigh, Ch. (1987). *The English Reformation Revised*. United Kingdom: University Press, Cambridge. 229 p.
2. Софронова, Л. В. (1992). *Просветительская деятельность Джона Колета и его роль в гуманистическом движении Англии накануне реформации (конец XV – начало XVI в.)*. Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Москва. 21 с.
3. Евсеев, В. А. (2019). *«Городская цивилизация» Англии от Тюдоров до Стюартов*. Москва; Санкт-Петербург: ЦГИ. 635 с.
4. Мосолкина Т. В. (2017). *Социальная история Англии XIV–XVII вв.* Москва; Санкт-Петербург: ЦГИ. 416 с.

5. Чернова, Л. Н. (2024). *Развитие образования в Лондоне XIV–XVI веках и городские официалы. Британские исследования*. Вып. VIII. Москва: Аквилон. 279 с.

6. Erasmus, Desiderius (1985). *De recta Latini Grecique sermonis pronuntiatione dialogus*. In: Sowards, J. K. (Ed.). *The collected Works of Erasmus*. Toronto: Toronto University Press. 665 p.

References

1. Haigh, Ch. (1987). *The English Reformation Revised*. United Kingdom: University Press, Cambridge. 229 p.

2. Sofronova, L. V. (1992). *The educational activities of John Colet and his role in the humanistic movement of England on the eve of the Reformation (late 15th – early 16th centuries)*. Abstract of the thesis of the Candidate of Historical Sciences. Moscow. 21 p. (In Russ.).

3. Evseev, V. A. (2019). *“Urban civilization” of England from the Tudors to the Stuarts*. Moscow; Saint-Petersburg: TsGI. 635 p. (In Russ.).

4. Mosolkina, T. V. (2017). *Social history of England XIV–XVII centuries*. Moscow; Saint-Petersburg: TsGI. 416 p. (In Russ.).

5. Chernova L. N. (2024). *The development of education in London in the XIV–XVI centuries and city officials. British studies*. Issue VIII. Moscow: Aquilon. 279 p. (In Russ.).

6. Erasmus, Desiderius (1985). *De recta Latini Grecique sermonis pronuntiatione dialogus*. In: Sowards, J. K. (Ed.). *The collected Works of Erasmus*. Toronto: Toronto University Press. 665 p.

Статья поступила в редакцию: 17.01.2025;
одобрена после рецензирования: 25.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025.

The article was submitted: 17.01.2025;
approved after reviewing: 25.02.2025;
accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторе / Information about the author

Елена Владимировна Башмакова — кандидат исторических наук, доцент кафедры агрономии и землеустройства, Верхневолжский государственный агробиотехнологический университет, Иваново, Россия.

Elena V. Bashmakova — PhD in Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Agronomy and Land Management, Verkhnevolzhsk State University of Agronomy and Biothechnology, Ivanovo, Russia.

bash83@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-3280-1985>

Научно-исследовательская статья

УДК 37.012.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-27-60

КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ: ПОНЯТИЕ, ТИПЫ И ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ

*Андрей Наумович Иоффе^{1, a}, Валерия Кирилловна Маркова^{1, b} ✉,
Людмила Васильевна Бычкова^{1, c}, Анна Андреевна Данилина^{1, d},
Ирина Анатольевна Виноградова^{1, e}, Светлана Витальевна Летуновская^{1, f},
Наталья Владимировна Бородкина^{1, g}*

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

^a ioffean@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4550-6641>

^b obydenkovavk@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8218-2738>

^c bychkovalv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0795-7548>

^d danilina1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0377-9024>

^e vinogradovaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3204-8100>

^f letunovskayasv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2277-1052>

^g borodkinanv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1018-8998>

Аннотация. В статье показано, что исследование культуры образовательных отношений (далее — КОО) может быть полезно руководителю школы, который проектирует ее развитие. Теоретический анализ позволил сформулировать понятие КОО и выделить ее типы: административный, традиционалистский, коллективистский и индивидуалистический. Особенности структуры КОО описаны по итогам эмпирического исследования, проведенного в 2023 году среди членов школьной администрации (59 чел.), педагогов (439 чел.), учеников (1440 чел.) и родителей (1114 чел.). В качестве исследовательского инструментария использовались анкеты для выделенных категорий респондентов. Каждая из анкет включает три части: «Я сам» (вопросы о ценностях и поступках самого респондента в различных ситуациях), «Моя школа» (вопросы о том, как в школе принимают решения), а также ряд дополнительных вопросов. По итогам исследования было отмечено, что личная позиция может обуславливать то, как респондент воспринимает школьную КОО и влияет на нее. При этом степень влияния варьируется от самой высокой — у членов администрации, до самой низкой — у родителей. Выявлено, что в личной позиции респондента коллективистский и индивидуалистический типы КОО противопоставлены остальным. Члены администрации и педагоги привержены преимущественно коллективистскому типу, ученики и родители — индивидуалистическому. В представлениях респондентов о школе административный и традиционалистский типы у членов администрации и педагогов взаимосвязаны, также эти типы противопоставлены коллективистскому и индивидуалистическому у всех респондентов. Подобные результаты приводят к выводу о возможных противоречиях между запросом учеников и их родителей на индивидуальный подход, неформальное общение и привычными профессиональными решениями, которые принимают сотрудники школы. В завершение статьи предложены практические рекомендации,

© Иоффе А. Н., Маркова В. К., Бычкова Л. В., Данилина А. А., Виноградова И. А.,
Летуновская С. В., Бородкина Н. В., 2025

позволяющие сглаживать эти противоречия и выстраивать партнерские взаимоотношения между сотрудниками школы, учениками и родителями.

Ключевые слова: культура образовательных отношений, культура школы, школьная среда, уклад школы, ценности

Благодарности: авторы благодарят руководителей и педагогов, которые помогли провести исследование в следующих школах: Тюменцевская школа (Алтайский край); школа № 101 (Воронеж); школа № 18 (Братск, Иркутская область); Николаевская школа (Камчатский край); лицей № 20 (Междуреченск, Кемеровская область); Абанская школа № 3 (Красноярский край), школа № 7 (Красноярск); школа № 25 (Калуга); гимназия № 97 г. Ельца (Липецкая область), гимназия № 12 (Липецк); школа № 1522 им. В. И. Чуркина (Москва), школа № 491 (Москва); школа им. В. С. Воронина (п. Ревда, Мурманская область); Зеленорошинская средняя школа (Ульяновская область); школа № 3 им. Олега Васильевича Изотова (Ярославль).

Исследование выполнено в рамках федеральной инновационной площадки МГПУ «Реализация сетевой образовательной программы в старшей школе».

Для цитирования: Иоффе, А. Н., Маркова, В. К., Бычкова, Л. В., Данилина, А. А., Виноградова, И. А., Летуновская, С. В., и Бородкина, Н. В. (2025). Культура образовательных отношений: понятие, типы и особенности структуры. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 27–60. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-27-60>

Research article

UDC 37.012.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-27-60

EDUCATIONAL RELATIONS CULTURE: CONCEPT, TYPES AND STRUCTURAL FEATURES

*Andrey N. Ioffe^{1, a}, Valeriya K. Markova^{1, b} ✉, Liudmila V. Bychkova^{1, c},
Anna A. Danilina^{1, d}, Irina A. Vinogradova^{1, e},
Svetlana V. Letunovskaya^{1, f}, Nataliya V. Borodkina^{1, g}*

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia

^a ioffean@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4550-6641>

^b obydenkovavk@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8218-2738>

^c bychkovalv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0795-7548>

^d danilinal1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0377-9024>

^e vinogradovaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3204-8100>

^f letunovskayasv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2277-1052>

^g borodkinanv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1018-8998>

Abstract. The article shows that the study of educational relations culture (ERC) can be useful for a head of school who designs its development. The theoretical analysis allowed us to formulate the concept of ERC and identify its types — administrative,

traditionalist, collectivist and individualistic. The features of its structure are described based on the results of an empirical study conducted among members of the school administration ($n = 59$), teachers ($n = 439$), students ($n = 1440$) and parents ($n = 1114$) in 2023. We used questionnaires as a research tool for the selected categories of respondents. Each of the questionnaires includes three parts: “My position” (questions about the values and actions of the respondent in various situations), “My school” (questions how the school makes decisions), as well as a number of additional questions. The results of the study show that personal position can determine how a respondent perceives educational relations culture of school and influences it. The degree of influence varies from the highest among administration members to the lowest among parents. We revealed that in respondents’ personal position, the collectivist and individualistic types of ERC are opposed to the others. The administration members and teachers are committed mainly to the collectivist type, while students and parents are committed to the individualistic type. In the respondents’ perceptions of the school, administrative and traditionalistic types are interrelated among members of the administration and teachers, and these types are also opposed to collectivist and individualistic among all respondents. Such results lead to the conclusion about possible contradictions between requests of students and their parents for an individual approach, informal communication and the usual professional decisions made by school staff. In conclusion, the article offers practical recommendations to smooth out these contradictions and build partnerships between school staff, students and parents.

Keywords: educational relations culture, school culture, school environment, school lifestyle, values

Acknowledgments: the authors thank the heads and teachers who helped conduct the research at schools: Tyumentsevskaya School (Altai region); School № 101 (Voronezh); School № 18 (Bratsk, Irkutsk region); Nikolaevskaya School (Kamchatka region); Lyceum № 20 (Mezhdurechensk, Kemerovo region); Abanskaya School № 3 (Aban, Krasnoyarsk region), School № 7 (Krasnoyarsk); School № 25 (Kaluga); Gymnasium № 97 (Yelets, Lipetsk region), Gymnasium № 12 (Lipetsk); School № 1522 named after V. I. Churkin (Moscow), School № 491 (Moscow); School named after V. S. Voronin (Revda, Murmansk region); Zelenoroshchinskaya School (Ulyanovsk region); School № 3 named after Oleg Vasilyevich Izotov (Yaroslavl).

The research was conducted as part of the federal innovative platform of Moscow City University “Implementation of a Network Educational Program in Senior School”.

For citation: Ioffe, A. N., Markova, V. K., Bychkova, L. V., Danilina, A. A., Vinogradova, I. A., Letunovskaya, S. V., & Borodkina, N. V. (2025). Educational relations culture: concept, types and structural features. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 27–60. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-27-60>

Введение

Руководителю школы, который проектирует ее развитие, важно учитывать особенности ее среды, культуры или уклада, нюансы взаимоотношений педагогов, учеников и их родителей и т. д. Но на чем именно сфокусироваться, чтобы получить данные — основу для продуманных

решений и позитивных изменений в школе? Нам видится, что оптимальным вариантом может стать исследование культуры образовательных отношений (Маркова и др., 2023а; Маркова и др., 2023b) — или как ключевое, или как дополнительное к средовым и иным исследованиям. В этой статье мы раскроем понятие, опишем типы культуры образовательных отношений и выявим особенности ее структуры.

Теоретический обзор

Сначала определим, какое место занимает культура образовательных отношений в системе близких феноменов, среди которых школьная среда, культура и уклад (Тубельский, 2001; Тубельский, 2007; Вачкова, 2013а; Вачкова, 2013b; Полякова, 2014; Лукина, и Севостьянова, 2020; Трубникова, и Манузина, 2022).

В. А. Ясвин описывает школьную среду как «институционально ограниченную совокупность возможностей для развития личности школьников». Эти возможности, по его мнению, возникают «под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества» (Ясвин, 2019, с. 43). Традиционно разные ученые называют три компонента школьной среды, так или иначе связанных с программами обучения, взаимоотношениями людей и физическим окружением. Например, В. И. Слободчиков выделяет психодидактический, социальный и пространственно-предметный компоненты (Слободчиков, 1997), а В. А. Ясвин — организационно-технологический, социальный и пространственно-предметный (Ясвин, 2020, с. 16). Как правило, все три компонента рассматривают в комплексе (Иванова и др., 2019; Моисеев, 2019; Моисеев, 2020), однако и каждый из них может выступать как отдельный предмет исследования.

Так, раскрыть специфику социального компонента среды можно через исследование *организационной культуры* (Ясвин, 2019; Дирюгина и др., 2023, с. 29). Феномен, традиционно изучаемый в сфере менеджмента, рассматривается и в науках об образовании. По определению В. А. Ясвина, организационная культура — это «совокупность представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и т. п., сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации» (Ясвин, 2009). Под членами организации обычно понимают ее сотрудников, и применительно к школьным реалиям В. А. Ясвин использует термин «организационная культура педагогического коллектива» (Ясвин, 2009). На наш взгляд, содержание обоих понятий не вполне учитывает, что дети и их родители тоже значимые субъекты школьной жизни, которые могут на нее влиять.

С этой позиции следует обратиться к понятиям «уклад школы» и «школьная культура». Т. П. Хренова пишет, что уклад — это порядок жизнедеятельности школы, который определяется системой отношений между всеми ее участниками (Хренова, 2010). По ее словам, эта система отношений «...может воспроизводиться, деградировать или развиваться... под действием технологических, идеологических и культурно-духовных новаций, которые включаются в уклад как в результате усилий отдельных педагогов (учащихся, родителей), так и через систему общественных и государственных институтов и организаций» (Хренова, 2010). Школьная культура также описывается как динамичная система отношений между всеми субъектами школьной жизни, сложившиеся нормы и правила, обычаи и традиции, поведенческие паттерны и стили взаимодействия (Цырлина, 1999; Улановская, 2006; Попова, 2011; Вачкова, 2013а; Вачкова, 2013b; Полякова, 2014; Иоффе, 2018; Виноградова, и Иванова, 2022). С. Н. Вачкова отмечает, что уклад уникален для каждой школы, а культура — это то, что его определяет (Вачкова, 2013а).

В свою очередь, культуру школы определяет культура отношений (Никишин, 2017). И. В. Вагнер и Л. Г. Савенкова пишут, что изучение культуры отношений позволяет выявить позитивный опыт, полезный для развития отдельных субъектов и школьного сообщества в целом (Вагнер, и Савенкова, 2021).

Таким образом, культура образовательных отношений — то, что потенциально влияет на все компоненты среды, культуру и уклад, а потому ее исследование может быть полезно для определения стратегии развития школы. Сосредоточим наше внимание на этом феномене.

Под **культурой образовательных отношений** мы понимаем «систему мировоззренческих (“я и мой взгляд на мир”), повседневных (“я и мир вокруг здесь и сейчас”) и познавательных (“я в образовательном контексте”) ценностей и основанных на них ценностных ориентаций, которые проявляются в позиции и действиях участников образовательных отношений в конкретных ситуациях, так или иначе связанных с образованием» (Маркова и др., 2023а).

Для культуры образовательных отношений характерны особенности более общего феномена — школьной культуры. Ключевой такой особенностью является неоднородность (Крылова, и Леонтьева, 2002; Полякова, 2014), вызванная различиями в субъективной культуре отдельных людей (Триандис, 2007, с. 155) и субкультуре групп, выделяемых по полу, возрасту, опыту пребывания в конкретной школе и многим другим признакам. Суть в том, что каждый ребенок и взрослый привык по-своему взаимодействовать с другими людьми, у него сложились определенные модели поведения и все это может влиять на культуру образовательных отношений в школе. Сила этого влияния, вероятно, обуславливается его статусом и активностью, а также готовностью школьного сообщества к изменениям. Администрация и педагоги, вероятно, играют решающую роль в развитии культуры образовательных отношений, но при этом важно учитывать и вклад учеников, а также их родителей в этот процесс.

Понимая, что культура образовательных отношений неоднородна, мы полагаем, что на этапе ее эмпирического исследования станет явным ряд проблем. Можно ли однозначно ответить на вопросы: какова культура образовательных отношений в школе, как ее исследовать, как при этом учитывать субъективную культуру разных участников школьного сообщества?

Ученые, исследующие близкие феномены: культуру, среду, уклад школы, — предлагают использовать как количественные, так и качественные методы. Например, для оценки организационной культуры, или культуры школы, есть опросная методика К. Камерона и Р. Куинна в адаптации В. А. Ясвина для педагогического коллектива (Камерон, и Куинн, 2001; Ясвин, 2009). И. Э. Кондракова и А. П. Тряпицына пишут о биографическом и герменевтическом методах в исследовании уклада школы, а также нарративном интервью, анализе сочинений и анкетировании учеников и учителей (Кондракова, и Тряпицына, 2013). По мнению И. Д. Фрумина, чтобы понять суть уклада, нужно наблюдать за педагогами и детьми в деятельности, которая не регламентируется и не контролируется, — в неформальном общении, жизни вне школы (например, в выездном лагере) и т. п. (Фрумин, 1999).

На наш взгляд, сочетание количественных и качественных методов может быть эффективным и в исследовании культуры образовательных отношений, особенно для решения прикладных задач. Однако в этой статье мы планируем описать структуру феномена. В таком случае оптимальны количественные методы, позволяющие работать с крупными выборками и выявлять общие тенденции. В свою очередь, общие тенденции видны только тогда, когда у исследователя есть теоретическая опора, например типы культуры образовательных отношений.

По какому принципу мы будем выделять и исследовать ее типы? Ответить на этот вопрос нам помогут подходы, сложившиеся в изучении близких феноменов. Первый из них основан на том, что для школы характерен определенный тип уклада (Тубельский, 2001, с. 13; Остапенко, 2020; Куприянов, 2017) или набор индикаторов организационной культуры (Volkova et al., 2023). Второй подход состоит в том, чтобы выявлять соотношение разных типов культуры в организации (Камерон, и Куинн, 2001; Ясвин, 2009; Ясвин, 2019), и именно он представляется нам оптимальным для исследования культуры образовательных отношений, поскольку учитывает ее неоднородность.

Таким образом, в нашем исследовании мы не дадим однозначного ответа на вопрос «Какова культура образовательных отношений в школе?», но выявим особенности ее структуры, принимая во внимание субъективную культуру разных групп респондентов.

Методология и методы исследования

Чтобы описать структуру культуры образовательных отношений (КОО), мы решили четыре задачи:

1. Выделить типы КОО.

В этом направлении мы работали в 2018–2023 гг., основываясь на типологии политической культуры и идее школы как государства в миниатюре (Almond, & Verba, 1989; Elazar, 1998; Schechter, Vontz, & Brenson, 2010, p. 106–163; Активная школа..., 2009, с. 9–15; Иоффе, 2018; Алмонд, и Верба, 2024), адаптируя формулировки из первоисточников к современным образовательным реалиям. Мы выделили четыре типа КОО: административный, традиционалистский, коллективистский и индивидуалистический (подробное описание представлено в разделе «Результаты исследования»).

2. Разработать исследовательский инструментарий.

Комплект анкет «Я и моя школа: культура образовательных отношений» мы проектировали в 2021–2023 гг.

Анкеты для каждой группы респондентов — членов администрации, педагогов, учеников и родителей — состоят из трех частей. Первая («Я сам») содержит 27 вопросов о ценностях и поступках человека в различных ситуациях. Вторая часть («Моя школа») — 27 вопросов о том, какова школа в представлениях респондента, как в ней обычно принимают решения. Содержание вопросов основано на том, что в жизни человека бывают проблемные ситуации трех типов: неопределенности, достижения цели и давления (Леонтьев, 2023). Вопросы первой и второй частей предполагают выбор только одного из четырех вариантов ответа, которые соотносятся с четырьмя типами КОО. В третью часть включено до 6 дополнительных вопросов для получения статистических данных (возраст, пол, стаж и т. п.).

3. Провести исследование.

Исследование проводилось в 2023 году в 15 школах из 12 субъектов РФ, которые на тот момент участвовали в работе федеральной инновационной площадки МГПУ «Реализация сетевой образовательной программы в старшей школе» (Маркова и др., 2023b).

4. Проанализировать полученные данные и выявить особенности структуры КОО.

Для анализа были отобраны ответы 59 членов администрации, 439 педагогов, 1440 учеников 7–11-х классов и 1114 родителей (исключались ответы, на которые респонденты затратили менее 10 минут). Данные обрабатывались в программе IBM SPSS Statistics 21.

Результаты исследования

Теоретические результаты исследования состоят в описании типов КОО (см. табл. 1 и 2), эмпирические — в выявлении особенностей ее структуры с учетом специфики разных групп респондентов (см. далее табл. 4–9, рис. 1–4).

Таблица 1 / Table 1

Основные характеристики типов культуры образовательных отношений в школе
Main characteristics of educational relations culture types at school

Характеристика	Административный (А)	Традиционалистский (Т)	Коллективистский (К)	Индивидуалистический (И)
<i>Основные характеристики</i>				
Миссия школы	Реализация политики руководства	Воспроизведение, поддержание и передача традиций	Сплочение людей в единый коллектив и забота о благополучии его членов	Творческая самореализация личности
Ценности	Власть, дисциплина, единоначалие, унифицированность	Мудрость предков и старших, наследие, исторические примеры, постоянство, повторяемость, сакральность	Сообщество, справедливость, равенство, диалог, единение, сплоченность, солидарность	Индивидуальность, самостоятельность, личная ответственность, самореализация, уважение достоинства личности, свобода, доверие
Источник решений и действий, развития школы	Приказы и распоряжения высшего лица, утвержденные инструкции и алгоритмы	Ритуалы и примеры, деятельность носителей традиций, мнение наиболее опытных и уважаемых людей	Договоренности по итогам общих обсуждений, результаты голосования, достигнутые компромиссы и консенсус	Самостоятельность и инициатива человека, личные цели
Источник мотивации	Соблюдение правил и норм, выполнение требований, сохранение установленного административного порядка, желание соответствовать ожиданиям руководства	Уважение и почитание старших, наследия и прошлого позитивного опыта	Сплоченность, ощущение себя частью целого, поддержка коллектива, взаимопонимание, совместные достижения	Собственные желания и выгоды

Особенности взаимоотношений и взаимодействия	Вертикальные взаимоотношения. Должностная иерархия, вера в авторитет, безличность власти (восприятие властных указаний и их исполнение)	Вертикальные взаимоотношения. Иерархия в соответствии с возрастом, опытом работы и посвященностью в традиции, лояльность к установившимся порядкам	Горизонтальные взаимоотношения. Стремление к единomyслию, совместной работе и обсуждению ключевых вопросов, взаимные уступки, создание групп по интересам	Горизонтальные взаимоотношения. Автономия и ответственность личности, свободная конкуренция (вера в то, что можно продвигнуться благодаря уникальным качествам)
Основные процессы	Системное функционирование, подчинение, контроль исполнения, подготовка документов для вышестоящих организаций	Сохранение, копирование и повторение имеющихся образов, надличностный контроль (соотнесение с традицией), автоматизм и шаблонность действий	Обсуждение проблем и решений, согласование позиций, совместное проживание событий, коллективный контроль, действие «всем миром»	Учет индивидуальных предложений и разных мнений, соревновательность
Принципы	Официальность и стандартизация решений и действий, управляемость, оперативность реагирования, стабильность, лояльность к вышестоящим	Поддержка сложившегося уклада; установление дисциплины и порядка на доверительной основе	Коллегиальность, кооперация, открытость и вовлеченность разных участников в деятельность, сопереживание	Опора на личные интересы и потребности, открытость савомыражения, поддержка инициативы, толерантность к неопределенности и готовности к изменениям
Результаты деятельности школы	Регулярная отчетность и доклады о выполненной работе, документация, достижение плановых показателей	Сохранение традиций и ритуалов, передача опыта	Договоренности, соглашения, коллективные продукты деятельности и достижения	Уникальные индивидуальные решения и их вариативность, творческие продукты, личные достижения

Продолжение и окончание Таблицы 1

Характеристика	Административный (А)	Традиционалистский (Т)	Коллективистский (К)	Индивидуалистический (И)
Фокусы деятельности и роль педагога в школе	Постановка или транслирование задач и проверка их выполнения (контролер), оценка точности соблюдения требований (оценщик), выполнение указаний (исполнитель)	Забота и присмотр (опекун), передача мудрости и опыта (сказитель, гуру)	Объединение группы (фасилитатор), достижение согласия (посредник), включение в совместную деятельность (игротехник, вдохновитель)	Помощь в самостоятельном освоении учебного материала (консультант, модератор), подготовка к соревнованиям (тренер, репетитор), поддержка индивидуального развития (тьютор, наставник), создание нового (творец, исследователь, экспериментатор)
Метафора	Пирамида	Кольцо	Мозаика (пазл)	Звезда

Таблица 2 / Table 2
Преимущества и ограничения типов культуры образовательных отношений в школе
Advantages and limitations of educational relations culture types at school

Тип	Преимущества	Ограничения
(А)	Предсказуемость и определенность действий, нормативная защищённость человека и школы, благодаря: – соблюдению законодательства; – выстроенной системе организации деятельности, четкой постановке задач; – единству требований, установленному кругу прав и обязанностей, понятной системе поощрений и наказаний; – инструкциям и алгоритмам, которые экономят энергию и время исполнителей; – контролю исполнения распоряжений. Оперативность и быстрота реагирования, благодаря: – единому центру принятия решений; – простым, отработанным решениям в типичных ситуациях; – мобилизации всех ресурсов для принятия мер; – исполнительности, которая позволяет экономить время	Внешняя обусловленность деятельности: – игнорирование реальных запросов человека и дефицитов организации; – отсутствие альтернатив (отсупления от «генеральной линии» не приветствуются). Обезличивание. Человек воспринимается как ресурс для выполнения поставленных задач, что может провоцировать: – внутреннее сопротивление со стороны исполнителя при внешнем согласии (процесс затягивается, работа выполняется частично); – пассивность, безынициативность, некритичность исполнителя, эффект «выученной беспомощности»; – попытки «утагать и угодить», вместо того чтобы анализировать эффективность решений
(Т)	Психологическая защищенность человека и устойчивость школы, благодаря: – стабильности и цикличности деятельности, позволяющей понимать и принимать происходящее; – неизменности правил и норм жизни, принципов и ориентиров развития организации; – как правило, доброжелательной атмосфере, взаимной поддержке и по-семейному теплым отношениям.	Неготовность к изменениям: – вера в предрешенность развития событий, которая ограничивает активность и инициативу людей; – нежелание выполнять непривычные действия и применять инновации, а также боязнь ошибиться, осваивая новое; – нарушение приказов и норм из-за их противоречия установленному порядку;

Продолжение и окончание Таблицы 2

Тип	Преимущества	Ограничения
	Культуросообразность благодаря: – сохранению традиционной культуры и исторической памяти; – поддержанию культурных образцов как примеров для молодого поколения; – ярким праздникам и ритуалам, создающим общность; – поддержке авторитета педагогов, родителей и других представителей старшего поколения	– закрытость от критики (может привести к потере связи с реальностью); – неприятие чужих взглядов, отличающихся от принятых в школе. Ритуализация деятельности — превращение ритуалов в формальную рутину, непонимание их назначения и смысла. Риск культа руководителя как носителя традиций и истины в последней инстанции
(К)	Психологическая защищенность человека и целостность школы благодаря: – ощущению себя как части группы или коллектива; – избеганию поспешных действий; – коллективной ответственности за принятые решения; – объединение усилий, которое позволяет сохранить энергию. Сплоченность коллектива, благодаря: – консолидации разных взглядов и мнений, выработке общей позиции; – работе в команде; – синергетическому эффекту в совместном решении задач	Преобладание процессуальности: – затянутость обсуждений; – трудности в поиске консенсуса, согласовании разных точек зрения и принятии решения, которое бы устраивало всех. Игнорирование потенциала отдельных людей: – преобладание интересов коллектива над личными потребностями и желаниями («культ группы»); – блокирование индивидуальных идей и предложений из-за боязни группового давления. «Коллективная безответственность» (то есть обезличенность решений — все они общие и лично ничьи) или круговая порука

Тип	Преимущества	Ограничения
(И)	Атмосфера творчества благодаря: – проявлению личной инициативы и активности в поиске новых решений; – уважению каждой точки зрения и принятию различий между людьми; – учет разных запросов и потребностей, мнения меньшинства; – поддержке интересных начинаний, нестандартных решений и оригинальных идей; – отношению к ошибкам и неудачам как к возможностям для развития. Высокая личная ответственность, которая проявляется в личной осознанности и самоконтроле; стремлений к созиданию и положительном отношении к изменениям; готовности идти на риск и отвечать за принятые решения	Соперничество в коллективе: – нежелание помогать другим; – межличностные конфликты, враждебные группировки; – поиск конкретных виновников проблем. Трудности в управлении «командой звезд», связанные: – со стремлением каждого отстаивать свою позицию, что затягивает принятие решений в критических ситуациях; – с обособленностью и отчуждением некоторых членов коллектива от общего дела, их неготовностью заботиться об интересах других; – с возможной непредсказуемостью и нерациональностью их поведения; – с появлением непризнанных лидеров, которые могут подрывать авторитет руководителя

Описав типы КОО, мы разработали анкеты и провели опрос среди членов администрации, педагогов, учеников и родителей (15 школ из 12 субъектов РФ). Полученные данные мы обработали следующим образом:

– вычислили α Кронбаха для определения надежности инструментария (табл. 3);

Таблица 3 / Table 3

Надежность исследовательского инструментария (α Кронбаха)
Reliability of the research instrument (Cronbach's α)

Категория	Кол-во чел.	α Кронбаха	
		Часть 1. «Я сам»	Часть 2. «Моя школа»
Члены админ.	59	0,5	0,8
Педагоги	439	0,5	0,8
Ученики	1 440	0,6	0,6
Родители	1 114	0,6	0,7

– провели однофакторный дисперсионный анализ (табл. 4);

Таблица 4 / Table 4

One-Way ANOVA, фактор — категория
(члены администрации, педагоги, ученики, родители)

One-Way ANOVA, category as a factor
(administration members, teachers, students, parents)

		Сумма квадратов	Ст. св.	Средний квадрат	F	Знач.
Админ. (А) «Я сам»	Между гр.	9764,892	3	3254,964	41,573	0,000
	Внутри гр.	238 641,229	3048	78,294		
	Итого	248 406,121	3051			
Традиц. (Т) «Я сам»	Между гр.	3139,487	3	1046,496	19,303	0,000
	Внутри гр.	165 241,380	3048	54,213		
	Итого	168 380,867	3051			
Коллект. (К) «Я сам»	Между гр.	84 865,749	3	28 288,583	172,995	0,000
	Внутри гр.	498 415,583	3048	163,522		
	Итого	583 281,332	3051			
Индив. (И) «Я сам»	Между гр.	59 820,530	3	19 940,177	108,927	0,000
	Внутри гр.	557 967,319	3048	183,060		
	Итого	617 787,849	3051			
Админ. (А) «Моя школа»	Между гр.	72 396,895	3	24 132,298	146,108	0,000
	Внутри гр.	503 430,566	3048	165,168		
	Итого	575 827,461	3051			
Традиц. (Т) «Моя школа»	Между гр.	19 016,692	3	6338,897	71,438	0,000
	Внутри гр.	270 459,477	3048	88,733		
	Итого	289 476,169	3051			
Коллект. (К) «Моя школа»	Между гр.	70 258,917	3	23 419,639	123,920	0,000
	Внутри гр.	576 042,793	3048	188,990		
	Итого	646 301,710	3051			

		Сумма квадратов	Ст. св.	Средний квадрат	<i>F</i>	Знач.
Индив. (И) «Моя школа»	Между гр.	36 991,119	3	12 330,373	136,356	0,000
	Внутри гр.	275 623,977	3048	90,428		
	Итого	312 615,096	3051			

– сравнили средние (табл. 5);

Таблица 5 / Table 5

Сравнение средних по категориям респондентов
Comparison of averages by category of respondents

		Часть 1. «Я сам»				Часть 2. «Моя школа»			
		Админ. (А)	Традиц. (Т)	Коллект. (К)	Индив. (И)	Админ. (А)	Традиц. (Т)	Коллект. (К)	Индив. (И)
Члены админ.	Ср.	8,1602	9,3524	48,0224	34,4636	15,6932	10,6712	40,4895	33,1444
	N	59	59	59	59	59	59	59	59
	Ст. откл.	8,50150	5,02410	15,59193	11,47258	12,87360	9,28009	17,32946	10,48495
Педагоги	Ср.	11,3635	12,1226	40,3185	36,1934	21,3610	11,2537	34,7925	32,5910
	N	439	439	439	439	439	439	439	439
	Ст. откл.	8,17548	7,01927	14,32308	11,58183	13,87658	8,83169	16,35317	9,68047
Ученики	Ср.	14,2816	12,1390	26,3732	47,2042	29,1048	17,6512	22,5355	30,7072
	N	1440	1440	1440	1440	1440	1440	1440	1440
	Ст. откл.	8,92490	7,52308	12,72176	14,39261	11,74621	9,55683	12,61523	9,82635
Родители	Ср.	16,1475	14,0029	29,8322	40,0159	34,8758	18,2222	22,7836	24,1171
	N	1114	1114	1114	1114	1114	1114	1114	1114
	Ст. откл.	9,01991	7,38824	12,04838	13,18524	13,76655	9,47275	13,81705	8,95513

– выявили корреляции (ρ Спирмена), условившись, что $\rho < 0,3$ (по модулю) — слабая взаимосвязь, $0,3 < \rho < 0,7$ — умеренная, $0,7 < \rho < 1$ — сильная, ** — значимость на уровне 0,01, * — значимость на уровне 0,05 (см. табл. 6–9, рис. 1–4).

Таблица 6 / Table 6
 Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке членов администрации (р Спирмена)
 Correlations between types of educational relations culture in a sample of administration members (Spearman's ρ)

Администрация	Часть 1. «Я сам»				Часть 2. «Моя школа»			
	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.
Часть 1. «Я сам»	Админ.	1	-0,070	-0,545**	0,098	0,393**	0,167	-0,279*
	Традиц.	-0,070	1	-0,355**	0,099	0,262*	0,378**	-0,494**
	Коллект.	-0,545**	-0,355**	1	-0,760**	-0,432**	-0,137	0,528**
	Индив.	0,098	0,099	-0,760**	1	0,153	-0,022	-0,317*
Часть 2. «Моя школа»	Админ.	0,393**	0,262*	-0,432**	0,153	1	0,511**	-0,751**
	Традиц.	0,167	0,378**	-0,137	-0,022	0,511**	1	-0,672**
	Коллект.	-0,279*	-0,494**	0,528**	-0,317*	-0,751**	-0,672**	1
	Индив.	-0,292*	0,172	-0,089	0,277	-0,412**	-0,290*	-0,106
								1

Таблица 7 / Table 7
 Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке педагогов (р Спирмена)
 Correlations between types of educational relations culture in a sample of teachers (Spearman's ρ)

Педагоги	Часть 1. «Я сам»				Часть 2. «Моя школа»			
	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.
Часть 1. «Я сам»	Админ.	1	0,096*	-0,503**	0,372**	0,224**	-0,331**	-0,131**
	Традиц.	0,096*	1	-0,333**	0,241**	0,258**	-0,223**	-0,113*
	Коллект.	-0,503**	-0,333**	1	-0,396**	-0,262**	0,476**	-0,068
	Индив.	-0,098*	-0,175**	-0,627**	0,111*	0,022	-0,239**	0,285**
Часть 2. «Моя школа»	Админ.	0,372**	0,241**	-0,396**	1	0,391**	-0,800**	-0,387**
	Традиц.	0,224**	0,258**	-0,262**	0,391**	1	-0,616**	-0,356**
	Коллект.	-0,331**	-0,223**	0,476**	-0,800**	-0,616**	1	0,025
	Индив.	-0,131**	-0,113*	-0,068	-0,387**	-0,356**	0,025	1

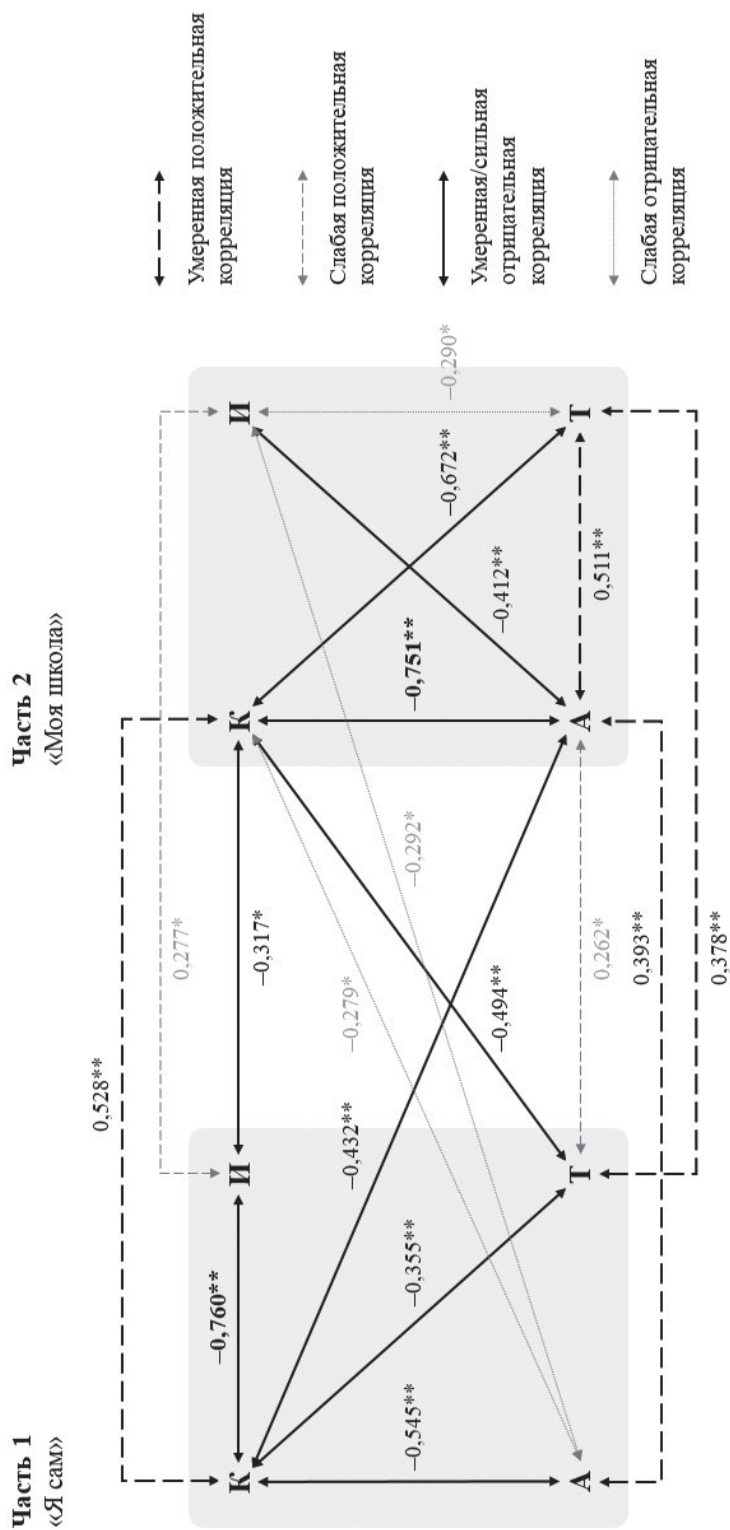


Рис. 1. Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке членов администрации (ρ Спирмена)

Fig. 1. Correlations between types of educational relations culture in a sample of administration members (Spearman's ρ)

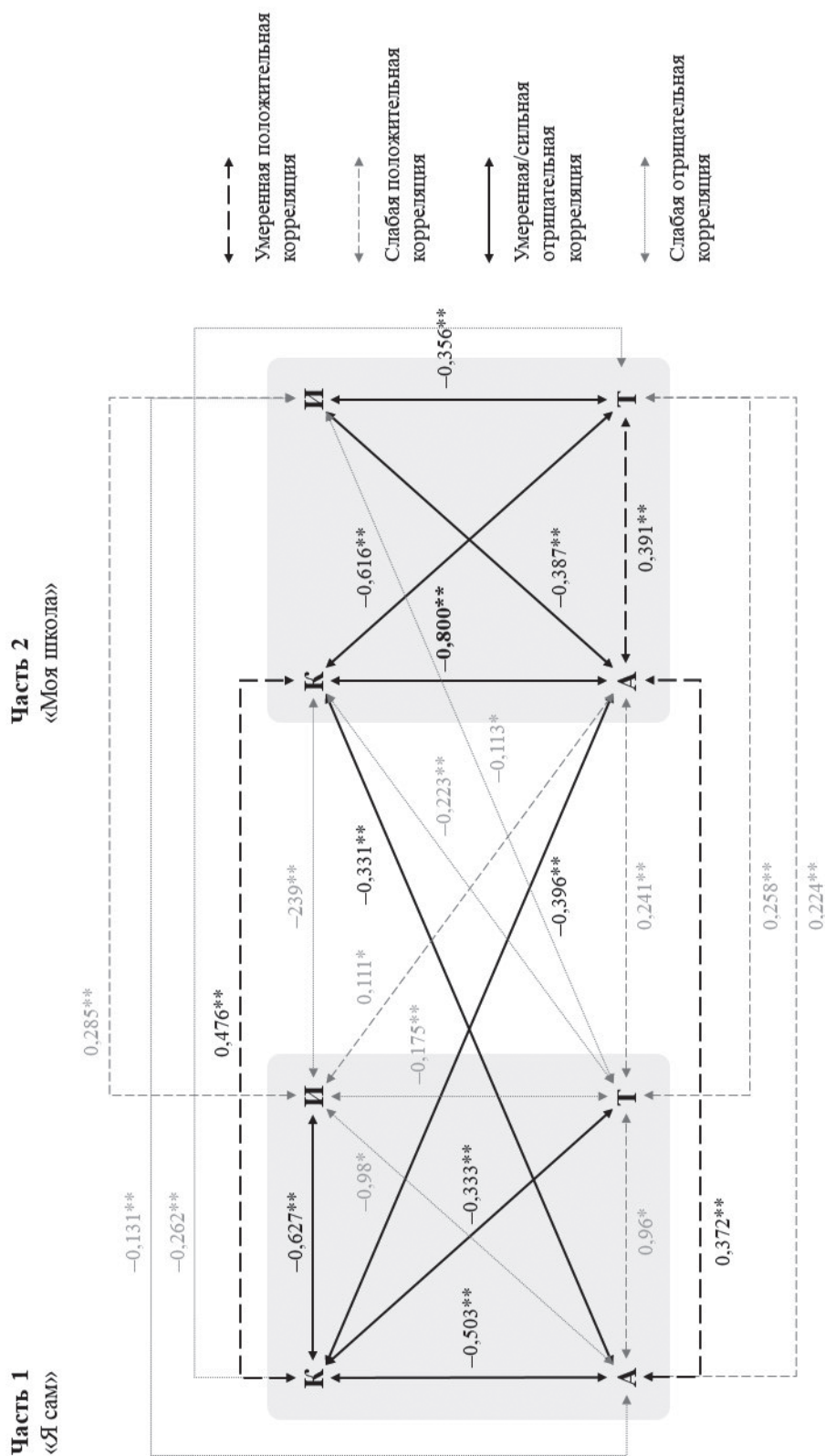


Рис. 2. Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке педагогов (ρ Спирмена)

Fig. 2. Correlations between types of educational relations culture in a sample of teachers (Spearman's ρ)

Таблица 8 / Table 8

Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке учеников (р Спирмена)
Correlations between types of educational relations culture in a sample of students (Spearman's ρ)

Ученики		Часть 1. «Я сам»				Часть 2. «Моя школа»			
		Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.
Часть 1. «Я сам»	Админ.	1	0,074**	-0,216**	-0,434**	0,040	-0,085**	0,047	-0,019
	Традиц.	0,074**	1	-0,224**	-0,338**	0,107**	0,101**	-0,102**	-0,058*
	Коллект.	-0,216**	-0,224**	1	-0,579**	-0,175**	-0,160**	0,296**	-0,015
	Индив.	-0,434**	-0,338**	-0,579**	1	0,080**	0,137**	-0,247**	0,070**
Часть 2. «Моя школа»	Админ.	0,040	0,107**	-0,175**	0,080**	1	0,124**	-0,618**	-0,463**
	Традиц.	-0,085**	0,101**	-0,160**	0,137**	0,124**	1	-0,514**	-0,429**
	Коллект.	0,047	-0,102**	0,296**	-0,247**	-0,618**	-0,514**	1	0,020
	Индив.	-0,019	-0,058*	-0,015	0,070**	-0,463**	-0,429**	0,020	1

Таблица 9 / Table 9

Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке родителей (р Спирмена)
Correlations between types of educational relations culture in a sample of parents (Spearman's ρ)

Родители		Часть 1. «Я сам»				Часть 2. «Моя школа»			
		Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.
Часть 1. «Я сам»	Админ.	1	0,107**	-0,367**	-0,370**	0,128**	-0,013	-0,079**	-0,004
	Традиц.	0,107**	1	-0,208**	-0,418**	0,024	0,061*	-0,028	-0,030
	Коллект.	-0,367**	-0,208**	1	-0,509**	-0,137**	-0,049	0,178**	-0,044
	Индив.	-0,370**	-0,418**	-0,509**	1	0,026	0,026	-0,105**	0,085**
Часть 2. «Моя школа»	Админ.	0,128**	0,024	-0,137**	0,026	1	0,076*	-0,680**	-0,503**
	Традиц.	-0,013	0,061*	-0,049	0,026	0,076*	1	-0,534**	-0,318**
	Коллект.	-0,079**	-0,028	0,178**	-0,105**	-0,680**	-0,534**	1	0,123**
	Индив.	-0,004	-0,030	-0,044	0,085**	-0,503**	-0,318**	0,123**	1

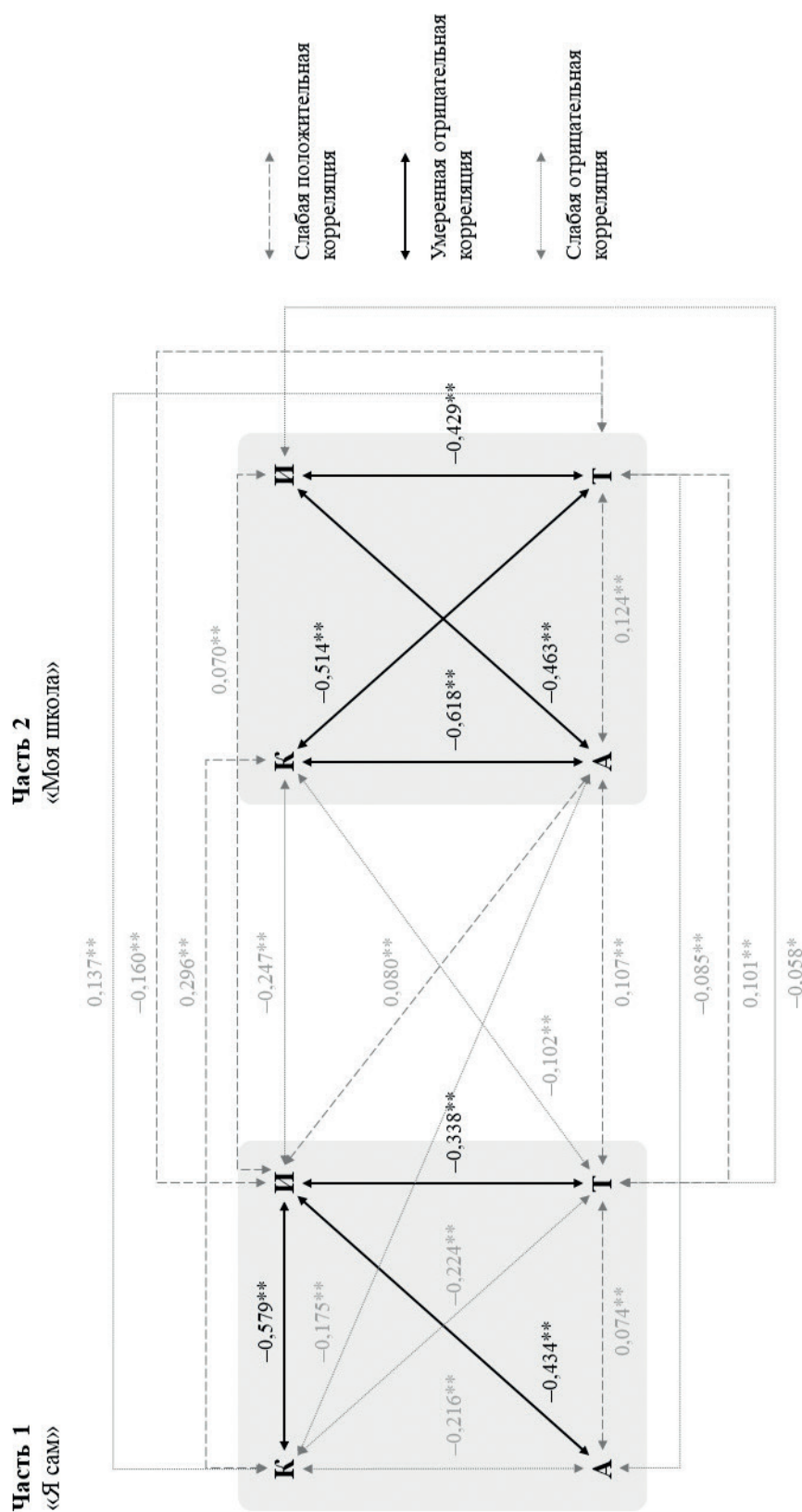


Рис. 3. Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке учеников (r Спирмена)

Fig. 3. Correlations between types of educational relations culture in a sample of students (Spearman's ρ)

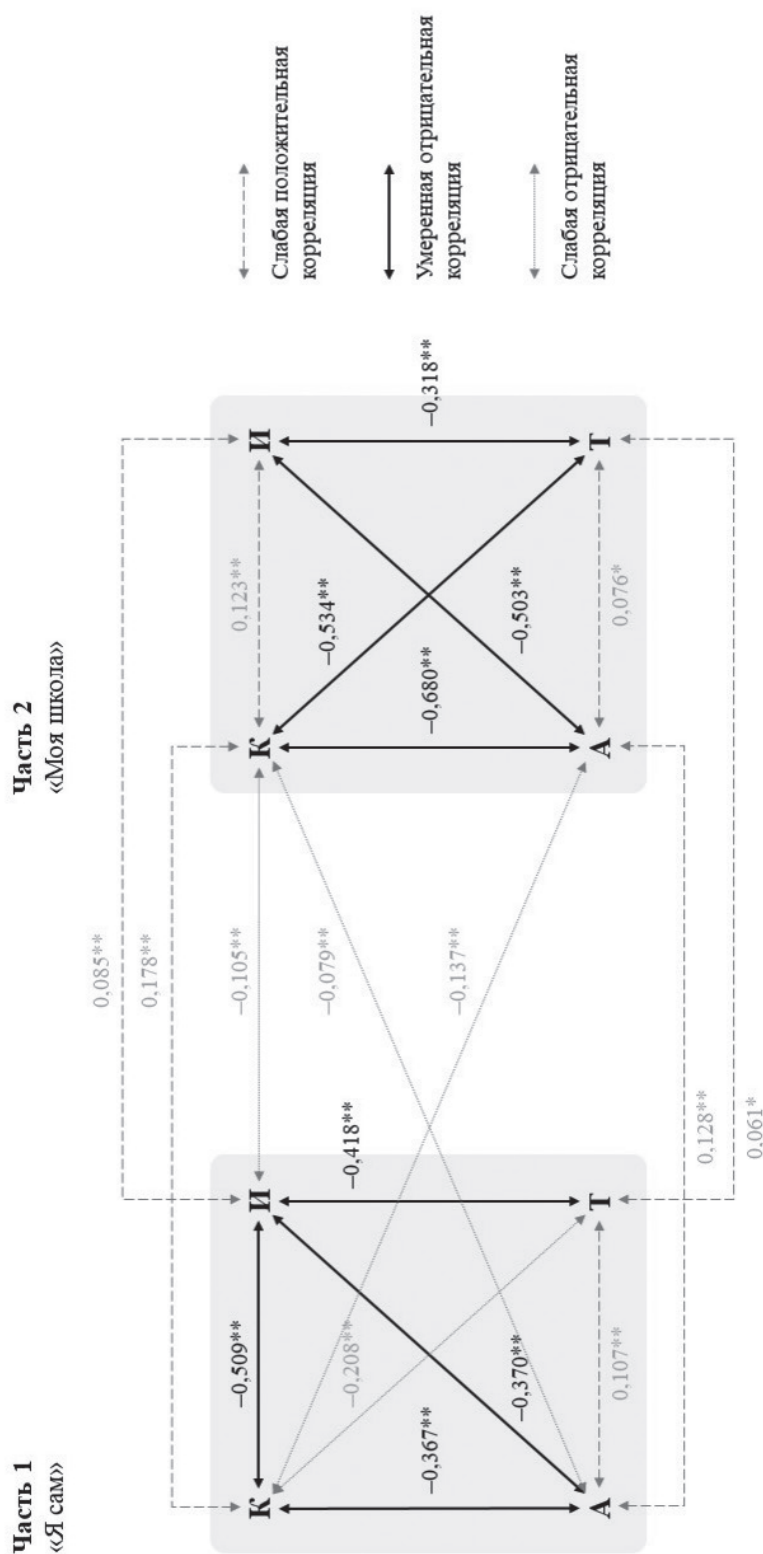


Рис. 4. Корреляции между типами культур образовательных отношений на выборке родителей (р Спирмена)

Fig. 4. Correlations between types of educational relations culture in a sample of parents (Spearman's ρ)

Обсуждение результатов

Надежность инструментария

Исследовательский инструмент считается достаточно надежным, когда $\alpha > 0,7$, тем не менее стоит дополнительно проанализировать особенности анкет, респондентов и условий, в которых проводилось исследование.

Первая часть нашей анкеты («Я сам») оказалась недостаточно надежной, вторая («Моя школа») — надежной только для версий, предназначенных членам администрации и педагогам (см. табл. 3). На наш взгляд, это адекватно выбранному подходу к исследованию КОО. Большинство вопросов в части «Я сам» сформулировано в общих чертах (например, «Если ваше мнение отличается от мнения большинства, что делаете в такой ситуации?»), и каждый респондент проецировал его на субъективно значимые ситуации. Показатели α в части «Моя школа» можно объяснить тем, что члены администрации и педагоги видят свою школу более ясно и согласованно, чем ученики и родители. Об этом свидетельствуют и комментарии последних (например, «Некоторые ответы выбраны приблизительно, так как нет опыта по некоторым ситуациям»). Все это отражает неоднородность КОО, разные жизненные контексты и разную степень вовлеченности респондентов в жизнь школы. Невысокая надежность инструментария может компенсироваться критическим анализом данных.

Различия между группами респондентов

Однофакторный дисперсионный анализ показал различия между четырьмя группами респондентов, сравнение средних — разное соотношение типов КОО как в их жизненных контекстах («Я сам»), так и в их представлениях о школе («Моя школа») (см. табл. 4–5).

Члены администрации и педагоги привержены в основном коллективистскому типу КОО (48 и 40 %), они видят его проявления и в школьной жизни (40 и 34 %). Однако и доля индивидуалистического типа у руководителей и педагогов значительная (36 и 34 % — «Я сам», 33 и 32 % — «Моя школа»). Вероятнее всего, это связано с тем, что они сконцентрированы преимущественно на взаимодействии с классами и педагогическим коллективом. При этом непосредственная работа каждого педагога индивидуальна: он сам ведет занятия и принимает решения, ориентируясь на свои представления и опыт, — а потому закономерно, что доля индивидуалистического типа в его структуре КОО также велика.

Ученики и родители привержены индивидуалистическому типу (47 и 40 %), и это может быть связано с тем, что в образовательном контексте подростки центрированы на себе, а родители — на своих детях. В школе и те и другие видят административные проявления (29 и 34 %), однако дети

обращают внимание и на поддержку индивидуальности (30 %). Вероятно, играет роль то, что взаимоотношения между сотрудниками школы и учениками традиционно воспринимаются как иерархические.

В общих чертах описанное выше согласуется с результатами, которые получили И. А. Виноградова и Е. В. Иванова в 2021 году. Исследователи выявили, что в структуре школьной культуры преобладают коллективистский и индивидуалистический типы, а между аналогичными группами респондентов есть значимые различия (Виноградова, и Иванова, 2022). Ориентированность подростков на индивидуалистические ценности показана в исследовании А. К. Белолуцкой и соавторов (Белолуцкая и др., 2024).

Все это утверждает нас в первоначальном решении проанализировать полученные данные по разным группам респондентов, но при этом выделить и общие для них особенности.

Особенности структуры КОО

В части «Я сам» получен предсказуемый результат: отрицательная корреляция между коллективистским и индивидуалистическим типами КОО. Их противопоставление типично и для узких, и для широких контекстов, в том числе национальных (Триандис, 2007; Магун, Руднев, и Шмидт, 2015; Панкратова, Осин, и Гасанова, 2017; Панкратова, и Осин, 2020; Магун, 2023).

По нашим данным, у всех групп респондентов коллективистский тип отрицательно коррелирует с остальными, особенно явно с индивидуалистическим (см. табл. 6–9, рис. 1–4). Наиболее сильная корреляция обнаружена у членов администрации и педагогов.

Индивидуалистический тип также отрицательно коррелирует с другими, что видно на выборках учеников и родителей. У членов администрации и педагогов он заметно противопоставлен только коллективистскому типу.

В части «Моя школа» положительно взаимосвязаны административный и традиционалистский типы КОО, причем у членов администрации и педагогов корреляции умеренные, а у детей и родителей слабые. Это объясняется нечеткой границей между административным и традиционалистским типами КОО, которые характеризуются вертикальными взаимоотношениями людей. Кроме того, привычные им действия либо сами по себе административные, либо воспринимаются как таковые. Например, в школе *N* принято обращаться к руководителю, если между учителями назревает конфликт, и такое решение проверено временем. По форме оно традиционалистское, однако по содержанию — административное.

Гораздо заметнее во всех группах респондентов:

- отрицательные корреляции коллективистского типа КОО с административным и традиционалистским типам (причем у членов администрации и педагогов они сильнее, чем у учеников и родителей);

– отрицательные корреляции индивидуалистического типа КОО с административным и традиционалистским типами (у детей и родителей сильнее, чем у членов администрации и педагогов) (см. табл. 6–9, рис. 1–4).

Подобные результаты могут подтверждать стереотип, при котором централизацию и контроль вместе со стремлением сохранять привычный уклад воспринимают как препятствия для самореализации личности и развития сообщества.

При этом индивидуалистический и коллективистский типы КОО не противопоставлены друг другу. На практике бывает заметно, что в школе стараются организовать и совместную, и индивидуальную деятельность детей и взрослых.

Взаимосвязи частей «Я сам» и «Моя школа» показывают, что члены администрации и педагоги, сами приверженные тому или иному типу КОО, видят его проявления и в школе — это заметно по положительным корреляциям. Больше всего закономерность проявляется в данных по коллективистскому типу, меньше всего — по индивидуалистическому. С одной стороны, члены администрации и педагоги стремятся поддерживать свои ценности в школе. С другой стороны, возможен эффект проекции, при котором человек замечает в окружающем мире то, что ему важно и что он хотел бы видеть.

Также у членов администрации и педагогов традиционалистский тип КОО в части «Я сам» положительно коррелирует с административным типом в части «Моя школа». У педагогов также административный тип КОО в части «Я сам» положительно коррелирует с традиционалистским типом в части «Моя школа». Подобные взаимосвязи еще раз подчеркивают неявную границу между административным и традиционалистским типами КОО, а также вклад их приверженцев в школьную КОО.

Стоит заметить, что у членов администрации и педагогов отрицательно коррелируют:

- административный тип КОО в части «Я сам» с коллективистским и индивидуалистическим типами в части «Моя школа»;
- индивидуалистический тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа».

Кроме того, традиционалистский тип в части «Я сам» отрицательно коррелирует с коллективистским типом в части «Моя школа» у членов администрации, с коллективистским и индивидуалистическим типами у педагогов (см. табл. 6–7, рис. 1–2). Еще у педагогов обнаружены отрицательные корреляции коллективистского типа КОО в части «Я сам» с традиционалистским типом в части «Моя школа» (см. табл. 7, рис. 2). Все это дополняет интерпретации, описанные выше. Вероятно, приверженцы административного, традиционалистского или индивидуалистического типа будут меньше поддерживать коллективистские ценности в школе и замечать проявления таковых.

Взаимосвязи между частями «Я сам» и «Моя школа» у учеников и родителей заметно слабее, чем у членов администрации и педагогов. В целом это подтверждает наше утверждение о разной степени вовлеченности

респондентов в жизнь школы и влияния на нее. Самая высокая вовлеченность у членов администрации, самая низкая — у родителей. Рассмотрим обнаруженные взаимосвязи более подробно.

У учеников положительно коррелируют:

- традиционалистский тип КОО в части «Я сам» с административным и традиционалистским типами в части «Моя школа»;
- коллективистский тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа»;
- индивидуалистический тип КОО в части «Я сам» с традиционалистским типом в части «Моя школа».

Отрицательно коррелируют:

- традиционалистский тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа»;
- коллективистский тип КОО в части «Я сам» с административным и традиционалистским типами в части «Моя школа»;
- индивидуалистический тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа» (см. табл. 8, рис. 3).

У родителей положительно коррелируют:

- административный тип КОО в части «Я сам» с административным типом в части «Моя школа»;
- коллективистский тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа».

Отрицательно коррелируют:

- коллективистский тип КОО в части «Я сам» с административным типом в части «Моя школа»;
- индивидуалистический тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа» (см. табл. 9, рис. 4).

По всей видимости, ученики-коллективисты сфокусированы на совместной деятельности и придают значение только этому аспекту школьной жизни. Индивидуалисты, сконцентрированные на себе, видят то, что потенциально ограничивает их самореализацию, например устоявшиеся порядки и вовлечение в общие дела. У родителей похожая ситуация.

Обобщая описанное, нужно отметить, что у всех групп респондентов есть *сходства* в структуре КОО:

- противопоставление коллективистского и индивидуалистического типов остальным («Я сам»);
- противопоставление административного и традиционалистского типов коллективистскому и индивидуалистическому типам («Моя школа»);
- обусловленность восприятия школы («Моя школа») личной позицией («Я сам»).

Также стоит сказать и о *различиях*:

- приверженность членов администрации и педагогов коллективистскому типу, учеников и родителей — индивидуалистическому («Я сам»);

— взаимосвязь административного и традиционалистского типов, особенно выраженная у членов администрации и педагогов и практически не выраженная у учеников и родителей («Моя школа»);

— степень вовлеченности респондентов в создание школьной КОО (от самой сильной у членов администрации до самой слабой у родителей).

Отметим, что в нашем исследовании есть ограничения.

В *теоретическом плане* они состоят в том, что мы не выделяем в каждом типе КОО вертикальный и горизонтальный, активный и пассивный подтипы, как это делали другие авторы в национальных исследованиях культуры (Магун, Руднев, и Шмидт, 2015; Панкратова, Осин, и Гасанова, 2017; Панкратова, и Осин, 2020; Магун, 2023). Мы придерживаемся позиции, что коллективистский и индивидуалистический типы КОО базируются на горизонтальных взаимоотношениях людей, а административный и традиционалистский — на вертикальных. Тем не менее выделение подтипов может представлять интерес для более глубокого исследования и дальнейшей разработки идеи.

В *эмпирическом плане* ограничения касаются корреляций, которые показывают взаимосвязи, но ничего не сообщают об их причинно-следственном характере. Делая выводы, стоит учитывать, что человек и его окружение непрерывно влияют друг на друга. Не всегда возможно определить, что стоит за решениями и поступками взрослого либо ребенка: собственные убеждения или чужие — порой уже присвоенные и неосознаваемые.

Заключение

Поскольку КОО определяет более общие феномены: школьную среду, культуру, уклад, — руководителю школы важно учитывать особенности ее структуры. Структура КОО неоднородна. Наше исследование показало, что у членов администрации, педагогов, учеников и их родителей разное соотношение типов КОО как в их личной позиции, так и в их представлениях о школе. В частности, понимание этих особенностей позволит: сглаживать противоречия между привычкой руководства и педагогов к коллективной работе и запросом учеников и их родителей на индивидуальный подход; учитывать восприятие традиционалистских и административных ценностей (чем больше их поддерживают в школе, тем больше вероятность, что ученики и родители будут считать их препятствием для неформального взаимодействия, сотрудничества и проявления индивидуальности).

На наш взгляд, всему этому будет способствовать такое вовлечение учеников и родителей в жизнь школы, при котором они внесут реальный вклад в ее КОО и станут соавторами позитивных изменений. Для этого можно обратить внимание на практики открытости школы семье¹, технологии

¹ *Практики открытости школы к семье.* <https://openness.vbudushee.ru>

«Соглашение о взаимоотношениях» (Катеева и др., 2021, с. 35–45) и соучаствующего проектирования (Иванова и др., 2022, с. 32–46). Полезно обсуждать с детьми и их родителями ценности, существующий и желаемый образ школы, договариваясь о том, как понимать каждый тип КОО и что считать порядком, традициями и т. д.

Надеемся, результаты нашего исследования станут отправной точкой для дальнейшего исследования КОО и совершенствования образовательной практики.

Список источников

1. Маркова, В. К., Иоффе, А. Н., Бычкова, Л. В., Виноградова, И. А., Данилина, А. А., и Летуновская, С. В. (2023). Культура образовательных отношений: как руководителю школы работать с результатами исследования. В кн.: *UniverCity: Города и Университеты* (с. 161–174). Москва: А-Приор. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54801278>
2. Маркова, В. К., Иоффе, А. Н., Бычкова, Л. В., Виноградова, И. А., Данилина, А. А., и Летуновская, С. В. (2023). Культура образовательных отношений: первые результаты исследования. В кн.: *Большая конференция МГПУ. Сборник тезисов: в 3 т. Т. 1* (с. 22–26). Москва: Парадигма. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54323132>
3. Тубельский, А. Н. (2001). *Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей*. Москва: Педагогическое общество России.
4. Тубельский, А. Н. (2007). Уклад школьной жизни — скрытое содержание образования. *Вопросы образования*, 4, 177–180. <https://elibrary.ru/item.asp?id=9947060>
5. Вачкова, С. Н. (2013). Уклад школы как педагогическая категория и феномен действительности. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*, 5, 54–59. <https://elibrary.ru/item.asp?id=19069089>
6. Вачкова, С. Н. (2013). Формирование уклада школы как педагогическая проблема. В кн.: *Инновационная деятельность в системе образования*. Монография. Часть VII (с. 88–122). Москва: Перо. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21770504>
7. Полякова, Г. Б. (2014). Междисциплинарный подход к проблеме осмысления феномена культуры школы. *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*, 4, 82–89. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22930453>
8. Трубникова, Н. И., и Манузина, Е. Б. (2022). Оптимизация организационной культуры как ресурс управления образовательной организацией. *Вестник Университета Российской академии образования*, 4, 89–100. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50055125>
9. Лукина, А. К., и Севостьянова, А. С. (2020). Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы. *Современные проблемы науки и образования*, 2. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42918229>
10. Ясвин, В. А. (2019). *Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление*. Москва: Народное образование. <https://elibrary.ru/item.asp?id=65571034>
11. Слободчиков, В. И. (1997). Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*, 7, 177–184.

12. Ясвин, В. А. (2020). *Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно-проектный практикум*. Москва: Просвещение. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49450314>
13. Иванова, Е. В., Виноградова, И. А., Нестерова, О. В., и Маякова, Е. В. (2019). Концепция развития образовательных условий московских школ. *Современные проблемы науки и образования*, 4. <https://doi.org/10.17513/spno.29131>
14. Моисеев, А. М. (2019). Проектные команды: сопровождение и поддержка. *Образовательная политика*, 3 (79), 112–121. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43142689>
15. Моисеев, А. М. (2020). *Научно-методическое руководство по разработке управленческих проектов создания личностно-развивающей образовательной среды*. <https://vbudushee.ru/library/nauchno-metodicheskoe-rukovodstvo-po-razrabotke-upravlencheskikh-proektov/>
16. Диругина, Е. Г., Катеева, М. И., Рычка, Н. Е., Хаустова, Е. А., и Янченко, А. А. (2023). *Концептуальные основы Программы по развитию личностного потенциала*. Москва: Благотворительный фонд «Вклад в будущее». <https://vbudushee.ru/library/kontseptualnie-osnovy-programmy-rlp/>
17. Ясвин, В. А. (2009). Организационная культура педагогического коллектива. *Школьный психолог*, 14(444). https://psy.1sept.ru/view_article.php?ID=200901410
18. Хренова, Т. П. (2010). Уклад жизни школы в контексте педагогического знания. *Вестник Читинского государственного университета*, 1(58), 48–51. <https://elibrary.ru/item.asp?id=13413948>
19. Цырлина, Т. В. (1999). *Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX века*. Курск: Изд-во КГПУ.
20. Улановская, И. М. (2006). Понятие образовательной среды. В кн.: *Образовательная система «Школа 2100» — качественное образование для всех* (с. 29–38). Москва: Баласс.
21. Попова, И. Н. (2011). Пять тезисов о процессе формирования культуры школы. *Образование личности*, 4, 10–17. <https://elibrary.ru/item.asp?id=18818505>
22. Иоффе, А. Н. (2018). Использование особенностей культуры образовательной организации в управлении и создании педагогической команды при проектировании изменений. *Профильная школа*, 6(1), 22–30. https://doi.org/10.12737/psh_1_2018_3
23. Виноградова, И. А., и Иванова, Е. В. (2022). Исследование взаимодействия педагогов и потенциала создания обучающихся сообществ в образовательных организациях. *Педагогика и психология образования*, 2, 9–32. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-2-9-32>
24. Никитин, И. В. (2017). К вопросу о содержании понятия «культура отношений» в контексте педагогических исследований. *Мир науки, культуры, образования*, 6(67), 252–253. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32235194>
25. Вагнер, И. В., и Савенкова, Л. Г. (2021). К вопросу о культуре социальных отношений в общеобразовательной организации: анализ зарубежного опыта. В кн.: *Образование. Культура. Общество*. Сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции (Санкт-Петербург, октябрь 2021 г.) (с. 14–17). Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие». <https://elibrary.ru/item.asp?id=47235049>
26. Крылова, Н. Б., и Леонтьева, О. М. (2002). *Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ*. Москва: Сентябрь.
27. Триандис, Г. К. (2007). *Культура и социальное поведение*. Москва: Форум.

28. Камерон, К., и Куинн, Р. (2001). *Диагностика и изменение организационной культуры*. Санкт-Петербург: Питер.
29. Кондракова, И. Э., и Тряпицына, А. П. (2013). Качественные методы эмпирического исследования уклада школы. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*, 9, 2054. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21372781>
30. Фрумин, И. Д. (1999). *Тайны школы: заметки о контекстах*. Монография. Красноярск: Красноярский гос. ун-т. <https://publications.hse.ru/books/219221482>
31. Остапенко, А. А. (2020). *Неявная педагогическая реальность*. Ч. 2. Типы школьных укладов. Москва: НИИ школьных технологий.
32. Куприянов, Б. В. (2017). Уклады школьной жизни. В кн.: *Технологии воспитания в общеобразовательных организациях*. Материалы Всерос. науч.-практ. конф., Кострома, 13–14 апреля 2017 г. (с. 12–23). Кострома: Костром. гос. ун-т. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29294542>
33. Volkova, N., Zaichenko, N., Kosheleva, S., & Efimov, A. (2023). Organizational Culture of the Educational Institution as a Predictor of Organizational Stress across Teachers. *Educational Studies Moscow*, 1, 29–71. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-29-71>
34. Almond, G. A., & Verba, S. (1989). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
35. Elazar, D. J. (1998). *Covenant and Constitutionalism*. New Jersey: Transaction Press.
36. Schechter, S., Vontz, T., & Branson, M. (2010). *Exploring Political Ideas: Concepts that Shape our World*. Washington, DC: CQPress.
37. Активная школа: теория, практика, перспективы. (2009). Американские советы по международному образованию АСПРЯЛ/АКСЕЛС. Москва: Фонд «Сивитас», Партнерство «СИВИТАС»@Россия». <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42948766>
38. Алмонд, Г., и Верба, С. (2024). *Гражданская культура. Политические установки и демократия в пяти странах*. Москва: Мысль.
39. Леонтьев, Д. А. (2023). Личностный потенциал: оптика психологии. *Образовательная политика*, 2(94), 20–31. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54477844>
40. 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>
41. Магун, В. С., Руднев, М. Г., и Шмидт, П. (2015). Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян. *Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии*, 121(3–4), 74–93. <https://www.isras.ru/publ.html?id=4294>
42. Панкратова, А., Осин, Е., и Гасанова, У. (2017). Уровень горизонтального и вертикального индивидуализма и коллективизма в России и Азербайджане. *Психологические исследования*, 10(55). <https://doi.org/10.54359/ps.v10i55.352>
43. Панкратова, А. А., и Осин, Е. Н. (2020). Круговая модель правил проявления эмоций: кросскультурное исследование. *Психологический журнал*, 41(2), 54–68. <https://doi.org/10.31857/S020595920008542-2>
44. Магун, В. С. (2023). Эволюция базовых ценностей российского населения, 2006–2021 годы. *Социологические исследования*, 12, 44–58. <https://www.socis.isras.ru/article/9876>

45. Катеева, М. И., Рычка, Н. Е., и Дворецкая, И. А. (2021). *Как развивать социально-эмоциональные навыки в начальной школе*. Москва: Благотворительный фонд «Вклад в будущее».

46. Иванова, Е. В., Виноградова, И. А., и Барсукова, Е. М. (2022). *Новая среда. Как менять образовательное пространство школ и детских садов*. Москва: Альпина ПРО. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49590467>

References

1. Markova, V. K., Ioffe, A. N., Bychkova, L. V., Vinogradova, I. A., Danilina, A. A., & Letunovskaya, S. V. (2023). Educational Relations Culture: How a School Leader Should Work with Research Results. In: *UniverCity: Cities and Universities* (p. 161–174). Moscow: A-Prior. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=54801278>

2. Markova, V. K., Ioffe, A. N., Bychkova, L. V., Vinogradova, I. A., Danilina, A. A., & Letunovskaya, S. V. (2023). Educational Relations Culture. First Results of the Research. In: *MCU Big Conference. Collection of Abstracts: in 3 volumes. Vol. 1* (p. 22–26). Moscow: Paradigma. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=54323132>

3. Tubel'sky, A. N. (2001). *Formation of experience of democratic behavior in school-children and teachers*. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. (In Russ.).

4. Tubel'sky, A. N. (2007). School Life and its Implicit Education Content. *Educational Studies. Moscow*, 4, 177–180. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=9947060>

5. Vachkova, S. N. (2013). School Lifestyle as a Pedagogical Category and a Phenomenon of Reality. *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University*, 5, 54–59. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=19069089>

6. Vachkova, S. N. (2013). Formation of the School Structure as a Pedagogical Problem. In: *Innovative Activity in the Education System*. Monograph. Part VII (p. 88–122). Moscow: Pero. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21770504>

7. Polyakova, G. B. (2014). Interdisciplinary Approach to the Understanding of the Phenomenon of Culture of the School. *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 4, 82–89. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=22930453>

8. Trubnikova, N. I., & Manuzina, E. B. (2022). Optimization of Organizational Culture as the Resource of an Educational Institution Management. *Herald of the University of Russian Innovative Education*, 4, 89–100. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50055125>

9. Lukina, A. K., & Sevostyanova, A. S. (2020). School Life Style as an Element of the School Educational System. *Modern Problems of Science and Education*, 2. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=42918229>

10. Yasvin, V. A. (2019). *School Environment as a Subject of Measurement: Expertise, Design, Management*. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=65571034>

11. Slobodchikov, V. I. (1997). *Educational Environment: Implementation of Educational Goals in the Cultural Space*. New Values of Education: Cultural Models of Schools, 7, 177–184. (In Russ.).

12. Yasvin, V. A. (2020). *School Environmental Studies and Pedagogical Environmentalization. Expert-project Practical Training*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49450314>

13. Ivanova, E. V., Vinogradova, I. A., Nesterova, O. V., & Mayakova, E. V. (2019). The Concept of Development of Educational Conditions of Moscow Schools. *Modern Problems of Science and Education*, 4. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/spno.29131>
14. Moiseev, A. M. (2019). Support of System Projects of Educational Organizations Development. *Educational Policy*, 3(79), 112–121. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43142689>
15. Moiseev, A. M. (2020). *Scientific and Methodological Guidelines for the Development of Management Projects for the Creation of a Personality Development Educational Environment*. (In Russ.). <https://vbudushee.ru/library/nauchno-metodicheskoe-rukovodstvo-po-razrabotke-upravlencheskikh-proektov/>
16. Diryugina, E. G., Kateeva, M. I., Rychka, N. E., Khaustova, E. A., & Yanchenko, A. A. (2023). *Conceptual Foundations of Personality Potential Development Program*. Moscow: Charitable Foundation „Investment to the Future“. (In Russ.). <https://vbudushee.ru/library/kontseptualnie-osnovy-programmy-rlp/>
17. Yasvin, V. A. (2009). Organizational Culture of the Teaching Staff. *School Psychologist*, 14(444). (In Russ.). https://psy.1sept.ru/view_article.php?ID=200901410
18. Khrenova, T. P. (2010). The Way of School Life in a Context of Pedagogical Knowledge. *Chita State University Journal*, 1(58), 48–51. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=13413948>
19. Tsyrlina, T. V. (1999). *The Phenomenon of the Humanistic Author's School in the Pedagogical Culture of the 20th Century*. Kursk: KSPU. (In Russ.).
20. Ulanovskaya, I. M. (2006). The Concept of the Educational Environment. In: *Educational System "School 2100" — Quality Education for all* (p. 29–38). Moscow: Balass. (In Russ.).
21. Popova, I. N. (2011). Five Theses on the Process of Creating a Culture of Schools. *Personality Education*, 4, 10–17. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=18818505>
22. Ioffe, A. N. (2018). Use of Culture Peculiarities of Educational Organization in Management and Creation of Pedagogical Team in Designing Changes. *Profession-Oriented School*, 6(1), 22–30. (In Russ.). https://doi.org/10.12737/psh_1_2018_3
23. Vinogradova, I. A., & Ivanova, E. V. (2022). Research of Interaction of Teachers and the Potential of Creating Learning Communities in Educational Organizations. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2, 9–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-2-9-32>
24. Nikitin, I. V. (2017). To the Question of the Meaning of “Culture of Relations” in the Context of Pedagogical Research. *The World of Science, Culture and Education*, 6(67), 252–253. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=32235194>
25. Wagner, I. V., & Savenkova, L. G. (2021). On the Culture of Social Relations in a General Education Organization: Analysis of Foreign Experience. In: *Education. Culture. Society. A Collection of Selected Articles Based on the Materials of the International Scientific Conference* (St. Petersburg, October 2021) (p. 14–17). St. Petersburg: State Research Institute „Natsrazvitie“. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=47235049>
26. Krylova, N. B., & Leontyeva, O. M. (2002). *Schools Without Walls: Development Prospects and Organization of Productive Schools*. Moscow: Sentyabr'. (In Russ.).
27. Triandis, G. K. (2007). *Culture and Social Behavior*. Moscow: Forum. (In Russ.).
28. Cameron, K., & Quinn, R. (2001). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

29. Kondrakova, I. E., & Tryapitsyna, A. P. (2013). Qualitative Methods of Empirical Research Lifestyle School. *The Emissia. Offline Letters*, 9, 2054. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=21372781>
30. Frumin, I. D. (1999). *Secrets of the School: Notes on Contexts*. Monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State University. (In Russ.). <https://publications.hse.ru/books/219221482>
31. Ostapenko, A. A. (2020). *Implicit Pedagogical Reality*. Part 2. Types of School Structures. Moscow: NII Shkol'ny'x tekhnologij. (In Russ.).
32. Kupriyanov, B. V. (2017). Ways of School Life. In: *Technologies of Education in General Education Organizations*. Materials of the All-Russian scientific-practical conf., Kostroma, April 13–14, 2017 (pp. 12–23). Kostroma: Kostroma State University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=29294542>
33. Volkova, N., Zaichenko, N., Kosheleva, S., & Efimov, A. (2023). Organizational Culture of the Educational Institution as a Predictor of Organizational Stress across Teachers. *Educational Studies Moscow*, 1, 29–71. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-29-71>
34. Almond, G. A., & Verba, S. (1989). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
35. Elazar, D. J. (1998). *Covenant and Constitutionalism*. New Jersey: Transaction Press.
36. Schechter, S., Vontz, T., & Branson, M. (2010). *Exploring Political Ideas: Concepts that Shape our World*. Washington, DC: CQPress.
37. *Active school: theory, practice, prospects*. (2009). American Councils for International Education (ACTR/ACCELS). Moscow: Civitas Foundation, CIVITAS Partnership@Russia. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42948766>
38. Almond, G., & Verba, S. (2024). *Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Countries*. Moscow: Mysl. (In Russ.).
39. Leontiev, D. A. (2023). Personality Potential: Optics of Psychology. *Educational Policy*, 2(94), 20–31. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=54477844>
40. Belolutsкая, 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/10.24412/2076-9121-2024-4-22-3>
41. Magun, V. S., Rudnev, M. G., & Schmidt, P. (2015). Russian Basic Human Values through the Lens of the European Value Types. *The Russian Public Opinion Herald. Data. Analysis. Discussions*, 121(3–4), 74–93. (In Russ.). <https://www.isras.ru/publ.html?id=4294>
42. Pankratova, A., Osin, E., & Hasanova, U. (2017). Levels of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism in Russia and Azerbaijan. *Psychological Studies*, 10(55). (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v10i55.352>
43. Pankratova, A. A., & Osin, E. N. (2020). Circumplex Model of Emotional Display Rules: A Cross-Cultural Study. *Psychological Journal*, 41(2), 54–68. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S020595920008542-2>
44. Magun, V. S. (2023). The Evolution of Basic Human Values of the Russians, 2006–2021. *Sociological Studies*, 12, 44–58. (In Russ.). <https://www.socis.isras.ru/article/9876>
45. Kateeva, M. I., Rychka, N. E., & Dvoretzskaya, I. A. (2021). *How to Develop Social and Emotional Skills in Primary School*. Moscow: Charitable Foundation “Investment to the Future”. (In Russ.).

46. Ivanova, E. V., Vinogradova, I. A., & Barsukova, E. M. (2022). *New Environment. How to Change the Educational Space of Schools and Kindergartens*. Moscow: Alpina PRO. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49590467>

Статья поступила в редакцию: 27.12.2024; The article was submitted: 27.12.2024;
одобрена после рецензирования: 15.02.2025; approved after reviewing: 15.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025. accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Андрей Наумович Иоффе — доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, доцент, заведующий лабораторией развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Andrey N. Ioffe — Doctor of Education Sciences, PhD in History, Associate Professor, Head of the Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

ioffean@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4550-6641>

Валерия Кирилловна Маркова — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Valeriya K. Markova — PhD in Education, Leading Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

obydenkovavk@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8218-2738>

Людмила Васильевна Бычкова — кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Liudmila V. Bychkova — PhD in History, Leading Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

bychkovalv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0795-7548>

Анна Андреевна Данилина — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, ученый секретарь ученого совета, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Anna A. Danilina — PhD in Philology, Leading Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global

Education, Academic Secretary of the University Academic Council, Moscow City University, Moscow, Russia.

danilina1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0377-9024>

Ирина Анатольевна Виноградова — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Irina A. Vinogradova — PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

vinogradovaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3204-8100>

Светлана Витальевна Летуновская — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Svetlana V. Letunovskaya — PhD in Education, Associate Professor, Senior Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

letunovskayasv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2277-1052>

Наталия Владимировна Бородкина — младший научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Nataliya V. Borodkina — Junior Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

borodkinanv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1018-8998>

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

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

Научно-теоретическая статья

УДК 372.882

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-61-77

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ СОВЕТСКИЙ БЫТ 1930-х гг., ПРИ ИЗУЧЕНИИ «МОСКОВСКИХ» ГЛАВ РОМАНА М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Елена Юрьевна Колышева^{1, а}, Мария Андреевна Соколова^{2, б}

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

^а kolyshevaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3653-8561>

^б sokolova-ma@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0007-3682-1627>

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» как лингвокультурологический текст посредством анализа функционирующих в нем прецедентных лексических единиц, являющихся художественным отражением советских реалий 1930-х гг., которые составляют сюжетную основу «московских» глав. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена необходимостью работы с лингвокультурными кодами, формированием и расширением прецедентного поля языковой личности учащихся. В связи с этим цель статьи обусловлена необходимостью работы с методическим аспектом рассмотрения вопроса изучения прецедентных текстов в процессе современного школьного филологического образования. В статье акцентируется внимание на тесной взаимосвязи между исторической действительностью и ее творческим переосмыслением. Основой методического исследования являются представленные авторами задания, которые могут позволить на уроке литературы глубоко и всесторонне анализировать прецедентные тексты из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» с историко-культурологической точки зрения. Задания сопровождаются фрагментами из советских и российских исторических источников. Таким образом они направлены на всесторонний анализ советской действительности и ее художественное переосмысление писателем. Кроме того, в статье представлены примеры предлагаемых исторических справок в качестве методического сопровождения для учителя. Предложенные задания демонстрируют работу с прецедентным текстом как лексической единицей, художественно воплощающей историческую действительность и погружающей в детали анализа романа. Также в статье предложены творческие и исследовательские перспективы последующей работы с образовательным продуктом подобного занятия, расширяющие интеллектуальные и познавательные возможности учащихся. Представленные в статье материалы рекомендованы к реализации не только на уроке литературы, но и на бинарном занятии в 11-м классе совместно с педагогами социально-экономических дисциплин.

Ключевые слова: лингвокультурологический текст, прецедентный текст, М. А. Булгаков, роман «Мастер и Маргарита», советский быт, урок литературы

Для цитирования: Колышева, Е. Ю., и Соколова, М. А. (2025). Прецедентные тексты, отражающие советский быт 1930-х гг., при изучении «московских» глав романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» на уроке литературы. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 61–77. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-61-77>

Scientific-theoretical article

UDC 372.882

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-61-77

PRECEDENT TEXTS REFLECTING SOVIET LIFE OF THE 1930s WHEN STUDYING THE “MOSCOW” CHAPTERS OF M. A. BULGAKOV’S NOVEL “THE MASTER AND MARGARITA” AT A LITERATURE LESSON

Elena Yu. Kolysheva^{1, a}, Maria A. Sokolova^{2, b}

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

^a kolyshevaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3653-8561>

^b sokolova-ma@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0007-3682-1627>

Abstract. In this article, the authors consider M. A. Bulgakov’s novel “The Master and Margarita” as a linguistic and cultural text by analyzing the precedent lexical units functioning in it. They are an artistic reflection of the Soviet way of life of the 1930s where the “Moscow” chapters are based on. The relevance of the study of this problem is due to the need to work with linguistic and cultural codes, formation and expansion of the precedent field of the linguistic personality of students. In this regard, the article focuses on the need to work with the methodological aspect of considering the issue of studying precedent texts in the process of modern school philological education. In this regard, the purpose of the article is the need to work with the methodological aspect of considering the issue of studying precedent texts in the process of modern school philological education. The article focuses on the close connection between historical reality and its creative reinterpretation through the consideration of precedent texts on the pages of M. A. Bulgakov’s novel and the meta-objective nature of the proposed work. The basis of the methodological research is the system of tasks presented by the authors, it affords for a deep and comprehensive analysis of precedent texts from the novel by M. A. Bulgakov “The Master and Margarita” in terms of a historical and cultural point of view in the literature lesson. Tasks are accompanied by the fragments from Soviet and Russian historical sources, so they are aimed at a comprehensive analysis of Soviet reality and its artistic reinterpretation by the writer. In addition, the article provides the examples of proposed historical references as a methodological support for teachers. The proposed task system demonstrates the effectiveness of work with precedent texts as a lexical unit that artistically interprets historical reality and deeps into the details of the analysis of the novel. The article also offers creative

and research perspectives for further work with the educational product of such an activity, expanding the intellectual and cognitive student's opportunities. The materials presented in the article we recommend for realization not only in the literature lesson, but also in a binary lesson in 11th grade together with teachers of social and economic disciplines.

Keywords: linguistic and cultural text, precedent text, M. A. Bulgakov, "Master and Margarita", Soviet way of life, literature lesson

For citation: Kolysheva, E. Yu., & Sokolova, M. A. (2025). Precedent texts reflecting Soviet life of the 1930s when studying the "Moscow" chapters of M. A. Bulgakov's novel "The Master and Margarita" at a literature lesson. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 61–77. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-61-77>

Введение

Художественная литература — кладезь, всецело и многопланово демонстрирующий особенности жизни людей в различные времена. Благодаря писательскому мастерству современный читатель может не только насладиться интересным сюжетом, но и погрузиться в исторические реалии определенного периода. Безусловно, книга часто скрывает в себе конкретные детали, характеризующие специфику быта практически любой эпохи.

Чем дальше от нас и нашего поколения находится описываемая эпоха, тем труднее самостоятельно понять все происходившее в ней. Это становится одной из проблем для современного школьника. На наш взгляд, при анализе художественного произведения для понимания не только его замысла, но и, что немаловажно, временного фона необходим историко-культурологический комментарий, поясняющий определенные детали текста.

Мы полагаем, что настоящим отражением эпохи, определенным культурным кодом, раскрывающим особенности художественного произведения и его исторического фона, следует считать прецедентные тексты. По словам Ю. Н. Караулова, это тексты, имеющие «сверхличностный характер», они цитируются и воспроизводятся в повседневном дискурсе не только конкретной личностью и его окружением: подобные языковые единицы находятся в ассоциативной памяти как минимум нескольких поколений (Караулов, 2010, с. 219). Исследователь определяет четкую разницу между прецедентным текстом и фразой, имеющей обычное значение: «прецедентный текст отличается обязательной эмоциональной нагруженностью, наличием дополнительного экспрессивного оттенка, присутствием элемента преувеличения, гиперболизма, большей или меньшей долей иронии» (Караулов, 2010, с. 222). Следовательно, с точки зрения Ю. Н. Караулова, рассматриваемый нами языковой феномен имеет особые черты, во многом благодаря которым его не только легко запомнить, но и так же нетрудно воспроизвести в ситуации, когда это уместно. Прецедентные тексты прежде всего закрепляются в ассоциативной памяти, составляющей некую когнитивную базу человека.

Обратимся к точке зрения профессора Н. Л. Мишатиной, которая также акцентирует внимание на прецедентных текстах как на методическом инструменте, позволяющем расширить историко-культурологический фон (Мишатина, 2022). Именно прецедентные тексты, по мнению исследователя, становятся «эффективным средством организации диалога культур» (Мишатина, 2008). Безусловно, диалог культур посредством художественной коммуникации возможен только тогда, когда человек, помимо анализа самого текста, также изучает и накапливает фоновые знания, в том числе и исторические.

Результаты исследования

Мы составили методические материалы, основанные на работе с прецедентными текстами, воплощенными на страницах «московских» глав романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Использование данных материалов на уроке литературы, посвященном изучению обозначенных глав, позволит учащимся не только углубить представление о творческом замысле писателя и его тонкой, мастерски представленной сатире, и понять для себя роль конкретных художественных деталей (Колышева, 2021), но и расширить представление о советском быте 1930-х гг., времени действия «московских» глав произведения.

По мнению Н. Л. Мишатиной, данный текст следует отнести к корпусу лингвокультурологических, так как он связан с «описанием и раскрытием (интерпретацией) понятийного, образного и ценностного содержания изучаемых мировоззренческих или нравственно-эмоциональных лингвоконцептов» (Мишатина, 2008, с. 331). Исследователь убеждена в том, что далеко не каждое художественное произведение может получить такой статус. Далее приведем соответствующие критерии, предлагаемые Н. Л. Мишатиной. Во-первых, подобный текст должен демонстрировать отражение ценностно-языковой картины мира посредством интеграции других культурно значимых текстов (например, мифология, фольклор или Библия) (Мишатина, 2008, с. 331). Во-вторых, его содержание, определенные детали или выражения обязательно должны вызывать тот самый сильный эмоциональный отклик, который «воздействует на ум и сердце ученика» (Мишатина, 2008, с. 331). Именно второй пункт, по нашему мнению, подразумевает закрепление лингвокультурных кодов в ассоциативной памяти учащихся.

Действительно, аргументация, продемонстрированная Н. Л. Мишатиной, приводит нас к следующему выводу: лингвокультурологический текст — это уникальная художественная единица, таящая в себе детали, благодаря которым формируется представление о нравственно-языковом поле, в том числе и через эмоциональное вовлечение.

Таким образом, роман Булгакова является сосредоточением многочисленных лингвокультурных кодов, что позволяет создать проект эффективного

методического инструментария, применимого на уроках литературы. Более того, как отмечает М. О. Чудакова в лекции «Реалии 1930-х в “Мастере и Маргарите”», «не зная деталей советского быта, нельзя понять и любить роман» (Чудакова, 2016). Озвученные в рамках лекции мысли становятся доказательством того, насколько важно изучать исторический контекст в рассматриваемом произведении. Именно он концентрируется в семантическом центре многих прецедентных феноменов, находящихся в «московских» главах романа. Это дополнительно отражает необходимость их рассмотрения в контексте изучения «Мастера и Маргариты», что и очерчивает цель нашего исследования.

В современной науке отсутствуют исследования, посвященные изучению прецедентных текстов романа Булгакова «Мастер и Маргарита» в методическом аспекте, что также указывает на актуальность нашей работы.

Представляется важным и необходимым посредством анализа прецедентных единиц из текста Булгакова расширить ассоциативную память учащихся. Рассматриваемые прецедентные тексты, играющие не только художественную, но и историко-культурологическую роль, являются одним из важнейших элементов в изучении текстового поля.

Изучению романа Булгакова «Мастер и Маргарита», согласно федеральной образовательной программе, уделяется 4 часа. Для изучения романа мы предлагаем следующие темы уроков:

1. По страницам жизни и творчества М. А. Булгакова.
2. Разоблачение и наказание в «московских» главах романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».
3. «Мы теперь будем всегда вместе»: Образы Иешуа Га-Ноцри и Понтия Пилата в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».
4. «Вечный дом» мастера: награда или наказание?

В статье предложены задания, которые могут быть реализованы на втором уроке, посвященном изучению «московских» глав романа, на этапе анализа произведения. Отметим, что на данном этапе «московские» главы рассматриваются отдельно от «ершалаимских». Безусловно, прецедентные тексты сосредоточены во всем художественном произведении, однако именно пространство «московских» глав позволит учащимся всесторонне рассмотреть историческое прошлое столицы через изучение прецедентных единиц.

Задания позволяют поэтапно рассмотреть различные сферы жизни москвичей в 1930-е гг. и сформировать представление не только об особенностях художественного языка автора, но и о деталях исторической действительности, образующей его.

Данная работа позволит подготовить обучающихся к изучению стиля писателя — особенностей организации подтекста романа, его афористичности (Колышева, 2020), а также художественного мира Булгакова (Яблоков, 2001), который «<...> складывается, как из кубиков, из готовых элементов —

сюжетно-повествовательных блоков»: краткие (однословные ремарки, детали портрета, характерные глаголы) и развернутые («устойчивые повествовательные ходы») (Чудакова, 2007, с. 410–411).

В качестве первого задания учитель может предложить учащимся обратиться к выражению «Свежесть бывает только одна — первая, она же и последняя. А если осетрина второй свежести, то это означает, что она тухлая!», произнесенному Воландом в адрес буфетчика Варьете Сокова (Булгаков, 2014, с. 681). В современном дискурсе оно может быть применено в ситуации, при которой раскрывается чей-либо обман. Более того, данный прецедентный текст также присутствует в пособии исследователя А. И. Дунева «Цикады цитат. Цитатный минимум школьника»: он определяет его значение как «абсурд или бессовестный обман, подлог» (Дунев, 2022, с. 17). Это дополнительно показывает актуальность обращения к прецедентному тексту в наше время.

Смоделируем аналитические вопросы, обращенные к учащимся:

1. Как вы думаете, какое значение может иметь осетрина «второй» свежести?
2. Почему фраза, относящаяся к продуктам питания, тогда и сейчас имеет саркастический смысл?

Таким образом можно навести обучающихся на мысль о том, что в описываемый период могла существовать неудовлетворенность уровнем питания.

В дополнение к рассуждениям учитель также может предложить выдержки из научно-популярных изданий, посвященных советскому быту. Так, например, мы обратимся к книге историка Н. Лебиной «Советская повседневность: нормы и аномалии. От военного коммунизма к большому стилю»: «началась перестройка снабжения населения и системы общепита в контексте общей концепции большого стиля» (Лебина, 2015, с. 66). Но важно уточнить, что «изменение норм культуры пищевого потребления» стало происходить только во второй половине 1930-х гг., превращая приемы пищи также и в «источник удовольствия», который отражает скорее гедонистический характер, присущий коммунистической элите (Лебина, 2015, с. 66). Соответственно, булгаковская сатира имеет место в эпизоде в буфете театра Варьете, демонстрируя открытые несовершенства, бытовавшие в системе продовольствия.

Далее мы рассмотрим фразу, принадлежащую Коровьеву и также ставшую прецедентной: «Вы судите по костюму? Никогда не делайте этого, драгоценнейший страж! Вы можете ошибиться, и притом весьма крупно» (Булгаков, 2014, с. 779). Учитель может предложить учащимся подумать над тем, актуальны ли эти слова сегодня и когда их можно употребить. Так он подведет их к мысли о том, что в современных реалиях, так же как и тогда, прецедентный текст несет в себе важнейший посыл: оценивать человека исключительно по внешнему виду — ошибочная стратегия, никогда не сулящая успеха. Но вместе с тем он также свидетельствует о жизни элитарного советского круга.

Смоделируем дополнительные аналитические вопросы:

1. Как вы думаете, какую роль мог играть костюм для советского гражданина 1930-х гг.?

2. Каждый ли мог его себе позволить?

В дополнение в электронной презентации могут быть выведены следующие выдержки из историко-культурологического исследования Н. Лебиной (Лебина, 2015, с. 151–156):

3. «Жители городов Советской России и в реальной повседневности старались не отставать от парижской моды».

4. «...одеться “стильно”, “а-ля гарсон”, хотели не только нэпманы и “бывшие”, но и “пролетарская масса”».

5. «Мода на настоящий “оксфордский мешок” пришла в СССР в конце 1920-х годов».

С помощью аналитических вопросов и вспомогательного материала учащиеся могут прийти к следующему выводу: в период 1930-х гг. мода в Советском Союзе масштабировалась и актуализировалась в соответствии с европейскими тенденциями.

Более того, при прочтении эпизода, в котором сосредоточен прецедентный текст, можно увидеть другую, не менее интересную деталь и также акцентировать на ней внимание учащихся. Как известно из текста, на Смоленском рынке происходит диалог Коровьева со швейцаром торгсина. Здесь мы рекомендуем учителю обратить внимание учащихся на исследование Г. Лесскиса и К. Атаровой «Путеводитель по роману М. А. Булгакова “Мастер и Маргарита”»: «...через Торгсины шло снабжение некоторой части советской элиты» (Лесскис, 2023, с. 424). Функционировавшие с 1931 по 1936 г., торгсины были ориентированы на элитарный круг советских граждан, поэтому, разумеется, даже работавший там швейцар привык давать оценку людям, исходя из их внешнего вида, стараясь разглядеть очередного клиента. Таким образом, рассматриваемый прецедентный текст, показывающий ошибочную позицию по отношению к оценке людей, также демонстрирует одно из проявлений бытовавшего социального неравенства.

Рассмотрим следующее задание, направленное на работу с прецедентным текстом «Здорово, вредитель!» (Булгаков, 2014, с. 587). Слова, произнесенные Иваном Бездомным, сегодня ярко показывают резко негативное отношение человека к собеседнику. Учитель может предложить учащимся подумать над следующим: «Как вы считаете, какое значение слово “вредитель” имело в то время и какое приобрело сейчас?».

В дополнение мы рекомендуем воспользоваться фрагментом из исследования М. О. Чудаковой «Советский лексикон в романе “Мастер и Маргарита”»: «Этим словом с конца 1920-х годов и в течение 1930-х были переполнены страницы газет и брошюр, выходивших огромными тиражами. Шли судебные процессы над людьми, признававшимися во “вредительстве”, — процессы,

кончавшиеся расстрелами; так что обращение Ивана к доктору звучало грозно» (Чудакова, 2007, с. 362).

Таким образом, учащиеся смогут прийти к выводу о том, что понятие «вредитель» имело не просто негативное, а даже опасное лексическое значение. Оно, актуализировавшись в советском дискурсе, звучало не в уничижительной, а в однозначно обвинительной форме. М. О. Чудакова, говоря об объективном отражении Булгаковым современных ему реалий, справедливо отметила: «Игры писателя с советизмами хватило на все советское время» (Чудакова, 2007, с. 360).

Далее учитель может предложить работу, основой которой станет прецедентное выражение «Нет документа, нет и человека» (Булгаков, 2014, с. 739). Как и во времена, описанные в романе, сегодня оно имеет прямое значение: официальный документ, удостоверяющий личность, автоматически обозначает существование своего владельца.

Для того чтобы познакомить учащихся с нововведением, произошедшим 27 декабря 1932 г., а именно с введением в Советском Союзе паспортной системы, мы рекомендуем учителю показать выдержку из статьи историка С. Михайлова «Создание системы контроля над населением СССР. Паспорт как классовая сущность»: «Паспортизация проводилась для ужесточения государственного контроля над населением Страны Советов <...> Этот документ стал юридической основой советской паспортной системы» (Михайлов, 2018), а также из вышеупомянутого исследования М. О. Чудаковой о советском лексиконе: «В декабре 1932 года в СССР были введены внутренние паспорта. До этого паспорта ни у кого не было; они объявлялись во всех советских энциклопедиях чертой исключительно полицейского режима» (Чудакова, 2007, с. 364).

Более того, учитель может дополнительно ознакомить учащихся с фрагментом из стихотворения поэта В. Лебедева-Кумача «Песенка бюрократа» (1931): «Без бумажки — ты букашка» (1931). Учащиеся также увидят тесную смысловую связь между стихотворной строкой и прецедентным текстом из романа «Мастер и Маргарита». Предлагаемые сопроводительные материалы помогут привести учащихся к выводу: нововведение, затронувшее советский быт, стало актуальной темой для творческого переосмысления.

Процесс анализа прецедентного текста можно сопроводить следующим вопросом: «Как вы думаете, почему Коровьев говорит “документ”, а не “паспорт”?». По нашему мнению, учащиеся придут к выводу о том, что ввиду того, что реформа была проведена совсем недавно, многие, тем более включая свиту Воланда, появившуюся в Москве позднее, еще не успели привыкнуть к новому наименованию официального документа.

Таким образом, учащиеся смогут сделать вывод о том, что прецедентный текст и в то время имел особенно актуальный характер, отражая еще непривычные для граждан особенности жизни.

Советские реалии 1930-х гг. во многом затрагивают также отношение не только к писателям-современникам, но и к тем, кого уже тогда считали

признанными классиками литературы. В связи с этим предложим учащимся следующий прецедентный текст: «Достоевский бессмертен!» (Булгаков, 2014, с. 783). В современном дискурсе в данном случае мы будем иметь дело с разговором о творческом наследии Ф. М. Достоевского и его литературном бессмертии.

Школьник двадцать первого века анализирует произведения Достоевского в разных классах в рамках школьной программы, например «Мальчик у Христа на елке» (5-й класс), «Белые ночи» (9-й класс), «Преступление и наказание» (10-й класс). Соответственно, в его понимании не существует ситуации, когда требуется доказывать, что творчество данного автора бессмертно, это скорее воспринимается как аксиома, так как многие морально-этические и нравственные ориентиры заложены в основу изученных произведений.

Однако каким образом воспринималась фигура Достоевского в годы жизни Булгакова и почему же Бегемоту приходится защищать бессмертный образ писателя перед гражданкой, неуверенно сказавшей, что тот «умер»? Такой проблемный вопрос учитель может поставить перед учащимися.

В дополнение к анализу прецедентного текста мы рекомендуем обратиться к высказываниям В. И. Ленина и И. В. Сталина о творчестве Ф. М. Достоевского:

1. «На эту дрянь у меня нет свободного времени» (о «Преступлении и наказании») — В. И. Ленин;
2. «Перечитал книгу и швырнул в сторону» (о «Бесах») — В. И. Ленин;
3. «Великий писатель — и великий реакционер. Мы его не печатаем, потому что он плохо влияет на молодежь. Но писатель великий» — И. В. Сталин (Джилас, 2002, с. 179).

Также учителю, по нашему мнению, для формирования у учащихся полноценного понимания данного вопроса следует обратиться к истории отечественной достоевистики и педагогическим исследованиям о советской эпохе и предложить еще несколько фрагментов:

1) «...после завершения разного рода педагогических экспериментов в советской школе Достоевский входит в литературную программу в середине 1930-х гг. <...> Однако, потом на полтора десятилетия отдельная глава о Достоевском все же исчезает из школьной программы» (Пущаев, 2020, с. 104);

2) «В 1930–1950-х годах творчество Ф. М. Достоевского в СССР было запрещено. Негативное отношение советской власти к творчеству писателя во многом опиралось на отрицательное отношение к нему В. И. Ленина»¹.

Таким образом, учащиеся придут к следующему выводу: Бегемот, не понимая общественного отношения к писателю, вынужденно защищает его. Слова персонажа не носят, как сейчас, возвышенный характер.

¹ Золотухина, О. (n. d.). Изучение русской литературы в советской школе. *Портал «Русская литература: оригинальные исследования»*. URL: <http://russian-literature.com/ru/education/krasnoyarsk/olesya-zolotuhina-izuchenie-russkoy-literatury-v-sovetskoy-shkole>

Можно предложить учащимся дополнительный материал, демонстрирующий творческие связи Булгакова и Достоевского. Мы вновь рекомендуем обратиться к вышеупомянутому исследованию Г. Лесскиса и К. Атаровой: «Достоевский, может быть и неосознанно, постоянно присутствует в романе, так как автора мучит тот же круг проблем, что и Достоевского» (Лесскис, 2023, с. 153). Так, по нашему мнению, учащиеся окончательно сделают вывод о том, что Булгаков целенаправленно защищает товарища по творческому цеху, видя, какой негативный ореол складывался в тот период вокруг его фигуры.

Следующее задание носит сопоставительный характер и предполагает обращение к дневнику жены писателя Е. С. Булгаковой. Учитель может предложить учащимся проанализировать ставшее прецедентным высказывание «обыкновенные люди... в общем, напоминают прежних... квартирный вопрос только испортил их...», произнесенное Воландом в ходе сеанса черной магии в театре Варьете (Булгаков, 2014, с. 627), и выдержку из дневника Е. С. Булгаковой от 23 августа 1934 г.: «Для М. А. квартира — магическое слово. Ничему на свете не завидует — квартире хорошей! Это какой-то пунктик у него» (Булгаков, 2022, с. 115). Далее рассмотрим предлагаемые аналитические вопросы:

1. Как вы думаете, что объединяет выражение Воланда и слова, сказанные Е. С. Булгаковой о писателе? Как квартирный вопрос может характеризовать особенности советского быта в период жизни автора и как это отражено на страницах романа?

2. Актуальны ли сегодня слова о том, что людей испортил квартирный вопрос?

Отвечая на вопросы, учащиеся придут к выводу о том, что жилищный вопрос стоял особняком для советских граждан 1930-х гг. Действительно, последовавшие за увеличением населения столицы государственные меры в виде организации коммунального жилья вызывали бытовой дискомфорт среди его обитателей. Писатель и публицист А. Г. Митрофанов в исследовании «Повседневная жизнь советской коммуналки» отмечает: «Коммунальные квартиры стали непременным и неизбежным атрибутом послереволюционного быта» (Митрофанов, 2019, с. 11). Действительно, получение отдельной квартиры считалось невероятной и едва ли доступной роскошью. Именно поэтому, очевидно, для Булгакова это было одним из важнейших желаний.

Для более полного понимания отношения писателя к собственному жилью учитель может дополнительно привлечь фрагмент из рассказа М. А. Булгакова «Трактат о жилище» (1926): «Условимся раз и навсегда: жилище есть основной камень жизни человеческой. Примем за аксиому: без жилища человек существовать не может» (Булгаков, 1926, с. 3). Таким образом, у обучающихся получится в полной мере ощутить, какова была острая потребность писателя в отдельной квартире, четко очерченном личном и творческом пространстве. Следовательно, этот вопрос просто не мог не быть упомянут в романе, во многом описывающем быт москвичей, и, вероятнее всего, именно поэтому,

произносятся знаменитые слова, Воланд, хоть и констатируя печальный факт, не делает акцент на осуждении граждан, испытывающих сложность с жильем.

Говоря об актуальности выражения «обыкновенные люди... в общем, напоминают прежних... квартирный вопрос только испортил их...», учащиеся в ходе дискуссии о необходимости отдельной жилищной площади отметят, что и в наш век эти слова могут широко использоваться в повседневном дискурсе, так как вопрос покупки квартиры и по сей день остро стоит перед многими людьми.

Следующее задание логически продолжает разговор о жилищном вопросе. Обратимся к известным словам Бегемота: «Не шалю, никого не трогаю, починяю примус» (Булгаков, 2014, с. 776). Данный прецедентный текст в современном дискурсе может употреблять тот, кто акцентирует внимание на своей непричастности к чему-либо, спокойном, неконфликтном характере и выполнении обыденных и бытовых задач. И, помимо этого, учитель, чтобы расширить представление учащихся о внутреннем устройстве советской коммунальной квартиры и о том, почему в качестве обыденного дела используется именно примус, может использовать данное слово в качестве настоящего бытового символа.

По нашему мнению, наиболее интересной реализацией станет создание схемы, демонстрирующей роль примуса для любого советского гражданина. Учащимся необходимо, опираясь на прецедентный текст и на выдержки из научно-популярного издания А. Г. Митрофанова «Повседневная жизнь советской коммуналки», определить, почему Бегемот, показывающий свое спокойствие, упоминает именно примус. Далее приведем фрагменты из вышеуказанного исследования:

1. «“Известия” даже были вынуждены в 1925 году напечатать правила обращения с примусом — как с наиболее популярным кухонным нагревателем» (Митрофанов, 2019, с. 168).

2. «...кухня, где одновременно шипело несколько керосинок и примусов» (Митрофанов, 2019, с. 11).

3. «На примусе можно было кипятить воду и готовить практически всю пищу, требующую варки или жаренья» (Митрофанов, 2019, с. 171).

Приведем пример выполненного задания, всесторонне отражающего особенности бытования примуса в советских коммуналках (см. рис.) (Гранин, 1984).

Благодаря данному заданию учащиеся смогут понять, что широкое распространение примусов для жителей советских коммунальных квартир привело к тому, что впоследствии Бегемот, делая акцент на своей якобы важной занятости, упоминает именно этот предмет, часто ломавшийся ввиду постоянного использования.

Завершающее задание подводит итог разговору о советских реалиях на страницах романа Булгакова «Мастер и Маргарита». Учитель в качестве домашнего задания может предложить написать эссе на тему «Жизнь советских граждан

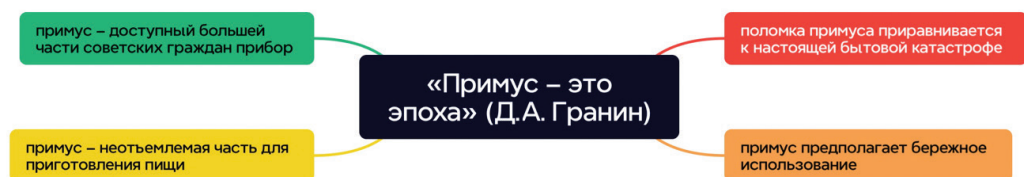


Рис. Пример выполнения задания, направленного на определение особенностей бытования примуса в советских коммуналках

Fig. An example of the task which is aimed at determining the features of the existence of a primus in Soviet communal apartments

в “московских” главах романа “Мастер и Маргарита”». Таким образом учащиеся смогут сформулировать основные доводы на тему широты раскрытия данного вопроса в тексте. В дополнение к выполнению творческой работы учитель может предложить к размышлению слова исследователя М. О. Чудаковой: «Он [М. А. Булгаков] жил среди этой новой речи, попав в нее уже в зрелом возрасте из речи совсем другой — той, на которой говорила и писала Россия до октября 1917 года» (Чудакова, 2007, с. 355). По нашему мнению, это наведет учащихся на мысль о том, что так называемый советский язык, набравший в то время популярность, помимо средства отражения исторической действительности в романе, становится одной из ярких характеристик художественного стиля самого писателя.

Дискуссионные вопросы

Прецедентный текст имеет большое значение в условиях информационного общества (Пешкова, 2023). Прецедентный текст рассматривается как эффективное средство повышения эффективности социальной рекламы (Анисимова, 2023), создания текста в СМИ (Муллинова, 2021), а также обучения русскому языку (Черепанова, 2023). Богатейшим источником прецедентных текстов является литература (Ермакова, 2020). В нашей работе мы рассматриваем прецедентный текст как эффективное средство обучения литературе и ее связи с историческим контекстом художественного произведения.

Говоря об образовательном продукте подобного занятия и долгосрочной перспективе работы с ним, мы также можем предположить, как и в какую форму учащиеся смогут сублимировать приобретенные знания:

1. Исследовательский проект на темы «Советский быт в романе М. А. Булгакова “Мастер и Маргарита”», «Что скрывают “московские” главы романа М. А. Булгакова “Мастер и Маргарита”»;
2. Исследовательский проект на тему «Историческое и творческое в романе М. А. Булгакова “Мастер и Маргарита”»;
3. Путеводитель по советизмам на страницах романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Перспективой продолжения работы в данном направлении является также создание электронного словаря прецедентных текстов (Мишатиная, 2017).

Прецедентные лексические единицы, представленные в романе Булгакова, оформляют важнейшую систему культурно-исторических кодов. Таким образом, согласно теоретическим положениям Н. Л. Мишатиной, рассматриваемое произведение соответствует критериям лингвокультурологического текста. Становясь отражением советской действительности, прецедентные тексты будут сближать учащегося с историческим фоном художественного произведения и помогут глубже понять взаимосвязь между историческими реалиями и их художественным воплощением.

Выводы

По нашему мнению, предложенные на уроке литературы задания будут способствовать тому, чтобы всесторонне продемонстрировать, как Булгаков благодаря метким и запоминающимся выражениям создает уникальную и реалистичную атмосферу сталинской эпохи в столице.

Таким образом, прецедентные тексты романа Булгакова «Мастер и Маргарита» блестяще отражают особенности советского быта москвичей 1930-х гг., порой столь близкие самому писателю, а от этого приобретающие жизненный и, соответственно, прецедентный характер. Благодаря исследованию подобных лексических единиц в рамках урока литературы учитель может предложить учащимся всесторонне проанализировать следующие аспекты:

- 1) особенности словоупотребления на страницах «московских» глав романа;
- 2) специфику быта советских граждан раннесоветской эпохи.

Работа с ними, создавая интересный и важный диалог культур, позволит уроку литературы приобрести метапредметный характер. Подобное занятие можно будет эффективно провести, к примеру, в рамках предметной недели (например, неделя дисциплин гуманитарного цикла). Более того, по нашему мнению, сценарий урока предполагает также и бинарный характер. Проведение занятия параллельно учителем истории и учителем литературы поможет учащимся сформировать представление о целой эпохе, творчески переосмысленной в романе Булгакова «Мастер и Маргарита».

Список источников

1. Караулов, Ю. Н. (2010). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ. 264 с.
2. Мишатиная, Н. Л. (2022). *Методическая лингвоконцептология: новые идеи и антропопрактики*. Монография. Предисловие С. Г. Воркачева. Санкт-Петербург: Книжный дом. 304 с.
3. Мишатиная, Н. Л. (2008). Лингвокультурологический учебный текст и концептоцентрический свертхтекст как лингвометорические понятия. *Актуальные*

проблемы филологии и педагогической лингвистики, 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-uchebnyy-tekst-i-kontseptotsentricheskii-sverhtekst-kak-lingvomethodicheskie-ponyatiya>

4. Колышева, Е. Ю. (2021). Анализ «московских» глав романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» на уроке литературы в 11 классе. В кн.: Коханова, В. А. (Отв. ред.). *Проблемы современного филологического образования*. Сборник научных статей (вып. XIX, с. 132–144). Москва: МГПУ; Ярославль: Ремдер.

5. Чудакова, М. О. (2016). Мир Булгакова. Аудиолекции. Опубликовано 27.10.2016. Arzamas | История культуры в лекциях, подкастах и текстах. URL: <https://arzamas.academy/courses/39>

6. Колышева, Е. Ю. (2020). Становление подтекста в изображении эпохи в истории текста романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». В кн.: Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита»: диалог с современностью. Коллективная монография (с. 249–270). Санкт-Петербург: Русская христианская гуманитарная академия.

7. Яблоков, Е. А. (2001). *Художественный мир Михаила Булгакова*. Москва: Языки славянской культуры. 419 с.

8. Чудакова, М. О. (2007). *Новые работы: 2003–2006*. Москва: Время. 560 с.

9. Булгаков, М. А. (2014). *Мастер и Маргарита*. Полное собрание черновиков романа. Основной текст. В 2 т. Сост., текстол. подгот., публикатор, авт. предисл., коммент. Е. Ю. Колышева. Москва: Пашков дом. Т. 2. 816 с.

10. Дунев, А. И. (2022). *Цикады цитат. Цитатный минимум школьника*. Словарь-справочник. Москва: Ridero. 224 с.

11. Лебина, Н. (2015). *Советская повседневность: нормы и аномалии. От военного коммунизма к большому стилю*. Москва: Новое литературное обозрение. 488 с.

12. Лесскис, Г. А., и Атарова К. Н. (2023). *Москва – Еришалаим: Путеводитель по роману М. Булгакова «Мастер и Маргарита»*. Москва: Б.С.Г.-Пресс. 576 с.

13. Михайлов, С. (2018). Создание системы контроля над населением СССР. Паспорт как классовая сущность. Опубликовано 08.06.2018. Портал «Российское историческое общество». URL: <https://historyrussia.org/tsekh-istorikov/sozдание-sistemy-kontrolya-nad-naseleniem-v-sssr-pasport-kak-klassovaya-sushchnost.html>

14. Джилас, М. (2002). *Беседы со Сталиным*. Москва: Центрполиграф. 222 с.

15. Пушаев, Ю. В. (2020). Советский Достоевский: Достоевский в советской культуре, идеологии и философии. *Философский журнал*, 4, 102–118.

16. Булгаков, М. А., и Булгакова, Е. С. (2022). *Дневник Мастера и Маргариты*. Предисл., коммент. Б. В. Соколова. Москва: АСТ. 464 с.

17. Митрофанов, А. (2019). *Повседневная жизнь советской коммуналки*. Москва: Молодая гвардия. 427 с.

18. Булгаков, М. А. (1926). *Трактат о жилище*. Москва; Ленинград: Земля и Фабрика. 31 с.

19. Гранин, Д. А. (1984). Ленинградский каталог: эссе. *Нева*, 9, 65–84.

20. Пешкова, Н. П., и Давлетова, Я. А. (2023). Стратегии восприятия прецедентного текста в условиях информационного общества (на материале результатов экспериментальных исследований 2012–2022 гг.). *Вопросы психолингвистики*, 4(58), 26–45. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2023-58-4-26-45>

21. Анисимова, Т. В., и Чубай, С. А. (2023). Прецедентные тексты как средство повышения эффективности социальной рекламы. *Вестник Волгоградского*

государственного университета. Серия 2, Языкознание, 22(2), 122–139. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2023.2.10>

22. Муллинова, О. А., Муллинова, Т. А., и Воробьев, А. Е. (2021). Прецедентные тексты в газетных заголовках: источники и проблема узнаваемости. *Гуманитарные и социальные науки*, 88(5), 94–100. <https://doi.org/10.18522/2070-1403-2021-88-5-94-100>

23. Черепанова, Л. В. (2023). Прецедентные феномены в обучении русскому языку. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*, 18(4), 128–136. <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2023-18-4-128-136>

24. Ермакова, М. А. (2020). Школьная литература как источник прецедентных текстов. *ЦИТИСЭ*, 4, 307–320. <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.4.27>

25. Мишатина, Н. Л. (Науч. ред.). (2017). *Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития*. Монография. Санкт-Петербург: Книжный дом. 450 с.

References

1. Karaulov, Yu. N. (2010). *Russian language and language personality*. Moscow: LKI Publishing House. 264 p. (In Russ.)

2. Mishatina, N. L. (2022). *Methodological linguoconceptology: new ideas and anthropopractics*. Monograph. Preface by S. G. Vorkachev. St. Petersburg: Book House LLC. 304 p. (In Russ.)

3. Mishatina, N. L. (2008). Linguoculturological instructional text and concept-centric supertext as linguometric concepts. *Actual problems of philology and pedagogical linguistics*, 10. (In Russ.) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskij-uchebnyy-tekst-i-kontseptotsentricheskij-sverhtekst-kak-lingvometoricheskie-ponyatiya>

4. Kolysheva, E. Yu. (2021). Analysis of the «Moscow» chapters of the novel by M. A. Bulgakov «The Master and Margarita» in a literature lesson in grade 11. In: Kokhanova, V. A. (Rev. ed.). *Problems of modern philological education*. Collection of scientific articles (issue XIX, pp. 132–144). Moscow: Moscow City University; Yaroslavl: Remder. (In Russ.)

5. Chudakova, M. O. (2016). Bulgakov's world. Audio lectures. Published on 27.10.2016. *Arzamas | Cultural History in lectures, podcasts and texts*. (In Russ.) URL: <https://arzamas.academy/courses/39>

6. Kolysheva, E. Yu. (2020). The formation of subtext in the image of the era in the history of the text of M. A. Bulgakov's novel «The Master and Margarita». In: *M. Bulgakov's novel «The Master and Margarita»: a dialogue with modernity*. A collective monograph (pp. 249–270). Sent Petersburg: Russian Christian Humanitarian Academy. (In Russ.)

7. Yablokov, E. A. (2001). *Artistic world of Mikhail Bulgakov*. Moscow: Languages of Slavic culture. 419 p.

8. Chudakova, M. O. (2007). *New works: 2003–2006*. Moscow: Time. 560 p. (In Russ.)

9. Bulgakov, M. A. (2014). *The Master and Margarita*. Complete drafts of the novel. Main text. In 2 vols. Sost., tekstol. podgot., publikator, avt. predisl., komment. E. Yu. Kolyseva. Moscow: Pashkov dom. Vol. 2. 816 p. (In Russ.)

10. Dunev, A. I. (2022). *Cicadas of quotations. Student's quotation minimum*. Reference dictionary. Moscow: Ridero. 224 p. (In Russ.)

11. Lebina, N. (2015). *Soviet everyday life: norms and anomalies. From war communism to big style*. Moscow: New Literary Review. 488 p. (In Russ.)

12. Leskis, G. A., & Atarova, K. N. (2023). *Moscow – Ershalaim: A guide to the novel by M. Bulgakov «The Master and Margarita»*. Moscow: B.S.G.-Press. 576 p. (In Russ.)
13. Mikhailov, S. (2018). Creation of a system of control over the population of the USSR. Passport as a class entity. Published on 08.06.2018. *The Russian Historical Society Portal*. (In Russ.) URL: <https://historyrussia.org/tsekh-istorikov/sozdanie-sistemy-kontrolya-nad-naseleniem-v-sssr-pasport-kak-klassovaya-sushchnost.html>
14. Jilas, M. (2002). *Conversations with Stalin*. Moscow: Centerpolygraph. 222 p. (In Russ.)
15. Pushchaev, Yu. V. (2020). Soviet Dostoevsky: Dostoevsky in Soviet culture, ideology and philosophy. *Philosophical Journal*, 4, 102–118. (In Russ.)
16. Bulgakov, M. A., & Bulgakova, E. S. (2022). *Diary of the Master and Margarita*. Foreword, comment. by B. V. Sokolov. Moscow: AST Publishing House. 464 p. (In Russ.)
17. Mitrofanov, A. (2019). *Everyday life of a Soviet communal apartment*. Moscow: Young Guard. 427 p. (In Russ.)
18. Bulgakov, M. A. (1926). *Traktat o zhilishche*. Moscow; Leningrad: Land and Factory. 31 p. (In Russ.)
19. Granin, D. A. (1984). Leningrad catalog: essay. *Neva*, 9, 65–84. (In Russ.)
20. Peshkova, N. P., & Davletova, I. A. (2023). Precedent text perception strategies in the conditions of the information society (based on the results of experimental studies 2012–2022). *Journal of psycholinguistics*, 4(58), 26–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2023-58-4-26-45>
21. Anisimova, T. V., & Chubay, S. A. (2023). Precedent Texts as a Means of Increasing the Efficiency of Social Advertising. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*, 22(2), 122–139. (In Russ.) <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2023.2.10>
22. Mullinova, O. A., Mullinova, T. A., & Vorobyov, A. E. (2021). Precedent texts in newspaper headlines: sources and the problem of recognition. *Humanities and social sciences*, 88(5), 94–100. (In Russ.). <https://doi.org/10.18522/2070-1403-2021-88-5-94-100>
23. Cherepanova, L. V. (2023). Precedent Phenomena in Teaching Russian Language. *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*, 18(4), 128–136. (In Russ.). <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2023-18-4-128-136>
24. Ermakova, M. A. (2020). School literature as a source of precedent texts. *CITISE*, 4, 307–320. (In Russ.). <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.4.27>
25. Mishatina, N. L. (Scientific. ed.). (2017). *Methodological linguoconceptology: results and development prospects*. Monograph. St. Petersburg: Book House LLC. 450 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 26.12.2024;
одобрена после рецензирования: 25.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025.

The article was submitted: 26.12.2024;
approved after reviewing: 25.02.2025;
accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Елена Юрьевна Колышева — кандидат филологических наук, доцент, доцент департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук Института гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Elena Yu. Kolysheva — PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Teaching Methods in Social and Humanitarian Sciences at the Institute of the Humanities, Moscow City University, Moscow, Russia.

kolyshevaeyu@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3653-8561>

Мария Андреевна Соколова — магистрант департамента филологии Института гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Maria A. Sokolova — Master's Student of the Department of Philology at the Institute of the Humanities, Moscow City University, Moscow, Russia.

sokolova-ma@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0007-3682-1627>

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 159.9.07

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-78-97

ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ГРУППОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Алена Евгеньевна Лукьяненко

Тюменский государственный университет,

Тюмень, Россия

a.e.lukyanenko@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3681-9037>

Аннотация. Социальная активность, как правило, носит групповой характер. Цель исследования состоит в выявлении представлений студентов о факторах, помогающих им в коммуникации в совместной деятельности. Обработка данных, полученных в студенческих группах, осуществлялась методом контент-анализа, сопоставления путем совпадения формы слова. Данные были обработаны при помощи частотного анализа и расчета рангов, а также z-теста. Была установлена статистически значимая разница между семантическими категориями юношей и девушек, которая заключается в различии иерархии семантических групп. Выявленные семантические группы отражают факторы, помогающие групповой коммуникации в совместной деятельности. Это может быть мишенью воздействия, позволяющего повышать скорость организации группы и поддерживать ее работу.

Ключевые слова: совместная деятельность, групповая коммуникация, повышение эффективности коммуникации, проектная деятельность студентов, активность горожан, психосемантика

Для цитирования: Лукьяненко, А. Е. (2025). Факторы, способствующие групповой коммуникации в проектной деятельности. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 78–97. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-78-97>

Research article

UDC 159.9.07

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-78-97

FACTORS CONTRIBUTING TO GROUP COMMUNICATION
IN PROJECT ACTIVITIES*Alena E. Lukyanenko*

University of Tyumen,

Tyumen, Russia

a.e.lukyanenko@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3681-9037>

Abstract. Group activity is always associated with communication between participants. The article aims to reveal factors that help communicate in collaborative activities, according to students' perceptions. Processing of data obtained from student groups, was prepared using content analysis and word form matching. The applied methods involve frequency analysis, rank accrual, z-test. A statistically significant difference has been established between the semantic categories of males and females, which consists in the disparity of semantic groups' hierarchy. The revealed semantic groups identify factors that facilitate group communication in collaborative activities. It provides opportunities for the targeted influence, that allows speeding up the group organization and maintain its performance.

Keywords: collaborative activity, group communication, increasing the effectiveness of communication, students' project activities, the activity of the citizens, psychosemantics

For citation: Lukyanenko, A. E. (2025). Factors contributing to group communication in project activities. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 78–97. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-78-97>

Введение

Повышение активности горожан является вопросом, поставленным на федеральном уровне. Это подтверждается наличием такого индикатора как «увеличение доли граждан, принимающих участие в решении вопросов развития городской среды» в рамках федерального проекта «Формирование комфортной городской среды»¹. В рамках указанного проекта развиваются различные механизмы, направленные на вовлечение горожан в практики по благоустройству места проживания.

Ради увеличения охвата жителей города развиваются цифровые инструменты вовлечения, которые предполагают: индивидуальное участие платформы онлайн-голосования, коммуникацию с городскими службами, краудсорсинг,

¹ Жилье и городская среда. *Национальные проекты России*. <https://национальныепроекты.рф/projects/zhile-i-gorodskaya-sreda/>

информирование и мгновенные уведомления, оценку текущих проектов и предложение инициатив, тестирование и определение функциональных возможностей новых технологий.

Способы проявления гражданской активности не исчерпываются голосованием на цифровой платформе за понравившийся проект благоустройства. Среди практик гражданского участия можно встретить практики, связанные с проявлением коллективной активности, например: онлайн-обсуждения и коллективное формирование повестки; участие в партиципаторном бюджетировании, деятельности общественных организаций и народных дружинах или в коллективном благоустройстве и субботниках, работе домового комитета; волонтерство, участие в проектах, связанных с уличными искусством и восстановлением образцов деревянного и каменного зодчества. Для достижения поставленных целей перечисленные практики предполагают наличие общения в группе.

Межличностному общению как процессу приписывают ряд признаков: неизбежность (так как коммуникация обязательно реализуется в социальном контексте: как только индивидуум осознает присутствие другого, это влияет на него), целенаправленность (люди взаимодействуют, чтобы добиться желаемого результата), транзакционность (собеседники непрестанно влияют друг на друга), многомерность (каждая транзакция несет в себе два уровня: содержание сообщения и отношение между собеседниками) и необратимость (действие физическое или коммуникативное, совершенное в социальном контексте, невозможно вернуть назад или отменить) (Hargie, 2021). Каждый признак межличностного общения, сопровождающий групповую работу, может восприниматься неодинаково у разных людей, что связано с большим количеством внешних и внутренних факторов (Bandura, 2000).

Затруднения в групповой коммуникации могут приводить к избеганию или устранению из коллективной деятельности. Среди причин возникновения затруднений в групповом взаимодействии выделяют следующие факторы (Джиоева, 2017; Лобов, 1981): социально-перцептивные, средовые (внешние), внутренние переживания субъектов общения. Это связано с тем, что межличностная коммуникация не существует в вакууме, а связана с психосоциальным контекстом, физическим пространством и временем, в которых участники группы взаимодействуют друг с другом. На межличностную коммуникацию влияет культурный контекст, детерминирующий модели общения, которые могут значительно отличаться от культуры к культуре (Farooqi et al., 2020).

Детерминанты затрудненного общения широко описаны: нарушение договоренностей со стороны партнера по общению, конфликтное и неадекватное поведение, психологический дискомфорт, эмоциональная неудовлетворенность от общения (Джиоева, 2017).

Исследования показывают наличие связи между коммуникативными навыками и удовольствием от работы (Farooqi et al., 2020). Среди психологических факторов, помогающих выстраивать коммуникацию в рабочей группе, выделяются: сходство партнеров по общению, наличие доверительных отношений

и идентификации с группой, комфортность, поддержка (Склярченко, и Ходякова, 2019), адекватное восприятие партнеров и формирование правильного образа другого (Бодалев, 2015).

Кроме сходства участников группового общения, значимым фактором повышения эффективности коммуникации являются индивидуальные различия (Корепанова, и Кирпичева, 2020). Наличие уникальных способностей, знаний и талантов участников командной работы могут синергировать и экспоненциально увеличиваться (Martono et al., 2020), предлагая новые способы осмысления поставленной задачи и репертуары ее решения.

Средовые факторы могут быть представлены наличием вовлеченных участников, а также задачи, решение которой возможно за счет групповой работы (Склярченко, и Ходякова, 2019).

В ситуации группового взаимодействия значительную роль играют социальные представления. С. Московиси определяет социальное представление как промежуточное звено между восприятием и пониманием (Moscovici, 1976). Сформированное представление, например, о групповой форме работы, оказывает влияние на установку индивидуума, с которой он в данную деятельность включается. Представления опосредуют действия, которые реализует их носитель, и отражаются в языке (Бовина, 2010).

Слова, которые человек использует в своей речи, могут отражать имплицитные модели его самосознания (Petrenko et al., 2021). Отдельные слова могут объединяться, тем самым образуя категории семантического пространства. Взаимосвязи между категориями в сознании человека могут обнаруживаться через факторы. Дисперсия каждого фактора показывает значимость категории и тесно связана с мотивацией индивида (Petrenko, et al., 2021).

Поставленные в данной статье вопросы о коммуникации в групповой работе становятся особенно значимыми, когда речь идет о студенческой молодежи. Так как молодежь традиционно причисляется к одной из наиболее активных социальных групп (Костина, и Орлова, 2022), которая может стать «субъектом общественных перемен» (Великая, 2021, с. 29): предлагать и реализовывать социально-полезные решения, принимать участие в общественных инициативах и федеральных проектах, реализовывать и настаивать на норме просоциального поведения.

Цель исследования — выявление представлений студентов о факторах, помогающих им в коммуникации в совместной деятельности.

Материалы и методы исследования

В качестве метода сбора данных была использована анкета с открытыми вопросами. Выборку исследования составили 1104 студента (436 юношей, 668 девушек) первого курса разных направлений обучения программы бакалавриата Тюменского государственного университета.

Исследование проводилось со студенческими группами с 1 по 10 сентября 2023 года до начала образовательного процесса. Члены группы не были знакомы друг с другом. Перед студентами стояла задача: разработать и предложить проект, направленный на улучшение жизни города. После выполнения поставленной задачи студенты заполняли анкету о факторах, помогающих им в коммуникации в процессе работы.

Полученные ответы были подвергнуты первичной обработке: разбиты на семантические единицы, исключены несодержательные слова (предлоги, местоимения (указательные, вопросительные, относительные, неопределенные и отрицательные), числительные). В данном исследовании семантическими маркерами являлись ассоциации в формате существительных, прилагательных, глаголов и наречий. В результате было получено 3152 семантических единиц, связанных с факторами, помогающими студентам в групповой коммуникации. Семантические единицы объединялись согласно полному совпадению формы слова. Семантические единицы близких феноменов организовывались в семантические группы. Таким образом на всей выборке было сформировано 48 семантических групп. Среди них выделены 4 ядерные семантические и 24 периферийные группы, 20 групп не набрали статистически значимого веса. На женской выборке было получено 30 групп — из них 5 ядерных и 5 периферийных. На мужской выборке было получено 25 семантических групп: 4 ядерных и 5 периферийных.

Обработка данных проводилась с помощью метода частотного анализа и *z*-теста, показывающего значимость различий результатов двух групп (в нашем случае группы девушек и юношей).

Результаты исследования

Результаты представлены в виде таблиц, где семантические группы расположены в порядке убывания по рангам. Вес категории определялся числом семантических маркеров, которые в нее «входят».

В таблице 1 приведены семантические маркеры факторов, помогающих студентам в групповой коммуникации, общие для юношей и девушек.

Сравнение факторов, повышающих эффективность групповой коммуникации у юношей и девушек, продемонстрировано в таблицах 2 и 3.

Дискуссионные вопросы

Выделенные семантические группы отражают представления студентов о факторах, помогающих в групповом общении. Они составляют ассоциативное семантическое пространство представлений учащихся об этой деятельности.

Таблица 1 / Table 1

**Семантические маркеры факторов, помогающих студентам
в групповой коммуникации**
Semantic markers of factors that help students in group communication

Ранг	Семантические группы	Семантические единицы	Абсолютная частота встречаемости в выборке	Абсолютная частота / процент встречаемости в выборке
1	Общее	Общее	245	334 / 12,8 %
		Взаимное	11	
		Схожие	11	
		Все	52	
		Каждый	15	
2	Общительность	Общение	52	266 / 10,2 %
		Общительность	79	
		Общительные	15	
		Коммуникации	42	
		Разговор	35	
		Обсуждение	18	
		Высказывать	13	
		Язык	12	
3	Люди	Люди	103	239 / 9,2 %
		Участники	68	
		Ребята	25	
		Коллеги	22	
		Члены	11	
		Окружающие	10	
4	Я человека	Моя	84	178 / 6,8 %
		Свои	32	
		Сам	11	
		Я	24	
		Личный	27	
5	Компетенции	Умение	42	145 / 4,4 %
		Навыки	37	
		Опыт	37	
		Знание	3	
		Знания	3	
		Знаю	15	
		Узнавание	1	
		Узнавать	2	
		Узнать	4	
		Любознательность	1	
6	Юмор	Юмор	40	111 / 4,3 %
		Шутки	38	
		Позитив	20	
		Смех	13	

Ранг	Семантические группы	Семантические единицы	Абсолютная частота встречаемости в выборке	Абсолютная частота / процент встречаемости в выборке
7	Команда	Группа	51	108 / 4,1 %
		Команда	47	
		Мы	10	
8	Открытость	Открытое	1	97 / 3,7 %
		Открытой	1	
		Открытость	84	
		Открыты	2	
		Открытые	6	
		Открытый	1	
		Открытыми	2	
9	Дружелюбие	Друг	20	85 / 3,3 %
		Дружелюбие	18	
		Дружелюбная	6	
		Дружелюбно	5	
		Дружелюбность	15	
		Дружелюбные	15	
		Дружеская	4	
10	Другие	Других	66	78 / 3,0 %
		Разные	12	
11,5	Интерес	Интересы	51	66 / 2,5 %
		Заинтересованность	15	
11,5	Идеи	Идеи	49	66 / 2,5 %
		Мысли	17	
13	Хорошие	Хорошие	40	54 / 2,1 %
		Приятная	14	
14	Активность	Активность	24	51 / 2,0 %
		Инициатива	12	
		Начать	15	
15	Цель	Цели	2	48 / 1,8 %
		Цель	46	
16	Слушать	Выслушать	12	47 / 1,8 %
		Выслушивание	8	
		Слушать	21	
		Слышать	6	
17	Настрой	Настрой	30	45 / 1,7 %
		Отношение	15	
18	Легкость	Легкость	27	39 / 1,5 %
		Просто	12	

Ранг	Семантические группы	Семантические единицы	Абсолютная частота встречаемости в выборке	Абсолютная частота / процент встречаемости в выборке
19	Доброжелательность	Добро	1	37 / 1,4 %
		Доброжелательная	1	
		Доброжелательное	2	
		Доброжелательность	18	
		Доброжелательные	4	
		Доброжелательный	2	
		Доброта	4	
		Добрые	5	
20	Работа	Работа	20	34 / 1,3 %
		Работать	7	
		Рабочая	3	
		Разработка	4	
21,5	Проблемы	Проблема	7	31 / 1,2 %
		Проблеме	3	
		Проблемой	2	
		Проблему	2	
		Проблемы	18	
21,5	Тема	Темы	16	31 / 1,2 %
		Тема	15	
23,5	Задача	Задание	6	30 / 1,2 %
		Заданная	1	
		Задача	18	
		Задачей	2	
		Задачи	3	
23,5	Знакомство	Знакомится	1	30 / 1,2 %
		Знакомиться	2	
		Знакомства	5	
		Знакомствам	2	
		Знакомство	11	
		Знакомые	1	
		Знакомый	1	
		Знакомых	1	
		Познакомились	1	
		Познакомиться	5	
25	Желание	Желание	29	29 / 1,1 %

Примечание: * — полужирным шрифтом выделены категории ядра.

Таблица 2 / Table 2

**Семантические маркеры факторов, помогающих студентам
в групповой коммуникации (девушки)**

**Semantic markers of factors that help students
in group communication (girls)**

Ранг	Семантические группы	Семантические единицы	Абсолютная частота встречаемости в выборке	Абсолютная частота / процент встречаемости в выборке
1	Общение	Обсуждение	12	225 / 33,7 %
		Говорить	33	
		Общение	83	
		Общительность	71	
		Коммуникабельность	16	
		Коммуникация	10	
2	Люди	Ребята	23	211 / 31,6 %
		Участники	45	
		Другие	52	
		Люди	91	
3	Я человека	Я	16	110 / 16,5 %
		Моя	41	
		Личный	14	
		Свои	39	
4	Общая	Общая	49	96 / 14,4 %
		Общего	2	
		Общее	7	
		Общей	2	
		Общие	24	
		Общий	6	
		Общим	2	
		Общих	2	
		Общую	2	
5	Дружелюбие	Друг	22	72 / 10,8 %
		Дружелюбие	50	
6	Открытость	Открытой	1	71 / 10,6 %
		Открытость	60	
		Открыты	2	
		Открытые	6	
		Открытый	1	
		Открытыми	1	
7	Умение	Навыки	22	69 / 10,3 %
		Умение	29	
		Опыт	18	

Ранг	Семантические группы	Семантические единицы	Абсолютная частота встречаемости в выборке	Абсолютная частота / процент встречаемости в выборке
8	Команда	Группа	22	68 / 10,2 %
		Коллектив	15	
		Команда	31	
9	Проблема	Проблема	20	63 / 9,4 %
		Задача	13	
		Тема	19	
		Решение	11	

Примечание: * — полужирным шрифтом выделены категории ядра.

Таблица 3 / Table 3

**Семантические маркеры факторов, помогающих студентам
в групповой коммуникации (юноши)**
**Semantic markers of factors that help students
in group communication (boys)**

Ранг	Семантические группы	Семантические единицы	Абсолютная частота встречаемости в выборке	Абсолютная частота / процент встречаемости в выборке
1	Общение	Общение	78	105 / 24,1 %
		Общаться	4	
		Общительность	23	
2	Общая	Общая	34	67 / 15,4 %
		Общее	4	
		Общей	5	
		Общие	19	
		Общий	4	
		Общность	1	
3	Группа	Группа	29	53 / 12,2 %
		Команда	24	
4	Я человека	Личное	13	51 / 11,7 %
		Моя	38	
5	Люди	Люди	23	45 / 10,3 %
		Участники	22	
		Другие	14	
6	Юмор	Шутки	12	36 / 8,3 %
		Юмор	24	
7,5	Интересы	Интерес	3	26 / 6,0 %
		Интересно	1	
		Интересные	1	
		Интересов	1	

Ранг	Семантические группы	Семантические единицы	Абсолютная частота встречаемости в выборке	Абсолютная частота / процент встречаемости в выборке
		Интересы	15	
		Заинтересованность	4	
		Заинтересованы	1	
7,5	Открытость	Открытое	1	26 / 6,0 %
		Открытость	24	
		Открытыми	1	

Примечание: * — полужирным шрифтом выделены категории ядра.

Содержание выделенных семантических групп неоднородно. Согласно ранговому порядку, данная группа является наиболее значимой для студентов в процессе групповой коммуникации. Семантическая группа **«Общее»** содержит в себе генерализации по принципу одинаковости или сходства различных сущностей, например целей, идей, черт характера, настроения и так далее. Понятие «общее» является центральным для данной смысловой категории. Наличие общего является значимым для групповой работы и межличностной коммуникации. Вероятно, по этой причине выделенная группа набрала наибольший вес.

Следующей семантической группой по своей насыщенности ассоциациями является **«Общительность»**. Данная группа включает в себя такие семантические формы, как «общительность», «коммуникация», «разговор», «обсуждение», «язык» и «высказывать». Общительность является личностной чертой человека. В рамках аналитического подхода общительность рассматривается как черта личности, побуждающая ее к осуществлению межличностного контакта (Жемчугова, 2019). Собственная общительность или общительность другого, позволяет преодолевать барьеры, связанные с инициацией диалога и его поддержанием. Коммуникация, разговор и обсуждение предполагает активное совместное участие в вербальном взаимодействии. Ассоциация «высказывать» может не нести в себе задачи построения диалога и может быть реализована в трансляционной форме. Однако высказывание может нести в себе функцию воздействия на групповую работу или реализацию потребности быть сопричастным к командному действию. Семантическая единица «язык» свидетельствует о значимости использования участниками группы сходной лексики, то есть похожего словарного состава языка, что упрощает процесс настраивания понимания и позволяет преодолевать барьеры общения, связанные с тем, что члены группы незнакомы.

Третья семантическая категория — **«Люди»**. Работа в проекте подразумевает взаимодействие с людьми, и невозможна без них. Индивидуум может выполнять проект индивидуально, но это не отменяет необходимости вступать в коммуникацию с внешними, по отношению к проекту, людьми. При реализации группового проекта студент вынужден выстраивать

коммуникацию с участниками команды. Коммуникация может быть формальной, обслуживающей цель проектной работы, и неформальной, удовлетворяющей социальные потребности. Тезис подтверждается выделенными семантическими формами, которые также отнесены к группе «Люди». Например, «ребята» — форма, демонстрирующая большую степень близости и эмоциональной вовлеченности, чем формальные формы обращения, такие как «участники» или «коллеги».

Четвертой в ранге наиболее представленных групп ассоциаций выступает **Я человека**. В данную группу отнесены все слова, отражающие личный вклад студента в процесс групповой коммуникации. Убеждение в том, что собственные действия или черты личности оказывают благоприятное воздействие на групповую коммуникацию, позволяет студенту активнее проявляться в коммуникации. Убеждение человека в том, что он сможет справиться с поставленной задачей, побуждает его приложить усилия для ее выполнения и в критической ситуации способствует тому, чтобы продолжать работать, а не избегать потенциального провала (Luszczynska, & Schwarzer, 2020). В свою очередь, это ведет к тому, что другим участникам группы становится проще вступать в диалог и продолжать работу, даже в стрессовой ситуации.

Пятой стала группа **«Компетенции»**. Наличие умений, навыков, опыта и знаний становится опорой индивидуума в ситуации социального взаимодействия. Вероятно, понимание собственной компетентности становится фактором, упрощающим вступление в групповую коммуникацию, особенно для застенчивых студентов. Поскольку при наличии у них выраженных способностей и знаний, отвечающих групповой цели, другие участники команды понимают их ценность и могут вовлекать их в коммуникацию. Чем выше субъективное ощущение осведомленности по теме, вокруг которой идет групповая коммуникация, тем проще участвовать в коммуникации.

Шестая группа — **«Юмор»**. В ситуации группового взаимодействия юмор может быть инструментом снятия личного и межличностного напряжения, способствующее формированию и укреплению «межличностных отношений и росту взаимной привлекательности» (Иванова, 2013, с. 72). Использование юмора в группе с незнакомыми людьми помогает быстрее преодолеть коммуникативные барьеры и установить положительный психологический климат в группе, способствует формированию чувства командности.

Семантические группы периферии представлены в семантическом пространстве со значительно меньшей частотой.

Первой семантической группой периферии стала группа **«Команда»**, которую целесообразно интерпретировать как наличие чувства командности. Это подтверждается идущими далее по рангу группами **«Открытость»** и **«Дружелюбие»**. Поскольку эти качества связаны с формированием чувства командности, их наличие свидетельствует о значимости поддержания социальных связей с участниками группы. Команда в большей степени обладает такими характеристиками, как сплоченность, доверие, сотрудничество. Участники

команды, в сравнении с членами группы, демонстрируют более высокий уровень мотивации и готовность воспринимать командную цель как личную (Рыскулова, 2019).

Далее — семантическая группа **«Другие»**. Одновременно с наличием общих ценностей и целей участникам группы необходимо иметь разные взгляды и способы мышления. Разность опыта участников позволяет группе более эффективно справляться с задачами за счет большей инструментальной вариативности, предлагать инновационные идеи для решения проблем (Chow, 2018).

Наличие **интереса** в общем деле позволяет формировать общую цель, поддерживать активность групповой работы. Демонстрация заинтересованности одними участниками группы стимулирует других вовлекаться в разработку проекта.

Выделение семантической группы **«Идеи»** связано со спецификой задачи, которая стояла перед студентами. Однако в любой ситуации, когда группе необходимо предложить решение для проблемной ситуации, наличие идей становится фактором, позволяющим команде действовать. Среди множества идей, которые может предложить несколько человек, группа может выбрать одну, отвечающую ее интересам.

Среди представлений о факторах, способствующих групповой коммуникации, выявлены такие семантические единицы, как **«хорошие»** и **«приятная»**, что свидетельствует об оценочности представлений о коммуникации в группе. Оценку факторов можно назвать позитивной, негативных ассоциаций отмечено не было. В представлениях студентов групповая коммуникация реализуется проще в благоприятных условиях. Исходя из этого, можно выдвинуть предположение о том, что при снижении психологического комфорта в группе будет повышаться количество затруднений в коммуникации.

Следующая группа — **«Активность»**. Для испытуемых значима как собственная активность, так и активность других участников группы. Наличие активных членов команды обеспечивает движение к решению поставленной задачи. Инициатива от участника группы помогает вовлекать тех, кто не имеет собственного представления о цели или о способах достижения, застенчивых и тех, кто не был заинтересован в проекте.

«Цель» — это необходимый компонент проектной работы. Без цели не может быть деятельности. Цель может быть зафиксирована в общем пространстве или прикреплена имплицитно у каждого участника группы. Вариант с имплицитным представлением цели может быть продуктивен только при условии, что личные цели участников группы имеют сходство и не противоречат друг другу. Однако для команды необходима единая, прозрачная цель, которая разделяется каждым ее участником и воспринимается как личная (Martono et al., 2020).

Следующей семантической группой по рангу является **«Умение слушать»**. Способность участников группы слушать другого человека повышает психологический комфорт и открывает возможность для проявления тем, для кого это является затруднительным. Готовность дослушать предложение

позволяет превентировать лингвистические и психологические коммуникативные барьеры (Якупов, 2016).

Семантическая группа **«Настрой»** может быть связана как с общением, так и с командной работой или с поставленной перед группой задачей. Настрой может рассматриваться как установка или как состояние. Настрой как установка проявляется в готовности участников группы к групповой коммуникации, в уверенности, что результат достижим, в заведомо благоприятном отношении к другим и к деятельности. Настрой как состояние может рассматриваться как социально-психологический климат команды или как актуальное психическое состояние конкретного участника.

Семантическая группа **«Легкость»** может отражать как общий эмоциональный фон в группе, так и уровень поставленной задачи в отношении способностей студентов. В ситуации, когда поставленная перед группой задача оказывается достаточно простой для выполнения, у участников появляется больше возможностей для межличностной коммуникации. При этом если общий эмоциональный фон позитивный, то взаимодействие между членами группами может восприниматься как легкое, необременительное.

«Доброжелательность» может свидетельствовать о значимости для участников группы готовности других оказывать поддержку и идти на компромисс или сотрудничество. В рамках концепции большой пятерки доброжелательность рассматривается как способность приходить к согласию с другими людьми. Люди с высокими показателями доброжелательности реже испытывают затруднения с инициацией и поддержанием коммуникации, чаще ориентированы на поддержание позитивных отношений с другими (Babakhouya, 2019).

Семантическая группа **«Работа»** включает в себя такие единицы, как «работа», «работать», «рабочая» и «разработка». Перечисленные семантические единицы свидетельствуют о том, что наличие общей деятельности способствует выстраиванию коммуникации. Она позволяет снизить неловкость от ситуации, где студенты вынужденно оказались в группе незнакомых людей. В таком случае наличие общей деятельности становится основой и катализатором для построения коммуникации.

Следующими семантическими группами являются **проблемы, темы и задача**. Наличие общей проблемы, которая признается релевантной каждым участником группы, повышает сплоченность группы, что связано со взаимной поддержкой и формированием групповой идентичности, способствующей преодолению коммуникативных барьеров. Тема, которую могут поддерживать все члены группы, позволяет снимать коммуникативные барьеры, связанные с переживаниями об отсутствии должных знаний и навыков. Решение задачи, которое невозможно без участия других членов группы, стимулирует студентов проявлять инициативу или не избегать коммуникации.

Оказавшись в ситуации группового взаимодействия с незнакомыми людьми, студенты предпочтут познакомиться с ними. Однако, так как семантическая группа **«Знакомство»** имеет низкий ранг, можно утверждать, что этот процесс является желательным, но не необходимым для выстраивания групповой коммуникации.

Наименьший ранг занимает семантическая группа «**Желание**», которая раскрывается через эмоционально-психологический настрой на общение, что характеризуется переводом «обыденных эмоций человека в тональность, соответствующую ситуации взаимодействия» (Хапаева, 2007, с. 79). Студент осознает влечение к предмету дискуссии, работы или к участникам группы (Миронова, 2010). Наличие желания побуждает индивидуума вступать в коммуникацию ради удовлетворения какой-либо определенной потребности.

Можно говорить о том, что в группе с заведомо незнакомыми людьми существует пять групп факторов, способствующих коммуникации:

- деятельностные факторы: наличие общей деятельности, понятной цели и задач, идеи, темы, проблемы;
- личностные черты: открытость, общительность, дружелюбие, доброжелательность, активность, юмор;
- эмоциональные компоненты: чувство команды, хорошие люди и атмосфера, наличие этапа знакомства;
- мотивационные компоненты: собственное ощущение эффективности человека, наличие интереса, желания, настроения;
- компетентность: релевантные задаче умения и знания, способность слушать других.

При этом для продвижения командой работы необходимо, чтобы в группе были люди разных взглядов и с разным опытом. За счет этого группе удастся подбирать способы действия, а за счет общности в целях, интересах, настрое удастся обеспечить возможность для диалога.

Сравнение факторов, повышающих эффективность групповой коммуникации у юношей и девушек

В категориях мужчин и женщин есть статистически значимая разница ($p = 0,00$), как показал z -тест. Преимущественно разница результатов девушек и юношей проявляется в ранговых позициях семантических групп, характеризующих аспекты, помогающие в групповой коммуникации.

Наиболее значимой семантической группой у девушек и юношей стало общение. Без общения невозможна постановка и достижение групповой цели. У девушек репертуар семантических единиц данной группы больше, чем у юношей. Это может свидетельствовать о большей социальной направленности.

В пользу большей социальной направленности девушек говорит вторая по рангу группа «Люди». У юношей данная категория не входит в ядро, находится в периферии. Высокая значимость людей может быть связана с ориентацией девушек на выстраивание и поддержание межличностных отношений. В проектной работе это может проявляться в том, что они могут быть ориентированы больше на поддержание внутригрупповых отношений, чем на достижение цели. Если для юношей общение является инструментом достижения цели,

связанной с деятельностью, то для девушек это инструмент для формирования и поддержания межличностных отношений. Исходя из этого, можно предположить, что юноши демонстрируют большую готовность выстраивать групповую работу без формирования устойчивых межличностных отношений. Об этом же свидетельствует третья по весу у юношей семантическая категория «группа», взамен которой у девушек в периферии — категория «команда». Группа — это индивидуумы, объединенные под выполнение конкретной задачи. После выполнения задачи группа может распасться, так как индивидуумов ничего больше не объединяет. Команда предполагает межличностные отношения между ее участниками.

Второй ядерной категорией для юношей стала «Общая». Наличие общей деятельности, целей, интересов, является фактором, повышающим эффективность групповой работы.

Семантическая категория «Я человека» у девушек находится на третьем месте по весу, а у юношей — на четвертом, замыкая ядерные категории. У девушек эта категория состоит из маркеров, свидетельствующих о важности ощущения «свои» как о причастности к группе. У юношей маркеры свидетельствуют о восприятии группы как своей, об управлении ею. Также у юношей эта семантическая группа может быть отражением их ощущения управления процессом коммуникации. Об этой разнице в содержании говорят семантические единицы, входящие в группу.

Семантические группы периферии у девушек и юношей

Сходство семантических групп периферии девушек и юношей состоит только в группе «Открытость». Семантическая группа представлена однородно как для девушек, так и для юношей. Если у девушек данная группа представлена как третья из периферии, то у юношей она находится на последнем месте. Толкование различия расположения группы у девушек и юношей может быть объяснено значимостью построения межличностных отношений в проектной группе.

Остальные группы периферии уникальны. Для девушек специфичны группы «Дружелюбие», «Умение», «Команда», «Проблема».

Дружелюбие других участников команды служит фактором, повышающим плотность межличностного контакта в группе. Наличие семантических групп «Дружелюбие» и «Команда» подтверждают предположение о направленности девушек на выстраивание межличностных отношений в группе. Можно предположить аналогичное основание возникновения группы «Проблема». Наличие проблемы, которая может быть разделена всеми участниками группы, позволяет формировать чувство общности. Чувство общности упрощает начало коммуникации и ее поддержание.

Для инициации и поддержания коммуникации в проектной группе для девушек оказывается значимым субъективное ощущение наличия релевантных

умений, навыков и опыта. Вероятно, это позволяет девушкам чувствовать себя увереннее и активнее проявляться в групповой коммуникации.

Для юношей специфичны группы «Юмор» и «Интересы». Для них оказалось значимым наличие у участников группы чувства юмора и способности поддерживать шутки. Вероятно, за счет использования юмора в процессе проектной работы юношам удастся создавать и поддерживать благоприятный психоэмоциональный климат. Наличие общих интересов обеспечивает формирование чувства общего и также работает на поддержание благоприятной рабочей атмосферы, способствует выбору цели и инструментов ее достижения, подходящей всем членам группы.

Заключение

Наличие общих целей, ценностей и решаемой проблемы способствует объединению людей в команду и налаживанию коммуникации между ними. Разный опыт участников групп, многообразные инструменты и способы достижения похожих целей позволяют команде эффективнее справляться с задачами и достигать цели.

Выявлена статистически значимая разница между семантическими категориями юношей и девушек. Это свидетельствует о том, что пол может быть связан с факторами, способствующими коммуникации в совместной деятельности.

В процессе проектной работы для девушек значимо формирование и поддержание устойчивых межличностных связей. Для юношей может быть достаточным установление благоприятного психоэмоционального климата без глубокого контакта с участниками группы. При этом факторами, упрощающими коммуникацию в группе для девушек, становятся личностные черты собеседников (общительность, дружелюбие, открытость), а для юношей они имеют меньшее значение.

Полученные выводы могут быть использованы при организации и вовлечении жителей в городские сообщества. Обеспечение инструментов, облегчающих совместную деятельность горожан, приведет к повышению процента вовлеченных жителей в благоустройство города. Также необходимо учитывать специфическую разницу значимых факторов для полов. Для девушек это внутригрупповые отношения, для юношей — фиксация индивидуального вклада в совместную деятельность.

Список источников

1. Hargie, O. (2021). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003182269>
2. Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In: Locke, E. A. (Ed.). *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp. 120–136). <https://doi.org/10.1002/9781119206422.ch10>

3. Джигоева, О. Ф. (2017). Основные детерминанты затрудненного общения. *Балтийский гуманитарный журнал*, 3(20), 144–147.
4. Ломов, Б. Ф. (1981). *Проблема общения в психологии*. Москва: Наука. 280 с.
5. Farooqi, R., Ashraf, F., & Nazeer, I. (2020). Interpersonal Communication, Teamwork Effectiveness, and Organizational Commitment in Pakistani Nurses. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35, 675–692. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2020.35.4.36>
6. Складенко, И. С., и Ходякова, Н. В. (2019). Организация групповой учебной деятельности как проектирование личностно развивающей образовательной среды. *Вестник Московского университета МВД России*, 1, 249–255.
7. Бодалев, А. А. (2015). *Восприятие человека человеком* (2-е изд.). Москва: Энциклопедист-Максимум. 240 с. <https://cogito-shop.com/catalog/sotsialnaya-psikhologiya/vospriyatie-i-ponimanie-cheloveka-chelovekom/>
8. Корепанова, Е. В., и Кирпичева, Е. В. (2020). Диалогическое общение в психологическом сопровождении учебной деятельности обучающихся. *Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского*, 4, 91–99. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44355972>
9. Martono, S., Khoiruddin, M., Wijayanto, A., Ridloah, S., Wulansari, N., & Udin, U. (2020). Increasing Teamwork, Organizational Commitment and Effectiveness through the Implementation of Collaborative Resolution. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7, 427–437. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no6.427>
10. Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse: Son image et son public* (2ème ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
11. Бовина, И. Б. (2010). Теория социальных представлений: история и современное развитие. *Социологический журнал*, 3, 5–20.
12. Petrenko, V. F., Mitina, O. V., & Suprun, A. P. (2021). Conscious and unconscious cognition in psychosemantics. *Психология. Журнал ВШЭ*, 4, 930–943. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-4-930-943>
13. Костина, Е. Ю., и Орлова, Н. А. (2022). Социальная активность и социальная ответственность в представлениях и практиках современной молодежи. *Вестник Института социологии*, 13(1), 129–143. <https://elibrary.ru/item.asp?id=48262073>
14. Великая, Н. М., и Шушпанова, И. С. (2021). Российская молодежь о перспективах и образах будущего социально-политического развития страны. *Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки*, 14(2), 29–40. <https://elibrary.ru/item.asp?id=45555163>
15. Жемчугова, Н. А. (2019). Специфика психологической структуры общительности юношей и девушек. *Педагогическое образование в России*, 3, 80–85.
16. Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2020). Changing Behavior Using Social Cognitive Theory. In: Hagger, M. S., Cameron, L. D., Hamilton, K., Hankonen, N., & Lintunen, T. (Eds.). *The Handbook of Behavior Change* (pp. 32–45). <https://doi.org/10.1017/9781108677318.003>
17. Иванова, Е. М., Митина, О. В., Зайцева, А., Стефаненко, Е. А., и Ениколопов, С. Н. (2013). Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 6(2), 71–85.
18. Рыскулова, М. Н. (2019). Группа, коллектив, команда. Соотношение понятий. *Современное педагогическое образование*, 10, 191–194.

19. Chow, I. (2018). Cognitive diversity and creativity in teams: The mediating roles of team learning and inclusion. *Chinese Management Studies*, 12(4), 369–83. <https://doi.org/10.1108/CMS-09-2017-0262>
20. Якупов, П. В. (2016). Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры. *Вестник ГГУ*, 10, 261–266.
21. Babakhouya, Y. (2019). The Big Five personality factors as predictors of English language speaking anxiety: A cross-country comparison between Morocco and South Korea. *Research in Comparative and International Education*, 14(4), 502–521. <https://doi.org/10.1177/1745499919894792>
22. Хапаева, М. М. (2007). Социально-психологические аспекты коммуникативной компетенции. *Наука. Инновации. Технологии*, 52, 76–80.
23. Миронова, М. Н. (2010). Представления о свободной воле в психологии, ориентированной на христианскую антропологию. *Консультативная психология и психотерапия*, 18(3), 83–109.

References

1. Hargie, O. (2021). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003182269>
2. Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In: Locke, E. A. (Ed.). *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp. 120–136). <https://doi.org/10.1002/9781119206422.ch10>
3. Dzhioeva, O. F. (2017). The main determinants of the difficulty of communication. *Baltic Humanitarian Journal*, 3(20), 144–147. (In Russ.).
4. Lomov, B. F. (1981). *The problem of communication in psychology*. Moscow: Nauka. 280 p. (In Russ.).
5. Farooqi, R., Ashraf, F., & Nazeer, I. (2020). Interpersonal Communication, Teamwork Effectiveness, and Organizational Commitment in Pakistani Nurses. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35, 675–692. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2020.35.4.36>
6. Sklyarenko, I. S., Hodyakova, N. V. (2019). Group educational activity as a personally developing educational environment. *Vestnik of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 1, 249–255. (In Russ.).
7. Bodalev, A. A. (2015). *Perception of Man by Man* (2nd ed.). Moscow: Encyclopedist-Maximum. 240 p. (In Russ.). <https://cogito-shop.com/catalog/sotsialnaya-psikhologiya/vospriyatie-i-ponimanie-cheloveka-chelovekom/>
8. Korepanova, E. V., & Kirpicheva, E. V. (2020). Dialogical communication in psychological support of students' learning. Issues of modern science and practice. *V. I. Vernadsky University*, 4, 91–99. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44355972>
9. Martono, S., Khoiruddin, M., Wijayanto, A., Ridloah, S., Wulansari, N., & Udin, U. (2020). Increasing Teamwork, Organizational Commitment and Effectiveness through the Implementation of Collaborative Resolution. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7, 427–437. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no6.427>
10. Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse: Son image et son public* (2ème ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
11. Bovina, I. B. (2010). Theory of social representations: history and modern development. *Sociological Journal*, 3, 5–20. (In Russ.).

12. Petrenko, V. F., Mitina, O. V., & Suprun, A. P. (2021). Conscious and unconscious cognition in psychosemantics. *Psychology. Journal of the HSE*, 4, 930–943. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-4-930-943>
13. Kostina, E. Y., & Orlova, N. A. Social activity and social responsibility in the ideas and practices of modern youth. *Bulletin of the Institute of Sociology*, 13(1), 129–143. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=48262073>
14. Velikaya, N. M., & Shushpanova, I. S. Russian youth about prospects and images of the future socio-political development of the country. *Bulletin of the South-Russian State Technical University (NPI). Series: Socio-Economic Sciences*, 14(2), 29–40. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=45555163>
15. Zhemchugova, N. A. (2019). The specifics of the psychological structure of sociability of boys and girls. *Pedagogical Education in Russia*, 3, 80–85. (In Russ.).
16. Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2020). Changing Behavior Using Social Cognitive Theory. In: Hagger, M. S., Cameron, L. D., Hamilton, K., Hankonen, N., & Lintunen, T. (Eds.). *The Handbook of Behavior Change* (pp. 32–45). <https://doi.org/10.1017/9781108677318.003>
17. Ivanova, E. M., Mitina, O. V., Zaytseva, A. S., Stefanenko, E. A., & Enikolopov, S. N. (2013). Russian-language adaptation of the humor styles questionnaire developed by R. Martin. *Theoretical and Experimental Psychology*, 6(2), 71–85. (In Russ.).
18. Ryskulova, M. N. (2019). Group, team, command. Correlation of concepts. *Modern Pedagogical Education*, 10, 191–194. (In Russ.).
19. Chow, I. (2018). Cognitive diversity and creativity in teams: The mediating roles of team learning and inclusion. *Chinese Management Studies*, 12(4), 369–83. <https://doi.org/10.1108/CMS-09-2017-0262>
20. Yakubov, P. V. (2016). Communication: definition of the concept, types of communication and its barriers. *Vestnik GSU*, 10, 261–266. (In Russ.).
21. Babakhouya, Y. (2019). The Big Five personality factors as predictors of English language speaking anxiety: A cross-country comparison between Morocco and South Korea. *Research in Comparative and International Education*, 14(4), 502–521. <https://doi.org/10.1177/1745499919894792>
22. Khapaeva, M. M. (2007). Social and psychological aspects of communicative competence. *Science. Innovation. Technologies*, 52, 76–80. (In Russ.).
23. Mironova, M. N. (2010). Concepts of free will in psychology oriented toward Christian anthropology. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 18(3), 83–109. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 31.12.2024;
одобрена после рецензирования: 12.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025.

The article was submitted: 31.12.2024;
approved after reviewing: 12.02.2025;
accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторе / Information about the author

Алена Евгеньевна Лукьяненко — аспирант, Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

Alena E. Lukyanenko — Postgraduate Student, University of Tyumen, Tyumen, Russia.

a.e.lukyanenko@utmn.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3681-9037>

Научно-исследовательская статья

УДК 373

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-98-118

МЕТОД СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА УСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ СМЕНЕ ОЧНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТОВ ОБУЧЕНИЯ

*Светлана Николаевна Матюшина^{1, а} ✉, Алёна Александровна Наумова^{2, в},
Наталья Дмитриевна Писарева^{3, с}*

^{1, 2} Курский государственный университет,
Курск, Россия

³ Средняя общеобразовательная школа № 58
им. М. В. Овсянникова,
Курск, Россия

^а snm0905@gmail.com ✉, <https://orcid.org/0009-0005-0524-2046>

^в aliona.filatowa2013@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-9268-6649>

^с nata.pisareva.96@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-7582-3976>

Аннотация. Дистанционная форма обучения, получившая повсеместное распространение в период введения карантинных мер в связи с эпидемией COVID – 2019, дала толчок развитию новых методов в сфере образования. Оценка качества результатов обучения при использовании различных организационных и методических приемов способствует формированию продуманных технологий в цифровом пространстве системы образования. В данной работе представлен метод статистического анализа успеваемости школьников в периоды очного и дистанционного обучения. По результатам исследования были выявлены различия в эффективности дистанционного образования среди разных возрастных групп учащихся. Остаются дискуссионными вопросы разработки оптимальных стратегий и новых программ в сфере образования, результативность применения которых может проверяться с помощью метода, представленного в статье.

Ключевые слова: успеваемость учащихся, уровень подготовки обучающихся, математическая статистика, критерий знаков, статистические критерии

Для цитирования: Матюшина, С. Н., Наумова, А. А., и Писарева, Н. Д. (2025). Метод сравнительного анализа успеваемости школьников при смене очного и дистанционного форматов обучения. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 98–118. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-98-118>

Research article

УДК 373

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-98-118

A METHOD OF COMPARATIVE ANALYSIS OF SCHOOL CHILDREN ACHIEVEMENT AT THE CHANGE OF IN-PERSON AND DISTANCE LEARNING FORMATS

*Svetlana N. Matyushina*¹ ✉, *Alena A. Naumova*²,
*Natalia D. Pisareva*³

^{1, 2} Kursk State University,
Kursk, Russia

³ Secondary school No. 58
named after M. V. Ovsyannikova,
Kursk, Russia,

^a snm0905@gmail.com ✉, <https://orcid.org/0009-0005-0524-2046>

^b aliona.filatowa2013@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-9268-6649>

^c nata.pisareva.96@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-7582-3976>

Abstract. The remote learning format, which gained widespread adoption during the introduction of quarantine measures due to the COVID-19 pandemic, has prompted the development of new methods in the field of education. Assessment of the quality of learning outcomes using various organizational and methodological techniques contributes to the formation of thoughtful technologies in the digital space of the education system. This paper presents a method for statistical analysis of school performance during periods of full-time and distance learning. The results of the study revealed differences in the effectiveness of distance education among different age groups of students. The issues of developing optimal strategies and new programs in the field of education remain controversial, the effectiveness of which can be verified using the method presented in the article.

Keywords: student academic performance, level of training of students, mathematical statistics, criterion of signs, statistical criteria

For citation: Matyushina, S. N., Naumova, A. A., & Pisareva, N. D. (2025). A method of comparative analysis of school children achievement at the change of in-person and distance learning formats. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 98–118. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-98-118>

Введение

В период с 2020 по 2022 год практически во всех ведущих странах наблюдалось резкое изменение традиционных методов, применяемых в сфере образования. В связи с эпидемией COVID – 2019 во многих государствах был осуществлен стремительный переход к онлайн-

обучению, для обеспечения которого потребовались принципиально новые разработки методического и организационного характера (Смагина, Мигачева, и Ивашова, 2022; Варламова, и Манвелова, 2021). Современные технологии позволили в кратчайшее время перейти на новый, бесконтактный формат изложения учебного материала в режиме онлайн-уроков, проведение которых инициировало существенное повышение уровня оснащения населения компьютерной техникой и информационными системами (Сизова и др., 2021).

Многие вопросы, возникающие в процессе кардинальной перестройки системы образования, требуют глубокого анализа и широко обсуждаются в российской и зарубежной литературе. Наиболее популярные темы этапа трансформации образовательной сферы связаны с выяснением причин снижения успеваемости при онлайн-обучении по сравнению с традиционной формой (Berger et al., 2021; Савинков, и Мошков, 2022). Улучшению результативности удаленного образовательного процесса во многом способствуют мотивации учеников к самостоятельным занятиям (Li, & Wu, 2023; Уразикова, 2022) и этические нормы их общения в информационном пространстве (Киселева, 2022). В процессе исследований было установлено, что имеется взаимосвязь между поведением учащихся в образовательной онлайн-среде и особенностями их взаимодействия в учебном сообществе (Erdoğan, Cakir, & Korkmaz, 2022).

Следует отметить, что внимание многих исследователей привлекают вопросы, связанные с формированием навыков освоения изучаемого материала в дистанционном формате (Anderson, 2019). Адаптация учащихся и повышение эффективности в технике удаленного обучения во многом связана с многократным повторением определенных действий, позволяющих увеличить скорость восприятия и усвоения информации (Koh, Daniel, & Greenman, 2023). Влияние компетентности учащихся в технологиях онлайн-обучения на успешность их дистанционного образования была изучена по различным параметрам с помощью анкетирования студентов высших учебных заведений (Koh et al., 2024; Pham, & Dau, 2022).

Особое внимание для повышения результативности удаленного взаимодействия в образовательном процессе необходимо уделять стратегиям, позволяющим учителю максимально использовать преимущества методов онлайн-обучения (Loi et al., 2024). При этом для разных возрастных групп требуются различные методики, позволяющие мотивировать и заинтересовывать обучаемых изучением нового материала в удаленном режиме (Park, & Kim, 2021).

Разработка инновационных образовательных платформ, которые позволили проводить текущий контроль результатов усвоения материала, излагаемого в дистанционном формате, формирование этического взаимодействия участников учебного процесса, отработка навыков в технике онлайн-обучения помогли сохранить непрерывность системы образования в сложной эпидемиологической ситуации (Daniel, 2020).

Основой цифровой трансформации преподавания должны быть продуманные технологические решения, позволяющие не только сохранить качество

образования, но и увеличить возможности в получении более широкого спектра знаний для заинтересованной аудитории обучаемых (García-Peñalvo, 2023; Паутова, 2024; Весманов, и Источников, 2023).

Однако эффективность всех технологий, разрабатываемых и используемых в цифровом образовательном пространстве, должна оцениваться на основе проверки фактического уровня знаний учащихся, прошедших обучение с их применением (Богданова, 2021). В связи с этим проведение различных форм онлайн-аттестаций также должно подвергаться критическому анализу с точки зрения получения адекватных выводов об академической успешности обучаемых (Богатырев, 2024). В разных возрастных группах одни и те же методики могут давать различные результаты в силу специфики развития детской психологии и физиологии (Величенкова, Белоусова, и Хакимуллина, 2022).

Исследования, связанные с оценкой качества усвоения учебного материала, должны проводиться с использованием строгого математического аппарата, позволяющего по результатам применения различных онлайн-технологий объективно выявлять среднюю тенденцию в уровне знаний обучающихся. Методы математической статистики обеспечивают возможность делать обоснованные выводы об изменении подготовки учащихся на основании разработанных критериев, учитывающих показатели результатов обучения (Матюшина, и Столярова, 2023).

В данной статье представлен метод сравнительного анализа уровня знаний школьников при смене очного и дистанционного форматов обучения. С помощью этого метода в работе исследована динамика успеваемости учащихся десяти разных классов (с пятого по девятый) в течение учебного года с чередованием офлайн- и онлайн-обучения. В качестве характеристик уровня подготовки были взяты средние четвертные баллы 179 учеников, которые вычислялись как среднее арифметическое оценок учащихся по рассматриваемому предмету, полученных ими в течение четверти. Средние баллы школьников отражают качество усвоения учебного материала точнее, чем четвертные оценки. Это связано с тем, что при четвертных аттестациях происходит округление средних баллов до целых значений, из-за чего в десятых долях теряется часть информации о реальном уровне подготовки обучаемых.

Сравнительный анализ успеваемости при смене очной и дистанционной форм занятий проводился с помощью статистического критерия знаков (Лагунтин, 2009), который позволяет выявить неоднородность зависимых выборок, содержащих два измерения некоторого показателя у одной и той же группы объектов. Выборки в данном случае были составлены из средних баллов в разных четвертях учащихся одного и того же класса. Наличие или отсутствие положительной (отрицательной) тенденции в аттестации школьников устанавливалось с помощью сравнения значений этих выборок, и на основании вышеуказанного критерия выявлялись изменения в уровне успеваемости всего класса.

В качестве объектов исследования по каждому из десяти классов были сформированы четыре выборки, состоящие из средних четвертных баллов школьников по физике или математике. На основании сравнительного анализа этих данных по каждому классу проверялась гипотеза однородности, принятие которой подтверждало стабильность аттестационных баллов в рассматриваемые периоды и, как следствие, выявлялось отсутствие систематического сдвига в успеваемости обучаемых в положительном или отрицательном направлении. При отклонении же гипотезы однородности принималось альтернативное мнение наличия положительной или отрицательной тенденции в средних баллах школьников данного класса в рассматриваемых четвертях. Далее был проведен сравнительный анализ динамики успеваемости при смене форматов обучения в классах младшей возрастной группы (5–6-е классы) и средней возрастной группы (7–9-е классы).

В исследуемый период с сентября 2020 по май 2021 год обучение в первой, третьей и четвертой четвертях в школах рассматриваемого региона проходило в очном формате. Во второй четверти, в связи с эпидемиологической ситуацией, школьники учились в режиме онлайн. Сравнительный анализ успеваемости учащихся при разных формах обучения позволил выявить в рассматриваемые периоды некоторые особенности изменения средних аттестационных баллов в различных возрастных группах. Полученные результаты показали, что удаленная форма обучения по-разному влияет на средние четвертные баллы старших и младших школьников.

Методы исследования

Для описания метода статистического анализа, представленного в данной работе, введем необходимые обозначения. В качестве примера рассмотрим пару выборок, проверяемых на однородность, $\tilde{X} = (X_1, \dots, X_n)$ и $\tilde{Y} = (Y_1, \dots, Y_n)$, составленных из средних четвертных баллов по математике или физике n учащихся одного класса по двум четвертям. Например, X_i — средний балл i -го ученика во второй четверти по выбранному предмету, Y_i — средний балл i -го ученика в третьей четверти по тому же предмету. Тогда $Z_i = Y_i - X_i$ — разница в средних баллах i -го ученика в рассматриваемых четвертях.

Далее в исследовании используется статистический критерий знаков (Лагутин, 2009), с помощью которого изучается поведение приращений $Z_i = Y_i - X_i$ ($i = 1, \dots, n$) в предположении, что $Z_i = \theta + \varepsilon_i$, где θ — интересующая нас тенденция (θ — систематический сдвиг, являющийся неслучайной величиной, характеризующей результат нововведения, после которого получены значения выборки $\tilde{Y}$), ε_i — случайная ошибка, включающая в себя влияние неучтенных факторов. Проверяемая гипотеза:

$$H_0 : \theta = 0,$$

означает, что систематический сдвиг отсутствует и колебания $Z_i = \varepsilon_i$ обусловлены воздействием случайных обстоятельств. В качестве альтернативной выдвигается гипотеза:

$$H_1 : \theta < 0$$

или

$$H_1' : \theta > 0$$

в зависимости от преобладания отрицательных или положительных значений Z_i . Величины $\varepsilon_1, \dots, \varepsilon_n$ считаются независимыми и имеют непрерывные, но разные распределения вероятностей, такие, что

$$P(\varepsilon_i \leq 0) = P(\varepsilon_i \geq 0) = 0,5, \quad i = 1, \dots, n.$$

Это условие означает равенство нулю медиан функций распределения случайных величин ε_i . При альтернативной гипотезе $H_1 : \theta < 0$ для каждого i -го ученика класса определяем значение I_i индикатора события ($Z_i < 0$), то есть

$$I_i = \begin{cases} 1, & \text{если } Z_i < 0, \\ 0, & \text{если } Z_i \geq 0. \end{cases}$$

Значения выборок, для которых ($Z_i = 0$), исключаются из рассмотрения. В качестве статистики критерия знаков берется сумма:

$$S = I_1 + \dots + I_n.$$

В условиях гипотезы H_0 каждый индикатор I_i имеет распределение Бернулли с вероятностью «успеха» (интересующего нас события) 0,5, а величина S имеет биномиальное распределение с параметрами n и $p = 0,5$, где n — количество учеников класса, у которых $Z_i \neq 0$, и $p = 0,5$ — вероятность единицы для величины I_i .

Обозначим наблюдаемое значение статистики S как s_0 . Зададим уровень значимости критерия как малую вероятность α ошибочно отвергнуть верную нулевую гипотезу. Далее по формуле Бернулли вычисляем фактический уровень значимости:

$$\alpha_0 = P(S \geq s_0) = \frac{1}{2^n} \sum_{k=s_0}^n C_n^k. \quad (1)$$

Если $\alpha_0 \leq \alpha$, то отвергаем гипотезу H_0 и принимаем альтернативную H_1 . В противном случае, если $\alpha_0 > \alpha$, принимаем H_0 .

Отклонение гипотезы H_0 и принятие H_1 в данном случае означает, что имеется отрицательная тенденция в средних баллах учеников, представленных выборкой $\tilde{Y}$ по сравнению с баллами в выборке $\tilde{X}$, что означает снижение успеваемости в третьей четверти по отношению ко второй.

При альтернативной гипотезе $H_1' : \theta > 0$ для каждого $i = 1, \dots, n$ рассматриваем I_i индикатор события ($Z_i > 0$), то есть

$$I_i = \begin{cases} 1, & \text{если } Z_i > 0, \\ 0, & \text{если } Z_i < 0. \end{cases}$$

Значения выборок, для которых ($Z_i = 0$), также исключаются из рассмотрения. Фактический уровень значимости α_0 вычисляется по формуле (1), а проверка гипотезы H_0 проводится через сравнение α_0 с критическим значением α .

Вычислив среднюю разницу по классу в колебании средних четвертных баллов

$$\bar{Z} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n Z_i, \quad (2)$$

получаем общее представление об изменениях в уровне успеваемости учеников класса по рассматриваемому предмету.

Результаты исследования

В таблице 1 представлены примеры анализируемых данных для одного из классов за вторую и третью четверти.

Таблица 1 / Table 1

Средние баллы по физике учащихся 7-го класса в первой и второй четвертях
Average scores in physics in the first and second quarters of 7th grade students

Учащиеся 7-го класса	X_i	Y_i	Z_i
1	4,22	4,08	-0,14
2	4,80	4,67	-0,13
3	4,14	4,00	-0,14
4	5,00	4,70	-0,3
5	4,11	3,91	-0,2
6	4,22	3,70	-0,52
7	4,71	4,00	-0,71
8	5,00	4,83	-0,17
9	4,14	2,92	-1,22
10	3,40	3,50	0,1
11	3,86	3,90	0,04

Учащиеся 7-го класса	X_i	Y_i	Z_i
12	5,00	4,88	-0,12
13	4,43	4,25	-0,18
14	4,89	4,00	-0,89
15	3,75	3,67	-0,08
16	5,00	5,00	0
17	5,00	5,00	0

На рисунке 1 представлены диаграммы средних баллов по физике каждого ученика для I–IV четвертей 7-го класса.

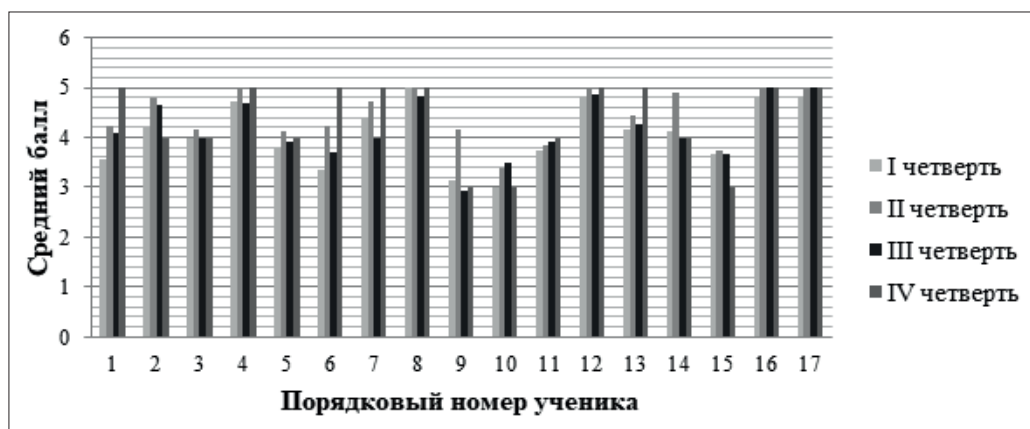


Рис. 1. Диаграмма средних баллов по физике по четырем четвертям 7-го класса

Fig. 1. Diagram of average scores in physics for 4 quarters of 7th grade

По данным представленной диаграммы, средние баллы по физике у 16 учеников из 17 во II четверти в период дистанционного обучения выше, чем в I четверти при очном формате. Противоположная тенденция наблюдается при переходе от онлайн-обучения во II четверти к офлайн-обучению в III четверти, а именно у большей части класса (13 человек из 17) средние баллы снизились, у двух человек наблюдается повышение баллов и у двух отличников они остались на прежнем уровне.

На рисунке 2 представлены диаграммы, на которых иллюстрируется количество учеников 7-го класса, попавших в слабую (балл — от 2,5 до 3,5), среднюю (балл — от 3,5 до 4,5) и сильную группу (балл — от 4,5 до 5 включительно) по физике в разных четвертях учебного года.

Из диаграмм на рисунке 2 следует, что во II четверти с введением онлайн-обучения увеличилось количество учеников в сильной группе и уменьшилось их число в слабой и средней группах. Но при выходе в очный формат (III четверть) количество человек в каждой группе стало соответствовать I четверти. Данный результат подтверждает, что оценка, выставленная ученику в результате удаленной аттестации, не всегда соответствует его реальной

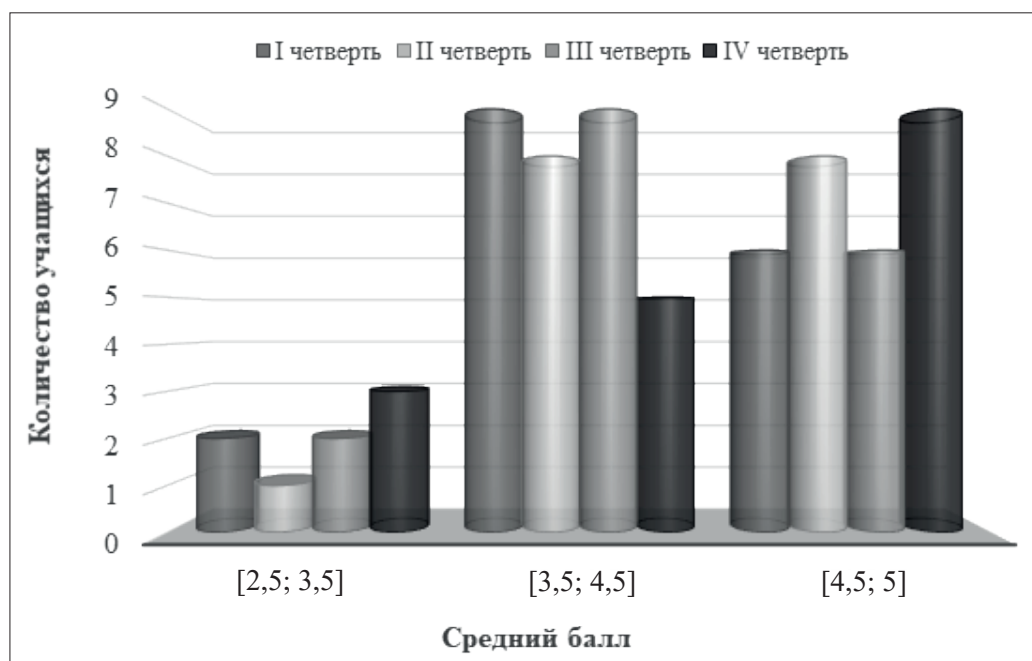


Рис. 2. Диаграммы количества учеников по трем уровням успеваемости по физике в 7-м классе

Fig. 2. Diagrams of the number of students at three levels of academic achievement in physics in the 7th grade

подготовке. Таким образом, разработка индивидуальных контрольно-измерительных материалов, позволяющих адекватно оценить уровень знаний обучающихся в дистанционном формате, является первоочередным условием для успешности онлайн-обучения (Шевцова, 2010).

По результатам аттестаций в IV четверти за счет уменьшения числа школьников средней группы (балл — от 3,5 до 4,5) наблюдается увеличение количества обучающихся в сильной группе (балл — от 4,5 до 5) на три человека и в самой слабой (балл — от 2,5 до 3,5) на одного. Такие результаты можно объяснить тем, что часть учащихся с баллом, близким к 4,5 в III четверти, смогла преодолеть этот рубеж в последней четверти для успешного окончания учебного года. Такое явление подтверждает тот факт, что успеваемость школьников во многом зависит от их мотивации. Снижение баллов в IV четверти у одного из учеников средней группы может быть результатом каких-либо субъективных обстоятельств.

Проведенный сравнительный анализ аттестационных баллов, выставленных при обучении в очном режиме (I и III четверти) и удаленном (II четверть), показал, что необходимым условием, которое требуется обеспечить при онлайн-аттестации, является видеоконтроль за работой обучающихся. Такая система применяется, как правило, при проведении олимпиад в дистанционном формате, но редко используется при школьном обучении, в силу слабой технической оснащенности большинства учащихся.

Для более детального изучения тенденций в уровне успеваемости школьников в данной работе использовался вышеописанный метод, основанный на непараметрическом критерии знаков (Лагутин, 2009) для проверки на однородность двух выборок $\tilde{X}$ и $\tilde{Y}$.

Так как при переходе к удаленной форме обучения сильно затрудняется объективность контроля степени усвоения изучаемого материала, то при сравнении средних баллов I и II четвертей в качестве альтернативы была выбрана гипотеза положительного сдвига баллов успеваемости: $H_1': \theta > 0$ и уровень значимости критерия $\alpha = 0,05$. Если фактический уровень значимости α_0 , вычисленный по формуле (1), превышал значение α ($\alpha_0 > \alpha$), гипотеза однородности (отсутствие положительной тенденции) принималась. В противном случае ($\alpha_0 < \alpha$) признавалось наличие положительного сдвига в аттестации учеников во второй четверти по сравнению с первой.

Итоги проведенного анализа представлены в таблице 2. При наличии проверяемой тенденции (отклонении основной гипотезы и принятии альтернативной) в последнем столбце таблицы ставился знак «+»; в случае выявления отсутствия тенденции (принятия нулевой гипотезы) ставился знак «–».

Таблица 2 / Table 2

Результаты анализа средних баллов аттестации в I и II четверти

The results of the analysis of the average assessment scores in the first and second quarters

Класс	Учебный предмет	Кол-во учащихся		I–II четверти		Положительная тенденция
		Всего	Повысивших средний балл (s_0)	Фактический уровень значимости α_0	Средняя разница $\bar{Z}$	I–II четверти
5	математика	21	9	0,80834	–0,06	–
6	математика	25	5	0,99954	–0,14	–
7А	физика	20	15	0,02069	0,19	+
7Б	физика	16	12	0,03841	0,32	+
7В	физика	17	16	0,00014	0,37	+
8А	физика	19	15	0,00961	0,33	+
8Б	физика	18	13	0,04813	0,13	+
9А	физика	14	10	0,08978	0,20	–
9Б	физика	15	8	0,50000	–0,07	–
9В	физика	14	12	0,02869	0,14	+

В сравнении I–II четверти гипотеза однородности была отклонена в шести случаях из десяти, то есть статистически в шести классах из десяти зафиксирована положительная тенденция в средних баллах учащихся. Эта тенденция отсутствует в 5–6-х классах, в которых средняя разница изменения балла,

вычисленная по формуле (2), отрицательна, что означает снижение среднего уровня знаний учащихся этой группы. Такая ситуация объясняется тем, что школьники этого возраста еще плохо адаптируются к дистанционной форме изучения материала в режиме онлайн-уроков и аттестационные оценки объективно отражают этот процесс.

Далее, при сравнении средних баллов во II и III четвертях, в качестве альтернативы была выбрана гипотеза наличия отрицательного сдвига: $H_1': \theta < 0$, что означает снижение успеваемости в III четверти при обучении в очном формате по сравнению со II четвертью с обучением и аттестацией учеников в онлайн-режиме. Гипотеза однородности проверялась при уровне значимости $\alpha = 0,05$. Результаты анализа средних баллов аттестации во II и III четвертях, представлены в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Результаты анализа средних баллов аттестации во II и III четвертях
The results of the analysis of the average assessment scores
in the II and III quarters

Класс	Учебный предмет	Кол-во учащихся		II–III четверти		Отрицательная тенденция
		Всего	Понизивших средний балл (s_0)	Фактический уровень значимости α_0	Средняя разница $\bar{Z}$	II–III четверти
5	математика	21	17	0,01330	–0,22	+
6	математика	25	18	0,02164	–0,19	+
7А	физика	20	18	0,00129	–0,27	+
7Б	физика	16	15	0,00025	–0,37	+
7В	физика	17	13	0,02452	–0,28	+
8А	физика	19	14	0,03178	–0,20	+
8Б	физика	18	12	0,11894	–0,14	–
9А	физика	14	12	0,00647	–0,27	+
9Б	физика	15	9	0,30362	–0,01	–
9В	физика	14	12	0,02869	–0,18	+

По результатам проведенных исследований установлено, что снижение успеваемости после перехода с онлайн-обучения в режим офлайн (в III четверти по сравнению со II четвертью) наблюдается в восьми классах из десяти (80 %). Средняя разница $\bar{Z}$ по всем десяти классам, вычисленная по формуле (2), отрицательна, что свидетельствует о снижении среднего уровня знаний при удаленной форме обучения, которое было выявлено в ходе аттестаций, проведенных в очном формате. Усредненная по всем классам величина снижения среднего балла составила приблизительно 0,2.

Сравнительный анализ результатов аттестаций обучаемых в III и IV четвертях (сразу после смены формата обучения и после двух месяцев выхода

в режим офлайн) был проведен с целью выявления изменений в средних баллах учащихся разных классов при работе в стабильном очном формате после периода удаленки. Результаты анализа средних баллов аттестации в III и IV четвертях представлены в таблице 4.

Таблица 4 / Table 4

Результаты анализа средних баллов аттестации в III и IV четвертях

**The results of the analysis of the average assessment scores
in the III and IV quarters**

Класс	Учебный предмет	Кол-во учащихся		III–IV четверти		Положительная тенденция
		Всего	Понизивших средний балл (s_0)	Фактический уровень значимости α_0	Средняя разница $\bar{Z}$	III–IV четверти
5	математика	21	9	0,80834	–0,13	–
6	математика	25	13	0,50000	0,11	–
7А	физика	20	14	0,05766	0,1	–
7Б	физика	16	11	0,10506	0,08	–
7В	физика	17	7	0,83385	0,09	–
8А	физика	19	4	0,96822	–0,1	–
8Б	физика	18	11	0,40727	0,08	–
9А	физика	14	12	0,00647	0,29	+
9Б	физика	15	6	0,84912	–0,02	–
9В	физика	14	14	0,00006	0,2	+

Анализ успеваемости в III и IV четвертях показал наличие положительной тенденции в средних баллах учащихся только в двух классах из десяти. Считая, что в очном формате оценки знаний выставляются более объективно, можно сделать вывод, что в большинстве классов при офлайн-обучении средние баллы школьников в этих четвертях существенно не различаются.

С целью исследования долговременного влияния периода дистанционного обучения на уровень подготовки школьников разных возрастных групп были проанализированы соответствующие средние баллы учащихся по I–III и I–IV четвертям (баллы очного формата до и после онлайн-обучения). Полученные результаты представлены в таблицах 5 и 6.

Результаты, представленные в таблице 5, свидетельствуют, что в 70 % случаев аттестационные усредненные баллы школьников в III четверти (после дистанционного формата во II), по сравнению с I четвертью, снизились в среднем приблизительно на 0,1 балла. Однако отрицательная тенденция в успеваемости класса в целом была выявлена в классах младшей возрастной группы (5–6-е классы) и только в одном из восьми классов средней возрастной группы (7–9-е классы). Такая ситуация свидетельствует о том, что школьники младшей возрастной группы в целом хуже адаптируются к изменению формата обучения.

Таблица 5 / Table 5

**Результаты анализа средних баллов аттестации
в I и III четвертях**

**The results of the analysis of the average assessment scores
in the first and third quarters**

Класс	Учебный предмет	Кол-во учащихся		I–III четверти		Отрицательная тенденция
		Всего	Понизивших средний балл (s_0)	Фактический уровень значимости α_0	Средняя разница $\bar{Z}$	I–III четверти
5	математика	21	16	0,01330	–0,21	+
6	математика	25	22	0,00046	–0,19	+
7А	физика	20	13	0,00020	–0,09	+
7Б	физика	16	9	0,40181	–0,05	–
7В	физика	17	5	0,97548	0,01	–
8А	физика	19	7	0,96822	0,13	–
8Б	физика	18	9	0,59274	–0,006	–
9А	физика	14	9	0,21198	–0,07	–
9Б	физика	15	8	0,50000	–0,09	–
9В	физика	14	9	0,21198	–0,04	–

Дальнейшая проверка на выявление отрицательной тенденции в средних баллах школьников в IV четверти, по сравнению с I четвертью, показала, что снижение уровня аттестационных баллов в младшей возрастной группе сохраняется и в IV четверти, что свидетельствует о достаточно продолжительном периоде снижения уровня их подготовки после онлайн-обучения. У школьников средней возрастной группы (7–9-е классы) наличие отрицательной тенденции в IV четверти, по сравнению с I четвертью, не выявлено во всех восьми классах (см. табл. 6).

Таблица 6 / Table 6

Результаты анализа средних баллов аттестации в I и IV четвертях

**The results of the analysis of the average assessment scores
in the first and fourth quarters**

Класс	Учебный предмет	Кол-во учащихся		I–IV четверти		Отрицательная тенденция
		Всего	Понизивших средний балл (s_0)	Фактический уровень значимости α_0	Средняя разница $\bar{Z}$	I–IV четверти
5	математика	21	18	0,00074	–0,41	+
6	математика	25	19	0,00732	–0,22	+
7А	физика	20	6	0,97931	0,004	–
7Б	физика	16	5	0,96159	0,03	–
7В	физика	17	5	0,97548	0	–

Класс	Учебный предмет	Кол-во учащихся		I–IV четверти		Отрицательная тенденция
		Всего	Понизивших средний балл (s_0)	Фактический уровень значимости α_0	Средняя разница $\bar{Z}$	I–IV четверти
8А	физика	19	7	0,91647	0,03	–
8Б	физика	18	6	0,95187	0,07	–
9А	физика	14	5	0,91022	0,22	–
9Б	физика	15	9	0,30362	–0,12	–
9В	физика	14	3	0,91022	0,16	–

Общие результаты проведенных исследований изменений в уровне успеваемости школьников после периода дистанционного обучения, который имел место во II четверти, представлены в таблице 7.

Таблица 7 / Table 7

Общие результаты исследований средних четвертных баллов школьников
General research results of students' average quarter scores

Класс	Учебный предмет	I–II		II–III		III–IV		I–III		I–IV	
		отр.	пол.	отр.	пол.	отр.	пол.	отр.	пол.	отр.	пол.
5	математика	–	–	+	–	–	–	+	–	+	–
6	математика	+	–	+	–	–	–	+	–	+	–
7А	физика	–	+	+	–	–	–	+	–	–	+
7Б	физика	–	+	+	–	–	–	–	–	–	–
7В	физика	–	+	+	–	–	–	–	–	–	–
8А	физика	–	+	+	–	–	–	–	–	–	–
8Б	физика	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–
9А	физика	–	–	+	–	–	+	–	–	–	–
9Б	физика	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
9В	физика	–	+	+	–	–	+	–	–	–	–

По итогам анализа влияния дистанционного обучения на подготовку школьников 5–9-х классов можно сделать вывод, что удаленный формат в системе образования дает разные результаты в младших (5–6-х) и средних (7–9-х) классах рассмотренных возрастных групп. В 5–6-х классах при переходе на дистанционный формат положительная тенденция в аттестационных баллах не наблюдалась. Однако после двух месяцев удаленной формы работы отрицательная динамика в уровне знаний сохранялась и в III, и в IV четверти по сравнению с I четвертью. Такая ситуация свидетельствует о том, что дистанционный формат изложения материала существенно снижает качество подготовки школьников младшей возрастной группы.

Изучение успеваемости школьников средней возрастной группы показало, что при переходе на удаленную форму работы устойчивая положительная динамика в баллах аттестации имела место в шести из восьми классов

(75 % случаев). Однако после выхода в очный формат в III четверти положительная тенденция сохранилась только в двух случаях из шести, а в четырех классах исследования выявили снижение успеваемости. Такая ситуация может быть связана со сложностями объективной аттестации школьников в онлайн-режиме. Однако при сравнении баллов III и IV четвертей с баллами I четверти не было выявлено снижения успеваемости ни в одном классе средней группы в IV четверти, а отрицательная динамика была установлена только в одном классе из восьми в III четверти. Полученные результаты свидетельствуют о том, что старшие школьники адаптировались к удаленной форме обучения лучше учащихся младшей возрастной группы.

Дискуссионные вопросы

Одной из причин, послуживших продолжительному падению успеваемости после дистанционного обучения в младшей возрастной группе, может быть, в частности, то, что во время действия карантинных мер социальные отношения детей были ограничены ближайшими членами семьи. Такая ситуация могла оказать негативное влияние на подростков, учитывая важность контактов со сверстниками для их социального развития (Локалова, 2009). Отсутствие соответствующего контроля со стороны учителя во время дистанционного формата обучения может привести к рассеянности внимания учащихся, особенно младшего возраста (Миселимян, и Метелица, 2005).

Дискуссионными остаются вопросы о разработке и формировании различных стратегий для обучаемых разных возрастов с целью повышения качества усвоения учебного материала.

Следует также отметить, что одним из недостатков дистанционного обучения являются проблемы с объективной проверкой подготовки учащихся. Как же идентифицировать ученика в процессе контроля знаний? Удаленный формат работы не обеспечивает качественного взаимодействия учителя с обучающимися при проверке пройденного материала. Система технически не может проконтролировать, кто работает над проверочной работой или проходит тестирование. Трудности при дистанционном оценивании письменных работ являются одной из возможных причин роста средних четвертных баллов в некоторых классах при переходе на дистанционную форму и, соответственно, их падения при выходе на очный формат обучения.

При сравнении средних баллов в III и IV четвертях (период очной формы) отрицательная динамика не была выявлена ни в одном классе, положительная — только в двух классах из десяти (см. табл. 7). Это позволяет сделать вывод о стабильности результатов успеваемости учащихся при работе в очном формате обучения.

Заключение

Как показал анализ успеваемости учащихся, в период пандемии подростки по-разному адаптировались к новым для них условиям дистанционного взаимодействия. Исследования уровня подготовки школьников после перехода от удаленной формы к очному формату обучения подтвердили, что не все школьники готовы учиться и получать высокий уровень знаний при онлайн-обучении. Наиболее существенным фактором, влияющим на успешность учебного процесса в удаленном режиме, является возраст обучаемых. При переходе к дистанционному обучению в классах младшей возрастной группы (5–6-е классы) наблюдалось снижение успеваемости, которое сохранялось в течение полугодия после выхода из онлайн- в офлайн-формат. В средней возрастной группе (7–9-е классы) при переходе к удаленной форме обучения зафиксировано повышение успеваемости, которое, по-видимому, имело место в связи с ограниченными возможностями проверки фактических знаний учащихся в онлайн-режиме. Это предположение подтверждается снижением успеваемости в этих классах до первоначального уровня после перехода к обучению и аттестации в очном формате.

Таким образом, развитие технологий для объективного контроля усвоения изучаемого материала является необходимым условием улучшения качества подготовки школьников в дистанционной форме. Также особое внимание при вынужденном обучении в удаленном формате следует уделять повышению мотивации и ответственности учащихся при онлайн-взаимодействии в цифровом пространстве.

Представленный в работе метод сравнительного анализа успеваемости дает универсальный подход для проверки эффективности использования различных технологий обучения и может быть использован для выявления наиболее перспективных направлений развития образовательной сферы.

Список источников

1. Смагина, М. В., Мигачева, М. В., и Ивашова, В. А. (2022). Развитие дистанционного обучения в педагогическом вузе в период пандемии: проблемы и векторы совершенствования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 159–173. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.09>
2. Варламова, А. И., и Манвелова, И. А. (2021). Последствия коронавируса для сферы высшего образования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 4(58), 67–89. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.04>
3. Сизова, О. В., Кузнецова, И. А., и Рычихина, Н. С. (2021). Анализ оснащенности общеобразовательных организаций России компьютерной техникой. *Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение*, 1(65), 37–44. <https://elibrary.ru/amxmv>
4. Berger, F., Schreiner, C., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S., & Krauler, Ch. (2021). Predicting coping with self-regulated distance learning in times of covid-19: evidence from a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72412805>

5. Савинков, В. И., и Мошков, Д. М. (2022). Социальная дисфункция дистанционного образования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 116–142. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.07>
6. Li, J., & Wu, C.-H. (2023). Determinants of Learners' Self-Directed Learning and Online Learning Attitudes in Online Learning. *Sustainability*, 15(12), 9381. <https://doi.org/10.3390/su15129381>
7. Уразикова, Ю. В. (2022). Организация самостоятельной работы обучающихся при помощи интернет-ресурсов как фактор их успешности в цифровой образовательной среде. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(3), 155–171. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.3.09>
8. Киселева, Н. Ю. (2022). Дистанционное обучение в вузе: вопросы цифровой этики. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 27–40. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.02>
9. Erdoğan, C., Çakır, R., & Korkmaz, Ö. (2022). Students' Knowledge Sharing Behaviours and Sense of Online Learning Community in Online Learning Environments. *Participatory Educational Research*, 9(3), 46–61. <https://doi.org/10.17275/per.22.53.9.3>
10. Anderson, A. (2019). Advancing global citizenship education through global competence and critical literacy: Innovative practices for inclusive childhood education. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019826000>
11. Koh, J. H. L., Daniel, B. K. & Greenman, A. C. (2023). Adaptiveness for Online Learning: Conceptualising 'Online Learning Dexterity' from Higher Education Students' Experiences. *NZ J Educ Stud*, 58, 379–397. <https://doi.org/10.1007/s40841-023-00287-2>
12. Koh, J. H. L., Daniel, B. K., Ma, R., & Mazzocco, P. (2024). Validating an Online Learning Dexterity Survey of University Students' Online Learning Competence. *Asia-Pacific Edu Res*, 34, 1113–1121. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00925-3>
13. Pham, L. T. & Dau, T. K. T. (2022). Online learning readiness and online learning system success in Vietnamese higher education. *International Journal of Information and Learning Technology*, 39(2), 147–165. <https://doi.org/10.1108/IJILT-03-2021-0044>
14. Loi, Ch. K., Lim, Ja. M. H., Suki, N. M., & Lee, H. A. (2024). Exploring university students' online learning readiness: a mixed methods study of forced online learning. *Journal of Language and Education*, 10, 1(37), 49–67. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_67997777_60845773.pdf
15. Park, S., & Kim, S. (2021). Is sustainable online learning possible with gamification?-the effect of gamified online learning on student learning. *Sustainability*, 13(8), 4267. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/8/4267>
16. Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
17. García-Peñalvo, F. J. (2023). Avoiding the dark side of digital transformation in teaching. An institutional reference framework for eLearning in higher education. *Sustainability*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/su13042023>
18. Паутова, Л. Е. (2024). Организация цифровой образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(3), 59–75. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.04>
19. Весманов, С. В., и Источников, В. В. (2023). Учебная деятельность школьников в цифровой среде. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 166–191. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.10>

20. Богданова, Д. И. (2021). Влияние дистанционного обучения на успеваемость школьников. *Молодой ученый*, 3(345), 38–40. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44577184>
21. 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>
22. Величенкова, О. А., Белоусова, К. В., и Хакимуллина, Р. Р. (2022). Возрастные показатели фонологической рабочей памяти младших школьников с трудностями в обучении (по данным онлайн-диагностики). *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(3), 195–214. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.3.11>
23. Матюшина, С. Н., и Столярова, Е. Г. (2023). Статистический критерий Смирнова в исследованиях уровня подготовленности абитуриентов. *Auditorium*, 1(37), 70–79. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50514584_19961526.pdf
24. Лагутин, М. Б. (2009). *Наглядная математическая статистика*. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. 472 с.
25. Шевцова, Т. В. (2010). Электронный учебник как средство внедрения дистанционных образовательных технологий в учебный процесс. В кн.: *Проблемы практической подготовки студентов: интеграция системы менеджмента качества вуза с ведущими предприятиями пищевой и химической промышленности*. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (с. 207–211). Воронеж: ВГТА. <https://search.rsl.ru/ru/record/01004891396>
26. Локалова, Н. П. (2009). *Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика*. Учебное пособие. СПб.: Питер. <https://search.rsl.ru/ru/record/01004169180>
27. Миселимян, Т. Л., и Метелица, Н. Т. (2005). Влияние посещаемости занятий учащимися на качество образовательного процесса. *Успехи современного естествознания*, 5, 76–79. <https://search.rsl.ru/ru/record/01002767633>

References

1. Smagina, M. V., Migacheva, M. V., & Ivashova, V. A. (2022). Development of distance learning at a pedagogical university during a pandemic: problems and vectors of improvement. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 159–173. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.09>
2. Varlamova, A. I., & Manvelova, I. A. (2021). Consequences of the coronavirus for higher education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(58), 67–89. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.04>
3. Sizova, O. V., Kuznetsova, I. A., & Rychikhina, N. S. (2021). Analysis of the equipment of Russian educational institutions with computer technology. *Modern science-intensive technologies*, 1(65), 37–44. (In Russ.). <https://elibrary.ru/amxmav>
4. Berger, F., Schreiner, C., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S., & Kraler, Ch. (2021). Predicting coping with self-regulated distance learning in times of covid-19: evidence from a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72412805>
5. Savinkov, V. I., & Moshkov, D. M. (2022). Social dysfunction of remote education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 116–142. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.07>

6. Li, J., & Wu, C.-H. (2023). Determinants of Learners' Self-Directed Learning and Online Learning Attitudes in Online Learning. *Sustainability*, 15(12), 9381. <https://doi.org/10.3390/su15129381>
7. Urazikova, Yu. V. (2022). Organization of independent work of students using internet resources as a factor of their success in the digital educational environment. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(3), 155–171. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.3.09>
8. Kiseleva, N. Y. (2022). Distance learning at the university: issues of digital ethics. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 27–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.02>
9. Erdoğmuş, C., Çakır, R., & Korkmaz, Ö. (2022). Students' Knowledge Sharing Behaviours and Sense of Online Learning Community in Online Learning Environments. *Participatory Educational Research*, 9(3), 46–61. <https://doi.org/10.17275/per.22.53.9.3>
10. Anderson, A. (2019). Advancing global citizenship education through global competence and critical literacy: Innovative practices for inclusive childhood education. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019826000>
11. Koh, J. H. L., Daniel, B. K. & Greenman, A. C. (2023). Adaptiveness for Online Learning: Conceptualising 'Online Learning Dexterity' from Higher Education Students' Experiences. *NZ J Educ Stud*, 58, 379–397. <https://doi.org/10.1007/s40841-023-00287-2>
12. Koh, J. H. L., Daniel, B. K., Ma, R., & Mazzocco, P. (2024). Validating an Online Learning Dexterity Survey of University Students' Online Learning Competence. *Asia-Pacific Edu Res*, 34, 1113–1121. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00925-3>
13. Pham, L. T. & Dau, T. K. T. (2022). Online learning readiness and online learning system success in Vietnamese higher education. *International Journal of Information and Learning Technology*, 39(2), 147–165. <https://doi.org/10.1108/IJILT-03-2021-0044>
14. Loi, Ch. K., Lim, Ja. M. H., Suki, N. M., & Lee, H. A. (2024). Exploring university students' online learning readiness: a mixed methods study of forced online learning. *Journal of Language and Education*, 10, 1(37), 49–67. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_67997777_60845773.pdf
15. Park, S., & Kim, S. (2021). Is sustainable online learning possible with gamification?-the effect of gamified online learning on student learning. *Sustainability*, 13(8), 4267. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/8/4267>
16. Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
17. García-Peñalvo, F. J. (2023). Avoiding the dark side of digital transformation in teaching. An institutional reference framework for eLearning in higher education. *Sustainability*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/su13042023>
18. Pautova, L. E. (2024). Organisation of digital learning environment within the system of continuing professional training. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(3), 59–75. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.04>
19. Vesmanov, S. V., & Istochnikov, V. V. (2023). Educational activity of schoolchildren in the digital environment. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 166–191. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.10>
20. Bogdanova, D. I. (2021). The influence of distance learning on school performance. *Young scientist*, 3(345), 38–40. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=44577184>

21. 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. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-110-125>
22. Velichenkova, O. A., Belousova, K. V., & Khakimullina, R. R. (2022). Age-related indicators of phonological working memory of younger schoolchildren with learning difficulties (according to online diagnostics). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(3), 195–214. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.3.11>
23. Matyushina, S. N., & Stolyarova, E. G. (2023). Statistical criterion of Smirnov in studies of the level of preparedness of applicants. *Auditorium*, 1(37), 70–79. (In Russ.). https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50514584_19961526.pdf
24. Lagutin, M. B. (2009). *Visual mathematical statistics*. Moscow: BINOM. Laboratory of Knowledge. 472 p. (In Russ.).
25. Shevtsova, T. V. (2010). Electronic textbook as a means of introducing distance learning technologies into the educational process. In: *Problems of practical training of students: integration of the university's quality management system with leading enterprises of the food and chemical industry*. Proceedings of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference (pp. 207–211). Voronezh: Voronezh State Technological Academy. (In Russ.). <https://search.rsl.ru/ru/record/01004891396>
26. Lokalova, N. P. (2009). *School failure: causes, psychocorrection, psychoprophylaxis*. A textbook. SPb.: Peter. (In Russ.). <https://search.rsl.ru/ru/record/01004169180>
27. Miselimyan, T. L. & Metelitsa, N. T. (2005). The impact of student attendance on the quality of the educational process. *Successes of modern natural science*, 5, 76–79. (In Russ.). <https://search.rsl.ru/ru/record/01002767633>.

Статья поступила в редакцию: 21.01.2025;
одобрена после рецензирования: 27.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025.

The article was submitted: 21.01.2025;
approved after reviewing: 27.02.2025;
accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Светлана Николаевна Матюшина — кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математического анализа и прикладной математики, Курский государственный университет, Курск, Россия.

Svetlana N. Matyushina — PhD in Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis and Applied Mathematics, Kursk State University, Kursk, Russia

snm0905@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-0524-2046>

Алёна Александровна Наумова — ассистент кафедры математического анализа и прикладной математики, Курский государственный университет, Курск, Россия.

Alena A. Naumova — Assistant Professor of the Department of Mathematical Analysis and Applied Mathematics, Kursk State University, Kursk, Russia.

aliona.filatowa2013@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0001-9268-6649>

Наталья Дмитриевна Писарева — учитель первой квалификационной категории, средняя общеобразовательная школа № 58 имени М. В. Овсянникова, Курск, Россия.

Natalia D. Pisareva — Teacher of the first qualification category, 3rd Secondary general education school No. 58 named after M. V. Ovsyannikova, Kursk, Russia.

nata.pisareva.96@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-7582-3976>

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-119-143

СТЕРЕОТИП В ПОЛИКОДОВОМ ТЕКСТЕ И СПОСОБЫ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Елизавета Владимировна Шустрова^{1, 2}

¹ Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

² Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова,
Москва, Россия

shustrovaev2@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5923-5264>

Аннотация. В статье анализируются и формулируются основания и возможный материал для проблемных заданий и задач, ориентированных на ознакомление с лингвокультурными стереотипными представлениями и формирование навыков интерпретации подобных феноменов в англоязычных лингвокультурах. Такие виды дидактических работ в современных условиях требуют особых решений для формирования и развития профессиональных компетенций студентов-филологов в целом и в процессе освоения программ высшего профессионального иноязычного образования в частности. В рамках статьи предложены этапы работы с таким сложным материалом, как политический поликодовый текст статичного типа. Цель статьи — описать этапы и возможные виды проблемно-ориентированных заданий и задач при введении в образовательный процесс поликодовых текстов, в частности построенных на стереотипных образах и представлениях. Методология исследования опирается на общенаучные индуктивные и дедуктивные методы, теоретический анализ и описание опыта научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных специалистов по проблемам профессионального образования последних лет. Отдельную часть составляют экспериментальные методики. Основными частными лингводидактическими подходами стали проблемный и системный подходы. В статье предложены примеры проблемно-поисковых и проблемно-исследовательских задач на основе полимодальных текстов в виде политической карикатуры и мемов на английском языке, содержащих отсылки к стереотипам. Подобный вид поликодовых систем требует особого отношения и ознакомления обучающихся с реалиями изучаемых лингвокультур. Одновременно такой материал позволяет сформировать сложные междисциплинарные связи, поскольку предполагает обращение к переносным значениям лексических единиц, тропеической организации текста, соотношению вербальной и визуальной частей текста. В статье показана технология использования стереотипов на основе:

прецедентных образов; концептуальных метафорических моделей; контейнерной концептуальной модели; гендерной оппозиции; образа ребенка; стереотипов, создающих эффект дегуманизации; графических метафор; метонимий на стыке с символом; аллюзий и аллегорий. Также представлены результаты экспериментальной работы на профилирующих отделениях иноязычной подготовки. Авторская концепция способствует комбинированному внедрению разработок современной лингводидактики и лингвистики в образовательный процесс современной иноязычной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: поликодовая компетенция, поликодовый текст, стереотип, профессиональное образование, преподаватель иностранных языков, обучение иностранным языкам в вузе

Для цитирования: Шустрова, Е. В. (2025). Стереотип в поликодовом тексте и способы его использования в познавательно-исследовательской деятельности студентов-филологов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 119–143. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-119-143>

Original article

UDC 378.016:811.111'243:378.147.3

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-119-143

STEREOTYPE IN POLYCODE TEXTS AND ITS REFLECTION IN PROBLEM-BASED TASKS FOR PHILOLOGICAL DEPARTMENTS

Elizaveta V. Shustrova^{1, 2}

¹ Ural Federal University
named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russia

² Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia

shustrovaev2@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5923-5264>

Abstract. The article discusses the key issues and the data, which are of importance while creating problem-solving tasks connected with stereotypical images, aimed at forming interpretation skills in reference to English-speaking linguocultures. Under the present circumstances, such types of linguodidactic activities require special solutions for successful forming and development of professional competences at the concerned philological and foreign languages departments. The article includes a detailed analysis of stages and possible steps for the university staff when they work on multimodal (polycode) systems while mastering students' professional competences. We choose, as one of possible examples, political polycode static text. The purpose of the article is to describe stages and provide examples of problem-based tasks while analysing multimodal (polycode) texts, which include stereotypical notions and phenomena, during professional training at faculties of modern languages. The methodology consists in critical reading of research done

by Russian specialists in didactics and scholars of other countries. As universal methods, we applied scientific, inductive and deductive methods. We also conducted an experiment at faculties of modern languages in Ekaterinburg. We implemented linguodidactic, problem solving and systematic approaches as basic ones. Because of stages, which have become traditional while working with text, we suggest certain steps that a university specialist may undertake. We also provide examples of problem-based activities, created on the features typical for polycode texts in English. Tasks are based on political cartoons and memes, which contain certain references to linguocultural stereotypes. Such polycode systems require delicate introduction and presentation of certain facts in connection with the linguocultures under analysis. At the same time, such texts assist in formation of complex interdisciplinary bonds and ties. The reason is the necessity of reference to transferred lexical meanings, trope's role in text organisation, correspondence between verbal and visual parts. The article describes stereotype-based technique, which, on the present data, implies parallel analysis of precedent phenomena, cognitive metaphor models, including that of container, gender opposition, image of a baby and child, stereotypes producing dehumanisation effect, visual metaphors, metonymy and symbol blends, allusions, and allegories. In the final part, we provided the experimental results. We believe that such experience of using problem-based tasks in formation of polycode / multimodal competence may become important part of both basic disciplines and supplementary part of university curricula for modern languages departments.

Keywords: polycode competence, polycode text, professional training, teaching foreign languages at a university level, language professional development

For citation: Shustrova, E. V. (2025). Stereotype in polycode texts and its reflection in problem-based tasks for philological departments. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 119–143. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-119-143>

Введение

Одна из основных проблем, которая нередко возникает в процессе профессиональной предметной подготовки на отделениях иностранных языков, — это необходимость восприятия обучающимися новых семиотических систем, так называемых креолизованных, мультимодальных или поликодовых тестов, часто построенных на лингвокультурной специфике. Одновременно новые образовательные стандарты диктуют необходимость формирования и развития все новых типов компетенций, в том числе и профессиональных. Так, С. В. Титова, анализируя изменения последних лет, затронувшие в том числе и профессиональное иноязычное образование, пишет о необходимости «развивать и формировать, помимо иноязычной коммуникативной компетенции, креативные способности обучающихся, критическое мышление, умение работы в группе, готовность к сотрудничеству и обучению на протяжении всей жизни, т. е. так называемые мягкие навыки XXI в.» (Титова, 2023, с. 85–86; Реморенко, Савенков, и Романова, 2024). Также автор с сожалением отмечает недостаточность лингводидактических работ, ориентированных на внедрение в образовательный процесс технологий, позволяющих

развивать критическое мышление, творческое начало. Причиной этому является доминирование репродуктивных типов образовательной деятельности, которые предполагают трансляцию знаний, формирование репродуктивных умений и навыков, а также традиционные формы контроля и оценивания. Выход автор видит в изменении подходов, методов и технологий обучения (Титова, 2023; Титова, 2024).

В. В. Сафонова, анализируя эффективные лингводидактические технологии и определяя этапы конструирования культуроведческих информационно-поисковых задач, пишет о необходимости учета междисциплинарных связей, выделения понятийных связей, определения фактологических, ценностно-ориентационных и инструментальных связей (Сафонова, 2024, с. 17–19). Один из таких экспериментов по созданию междисциплинарных проблемно-ориентированных заданий и задач для направлений профессиональной иноязычной подготовки был описан на материале поликодовых текстов политической направленности (Сафонова, и Шустрова, 2024).

Цель данной статьи — анализ возможных технологий для формирования компетенций нового типа и иллюстрация способов использования стереотипных лингвокультурных представлений при конструировании проблемно-ориентированных заданий и задач. В качестве *иллюстративного материала* была выбрана американская и британская политическая графика последних лет, которая относится к так называемому поликодовому тексту статичного типа.

Иллюстрируя проблему терминологии, Н. В. Новоспасская и Н. М. Дугалич приводят примеры следующих терминов, которыми принято обозначать сложные семиотические комплексы в разных областях научного знания. В частности, это поликодовый, креолизованный, смешанный, интерсемиотический, гетерогенный, полимодальный, интегративный (Новоспасская, и Дугалич, 2022, с. 299; Загрязкина, 2022; Куницына, 2023; Нестерова, 2022). Анализируя особенности практически любого современного дискурса, Г. Г. Молчанова рассматривает его «как поликодовое явление, в пространстве которого соединяются разные знаковые системы в единое целое» (Молчанова, 2021, с. 9–10). Описывая особенности исторического дискурса, А. П. Миньяр-Белоручева выбирает термин «поликодовый» и предлагает понимать под этой разновидностью «погруженные в контекст тексты, содержащие визуальные и вербальные знаки, воплощенные в письменной форме дискурса» (Миньяр-Белоручева, 2023, с. 38–39). Далее на основе классификации С. Д. Зауэрбира (Sauerbier, 1978) А. П. Миньяр-Белоручева описывает параллельную, комплиментарную, субститутивную и интерпретативную корреляции между вербальной и невербальной системами в поликодовом историческом дискурсе (Миньяр-Белоручева, 2023). Это хорошо соотносится с подходом Г. Г. Молчановой, которая предлагает «учитывать важность разнообразных семиотических средств, используемых коммуникантами, как вербальных, так и менее исследованных невербальных (жест, интонация, цвет, масштаб, телодвижения и пр.), а также разность их вклада, вносимого в процесс коммуникации» (Молчанова, 2014, с. 14).

Э. Т. Костоусова на материале классического художественного дискурса и его переводов определяет поликодовый текст как «осложненный семиотически разнородный текст, вызывающий трудности не только при восприятии, но и при переводе», а поликодовость понимается как «коммуникативный феномен, обеспечивающий семиотическую разноплановость текста» (Костоусова, 2024, с. 10–15). Н. А. Ахренова и Р. И. Зарипов используют термин «поликодовый мультимодальный медиатекст» и считают его зонтичным термином, способным объединить «все варианты наименования семантически осложненного коммуникативного пространства». Авторы отмечают, что коммуникация через сетевые способы позволяет создать «возможности многостороннего взаимодействия адресанта и адресатов, автора и зрителей (читателей). Это требует когнитивно-дискурсивного, контекстуального и коммуникативно-прагматического анализа как основной семантической, так и дополнительной части текста, доступной в случае возможности оценивания и комментирования со стороны аудитории» (Ахренова, и Зарипов, 2023, с. 431; Миньяр-Белоручева, и Сергиенко, 2022; Молчанова, 2021).

В нашем исследовании проблемно-ориентированные задания и задачи предполагают опору на карикатуру, которая становится частью массмедийного политического дискурса. Л. А. Кудрявцева определяет этот феномен как «особый тип дискурса, который представляет собой не особую разновидность массмедийного или политического дискурса, а симбиоз, закономерный результат их эволюции, органично сочетающий их основные особенности и реализующийся, прежде всего, в текстах масс-медиа различных жанров и различных политических нарративов» (Кудрявцева, 2011, с. 30). В свою очередь, наши исследования позволяют определить массмедийный политический поликодовый дискурс как сложное семиотическое единство, имеющее жанровую специфику и отличающееся применяемыми стратегиями, тактиками, особыми интенциями и установками, которые находят отражение в его вербальной и невербальной составляющих (Шустрова, 2014).

Возвращаясь к возможностям использования поликодового дискурса при конструировании проблемно-ориентированных заданий и задач, отметим, что в публикациях последних лет приводятся различные варианты обращения к творческому началу и апелляции к критическому мышлению обучающихся (Котлярова, 2022; Реморенко, Савенков, и Романова, 2024; Титова, 2024; Kipper et al., 2021; Mageira et al., 2022; Sumter et al., 2021; Twillert et al., 2020; Zainuddin, 2023). М. Г. Калинина и С. В. Кудряшова выделяют следующие виды мультимодального (в их терминологии) контента: видео в форме диалогов и переписки; текстовые видео по темам и грамматическим анимациям; пояснительные видеоролики; игровые видео (Калинина, и Кудряшова, 2022).

В последние годы специалисты активно анализируют возможности использования новых систем (Абдуллаева и др., 2023; Геворкян, и Савенков, 2023; Савенков, 2023; Титова, и Староверова, 2023; Lawrence et al., 2020; Liaw, & Chen, 2023; Lugrin, Pelachaud, & Traum, 2022; Su, Xiaofeng, & Guosheng, 2022),

искусственного и естественного интеллекта (Абдуллаева и др., 2023; Котлярова, 2022; Савенков, 2023; Титова, 2024; Belda-Medina, & Calvo-Ferrer, 2022; Nie, 2023), чат-ботов (Реморенко, Савенков, и Романова, 2024; Сысоев, Филатов, и Сорокин, 2023; Belda-Medina, & Calvo-Ferrer, 2022; Mageira et al., 2022), видео (Faramarzi, Tabrizi, & Chalak, 2021; Jung, 2021), электронных образовательных сред (Титова, 2023; Bennett, McDougall, & Potter, 2020; Frau-Meigs et al., 2020; Marden, & Herrington, 2022; Poonpon, 2021; Shin, Cimasko, & Yi, 2020) и прочих возможностей обучения, созданных при помощи новых технических решений и цифровизации. Одновременно отмечается необходимость повышения профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава и изменения, затронувшие педагогические специальности (Геворкян, и Савенков, 2023; Кочетова, 2024; Twillert et al., 2020).

В отношении преподавания иностранного языка в одной из последних работ С. В. Титова описывает лингводидактические возможности дидактических ботов, адаптивных и неадаптивных диалоговых систем, умных тьюторов, рекомендательных систем, сайтов и приложений с поддержкой технологий искусственного интеллекта, различных расширений браузеров, систем перевода, систем оценивания письменных текстов, нелинейных нейролингвистических систем тестирования (Титова, 2024, с. 20).

В данной статье мы предлагаем свой опыт разработки таких проблемно-поисковых и проблемно-исследовательских задач, успешно апробированных в процессе преподавания предметов профессионального цикла.

Методология, методы и методики исследования

Цель исследования — определение этапов и разработка возможных видов проблемно-ориентированных заданий и задач при введении в образовательный процесс поликодовых текстов, в частности построенных на стереотипных образах и представлениях.

Конкретные задачи включали в себя:

- определение теоретических основ с учетом отечественных и зарубежных разработок в области лингвистических исследований поликодовых систем, и роли стереотипа в частности;
- критический анализ лингводидактических исследований, связанных с проблемным подходом и возможностями использования современных технических решений на основе информационных технологий и поликодового характера современных текстовых форматов;
- определение критериев отбора графического материала и создание иллюстративной базы;
- определение и выбор методик лингвистического анализа, способных дать наиболее точное описание результатов выборки и требующих предварительного ознакомления с ними обучающихся;

- распределение видов дидактико-методических работ в соотношении с предтекстовым, текстовым и послетекстовым этапами работы с поликодовым текстом статичного типа с учетом стереотипных элементов, частотности их появления;
- разработку проблемно-ориентированных заданий и задач на основе полученной выборки иллюстративного материала и определенных методик лингвистического анализа;
- внедрение таких видов лингводидактических работ в образовательный процесс в вузах на отделениях иноязычной подготовки, проведение и описание эксперимента по формированию у обучающихся способности декодировать и интерпретировать отдельные стереотипные образы и ожидаемые стереотипные лингвокультурные представления.

Методология исследования построена на проблемном и системном подходах, а также на компетентностно-деятельном подходе. Уровень частных методов предполагает использование метода коммуникативных заданий, проектного метода, метода проблемного обучения. В отдельных заданиях возможно использование игровых методов и метода кейс-обучения. Успех применения подобных заданий определяется обращением к методу обучения в сотрудничестве.

В качестве *экспериментальной базы* выступали различные вузы Екатеринбурга, где есть профилирующие отделения иноязычной подготовки, специализирующиеся на выпуске специалистов по преподаванию иностранных языков и переводу. Эксперимент включал в себя диагностирующий, экспериментальный и констатирующий этапы, которые были реализованы в течение 2023/2024 учебного года. На первом, диагностирующем этапе оценивалась степень знакомства обучающихся с отдельными стереотипными представлениями, характерными для англо-саксонских лингвокультур, способность идентифицировать черты стереотипа и частично декодировать их в соотношении с иными характеристиками дискурса. На втором, экспериментальном этапе студентам были предложены проблемно-ориентированные задания и задачи, нацеленные на формирование способности идентифицировать, декодировать и интерпретировать частотные характеристики стереотипов, в том числе в современной англоязычной политической графике. На третьем, констатирующем этапе проводилась оценка степени сформированности отдельных навыков и умений работы со стереотипом, в том числе на материале поликодового текста статичного типа, включая карикатуру, мем, демотиватор. Для этого были разработаны опросники и тестовые задания, измеряющие количество верных реакций на предложенный текст и его отдельные параметры. Последние включали в себя способность определять черты зооморфизмов, фитонимов, антропоморфизмов, артефактов, эксплуатируемые при создании стереотипных образов, а также новую прагматику целого образа и текста. Различные типы концептуальных метафорических моделей, включая контейнерные, входили в число элементов, обязательных для узнавания и последующего декодирования уже на пороговом уровне сформированности

оцениваемых умений и навыков работы со стереотипом в графике. Студенты также должны были декодировать наиболее частотные лингвокультурные стереотипы и смыслы, прецедентные феномены, установить способы их индивидуально-авторской трансформации. Отдельную область представляли оппозиции, в том числе аксиологического характера. Студенты также должны были правильно применять методики лингвистического анализа, определять особенности словарной и контекстуальной семантики, включая коннотации и потенциальную семантику, широко использовать дискурсивные данные.

Результаты исследования

Типы проблемно-поисковых и проблемно-исследовательских заданий и задач, предполагающих развитие поликодовой компетенции на основе лингвокультурных стереотипов, с нашей точки зрения, хорошо распределяются по традиционным этапам работы с любым текстом¹. Распределение видов дидактико-методических работ по предтекстовому, текстовому и послетекстовому этапам позволяет совместить поликодовый формат с традиционными текстовыми форматами, что частично снимет трудности декодирования. В рамках данной статьи мы покажем возможные типы проблемно-ориентированных заданий и задач применительно к уровню бакалавриата, преимущественно 2–3-х курсов.

Итак, на *предтекстовом* этапе мы предлагаем использовать лингводидактическую технологию выявления стереотипов. Поскольку поликодовый текст представляет собой смешанное пространство вербального, визуального, звукового и кинестетического компонентов, рекомендуется начинать с проблемных заданий, предполагающих работу с вербальным уровнем. Это определяется тем, что студенты одновременно осваивают теоретические дисциплины профессиональной подготовки, в рамках которых их готовят к углубленному анализу семантических, морфологических, включая морфолого-стилистический уровень, синтаксических и тропеических средств. Такие элементы гораздо быстрее распознаются в традиционном вербальном компоненте. Так, задания и задачи могут включать узнавание языковых и речевых средств, характерных для речи стереотипных персонажей. Здесь интересно проводить параллели между ретростереотипами, например стереотипным дворецким и его хозяином в лице Дживса и Вустера, стереотипным ковбоем, жиголо, светской львицей, гувернанткой, счастливой домохозяйкой и т. д., и современными лингвокультурными стереотипными ожиданиями от поведения (в том числе и речевого) инфлюенсера разных сфер, блогера, нерда, политика и т. д.

Далее стоит перейти на визуальный уровень поликодового текста статичного типа и определить элементы подобных стереотипов на графических

¹ Азимов, Э. Г., и Щукин, А. Н. (2018). *Современный словарь методических терминов и понятий (Теория и практика обучения языкам)*. М.: Русский язык. Курсы.

составляющих. В частности, предметом анализа могут стать одежда, жесты, мимика, окружение персонажей, цветовые решения. Здесь можно ограничиться простым описанием и подбором соответствующих лексико-семантических средств. Потом должны последовать проблемные информационно-поисковые и информационно-исследовательские задачи на первоначальное декодирование полученной информации, сначала на вербальном, а затем на визуальном уровне. Если планируется привлечение поликодовых текстов динамичного типа, то дополнительно должны анализироваться уровни музыкального, интонационного, светового и кинестетического кодирования. Анализ должен завершаться предварительным сопоставлением различных уровней поликодового текста и характеристик стереотипов и стереотипных персонажей.

На *текстовом* этапе вводится лингводидактическая технология построения стереотипов, которая, с нашей точки зрения, предполагает следующие группы задач. Первыми стоит ввести проблемные информационно-исследовательские задачи, предполагающие подробное описание конкретных проявлений как стереотипных характеристик, так и отклонений от стереотипа, особенностей авторской трактовки на вербальном, а затем на иных уровнях поликодового кодирования. Подобные задачи должны формировать отдельные исследовательские компетенции студентов и способность осуществлять интерпретацию элементов выборки. Они должны дополняться проблемными информационно-исследовательскими задачами, вновь возвращающими к применению методологических шагов описательного, сравнительного и сопоставительного методов, принятых в лингвистических исследованиях. Для проведения более обоснованного анализа далее должны вводиться проблемные информационно-поисковые задачи, связанные с анализом архивной, исторической, лексикографической, социологической, любой иной справочной информации, позволяющей установить конкретные факты, связанные с появлением и распространением тех или иных стереотипов.

На *послетекстовом* этапе работы с поликодовым текстом вводится лингводидактическая технология моделирования текста с опорой на стереотипные лингвокультурные представления. В этом случае стоит начать с проблемно-коммуникативных заданий, позволяющих одновременно продолжить развитие языковых и речевых компетенций обучающихся и наложить такие практики на анализ аналогичных элементов в других текстах, в том числе разной жанровой принадлежности. Второй этап — это введение проблемных информационно-исследовательских задач на идентификацию и анализ стереотипных персонажей и лингвокультурных стереотипов в других видах англоязычных текстов, в том числе принадлежащих разным лингвокультурам. Например, могут затрагиваться и сопоставляться стереотипы Великобритании и США. Дискурсы Канады, Австралии, Новой Зеландии, других лингвокультур на основе английского способны обогатить профессиональные знания будущих специалистов о реальном современном функционировании как языковых категорий, так и лингвокультурных реалий. Также здесь можно предложить творческие

научно-образовательные или научно-исследовательские культуроведческие проекты, связанные с раскрытием потенциальных аксиологических и прагматических характеристик стереотипов, их роли в коммерческой и социальной рекламе, манипуляции в социальных сетях, политической риторике. Эти задачи могут дополняться разработкой и участием в конкурсах перевода текстов неоднородной, поликодовой природы, дискуссиях и дебатах. В отношении стереотипов можно поставить конкретную задачу выстраивания своей линии аргументации с опорой на стереотипные черты, иллюстрирование речи при помощи введения графики на основе стереотипных образов, персонажей.

Покажем отдельные лингводидактические приемы работы на материале англоязычной политической графики разных лет. Одним из самых популярных стереотипных американских образов можно считать образ супермена с узнаваемыми характеристиками в одежде. В. И. Карасик выделяет следующие отличительные черты супермена в американской лингвокультуре: сверхчеловеческая сила воли, полный контроль эмоций и поведения, особые достижения в проявлении силы, выносливости (обычно в спорте). Это человек действующий, а не сочувствующий или склонный анализировать свои собственные эмоции. Это человек демонстративный, сознательно уделяющий много внимания своей презентации, а не наблюдающий за жизненным спектаклем со стороны. Для многих супермен — это персонаж популярной серии комиксов. Отношение к супермену амбивалентно: от восторга до неприязни (Карасик, 2007, с. 309–317). В карикатуре, демотиваторах и мемах образ супермена в отношении конкретного политика может подвергаться значительной трансформации. Так, супермен лишается всех своих возможностей, становится воплощением хаоса, ассоциируется с бродягой, нищим, политической попрошайкой.

В американской карикатуре периода президентства Барака Обамы жертвами его неумелых действий становились Мисс Америка, нормативный английский, традиции и нормы поведения. На рисунке 1 Супермен Обама, не в силах добраться до места разлива нефти, вынужден голосовать на обочине грязного, пустого шоссе. В этом случае сначала нужно проанализировать лексемы *need*, *lift*, *gulf*, *spill*, а затем соотнести их с другими карикатурами подобной тематики. Одновременно должна вводиться концептуальная метафорическая модель «Жизнь — это путь», а ее конкретные поликодовые характеристики дадут основу для дальнейшего обсуждения и сопоставления. На рисунке 2 в качестве Супермена и Чудо-женщины представлена пара политических соперников — Джереми Корбин и Тереза Мей. Выглядят они оба неважно, явно утратив свою прецедентную силу и привлекательность. Джереми Корбин с опустошенным взглядом вяло размахивает своим залатанным плащом, а увядшая Тереза Мей явно запуталась в своем собственном лассо истины. Оба не в лучшей физической форме, что сразу дает возможность подбора синонимических и антонимических рядов, построения лексико-семантических групп и полей. Вербальный компонент представлен лозунгами возмущенных избирателей, надежды которых явно будут обмануты.

В этом случае вербальный и визуальный компоненты соотносятся опосредованно, позволяя ознакомить обучающихся с разными типами креолизации и взаимоотношений языковых и графических данных. Из концептуальных метафорических моделей здесь явно присутствуют модели «Политика — это спорт», «Политика — это шоу», «Политика — это театр», «Политика — это азартная игра», потенциально заложена модель «Политика — это брак». Также образы одежды, толпы и ринга позволяют обсудить контейнерную концептуальную модель, передающую внутренние эмоциональные состояния. Отдельно стоит декодировать движения, жесты, мимику и цветовые решения.

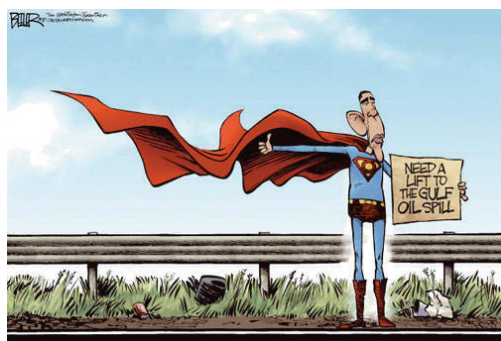


Рис. 1. Карикатура на Б. Обаму в образе Супермена²

Fig. 1. Barack Obama as Superman political cartoon



Рис. 2. Карикатура на Дж. Корбина в образе Супермена и Т. Мей в образе Чудо-женщины³

Fig. 2. Jeremy Corbyn and Theresa May as Superman and Wonder Woman political cartoon

Другим популярным стереотипом в англоязычном политическом поликодовом тексте можно считать образ ребенка, передающий черты инфантилизма, неспособности отвечать за свои поступки, неразвитости, нерациональности, капризности, крикливости, несформированности и других черт, присущих младенцам и малышам. На рисунке 3 в качестве внешне забавного, веселого ребенка представлен Барак Обама во время второй избирательной кампании. Трансформации его предвыборного лозунга, столь частотные в других американских текстах этого периода, в сочетании с названием журнала MAD позволяют заключить, какова степень адекватности действий политика и какие возможные последствия ждут американское общество. В этой графике также присутствуют отдельные признаки дегуманизации, для которой характерно изображение взрослого человека с намеренно искаженными пропорциями и чертами ребенка или наделение его зооморфными признаками. Другой способ — изображение в виде злобного мифологического, сказочного существа, чудовища или инопланетянина. По нашим наблюдениям

² Cartoonstock. https://www.cartoonstock.com/directory/o/oil_spill_response.asp

³ The Mirror. 3, June 2017. <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/voice-sunday-mirror-need-pm-10554256>

(Шустрова, 2014), все эти признаки регулярно проявлялись в карикатурных изображениях Барака Обамы.

Еще более очевидно присутствие дегуманизации в карикатурном образе Дональда Трампа. На рисунке 4 вербальный компонент никак не представлен, зато графический компонент позволяет увидеть аллюзии на специфику агитации Дональда Трампа через соцсети, в частности «Твиттер». Избыточный вес, лишаящий возможности двигаться, и крохотные неразвитые ступни позволяют вернуться к обсуждению концептуальной метафорической модели «Жизнь — это путь» и предполагаемому соотносению с зооморфными чертами. Чепчик, напоминающий знаменитую бейсболку с надписью «Make America Great Again», сотовый телефон и пустая бутылочка с соской дают примеры графических метонимий на стыке с символом.



Рис. 3. Карикатура на Б. Обаму в образе ребенка «MAD About Obama: Yes We Can't»⁴

Fig. 3. Barack Obama as a child political cartoon «MAD About Obama: Yes We Can't»

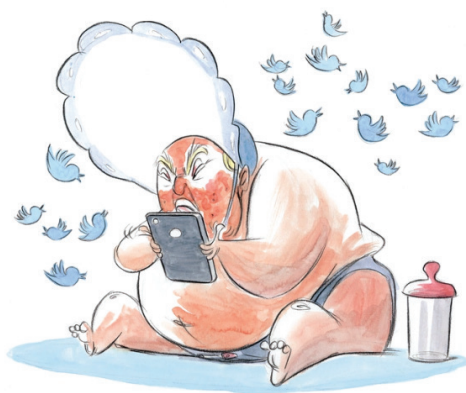


Рис. 4. Карикатура на Д. Трампа в образе младенца «Trump's ABC»⁵

Fig. 4. Donald Trump as a toddler political cartoon «Trump's ABC»

Потенциально на рисунке 4 присутствует и контейнерная концептуальная модель, но в полной мере она реализуется в образах песочницы и детской кроватки с прутьями, напоминающими тюремную решетку (рис. 5 и 6). Одновременно здесь много образов игрушек, включая телефон, которые можно

⁴ MAD. 3, October, 2012. <https://www.amazon.com/MAD-About-Obama-Yes-Cant-ebook/dp/B009KX37W6>; <https://www.dc.com/mad>

⁵ The Atlantic. 10, March 2018. https://cdn.theatlantic.com/assets/media/img/posts/2018/03/WEL_Boxer_2_Telnas/f24adc77b.jpg

проанализировать отдельно вновь как примеры графических метонимий на стыке с символом. Образ Нэнси Пелоси, которая разрушает стену Трампа и мешает ему играть, хорошо накладывается на противопоставление Джереми Корбина и Терезы Мэй. Из вербальных компонентов заслуживают внимания единицы *playground*, *unfit*, *deal*, *wall*, *explosive*, *unstable*, подкрепляющие графическую составляющую, и тема-рематические отношения.

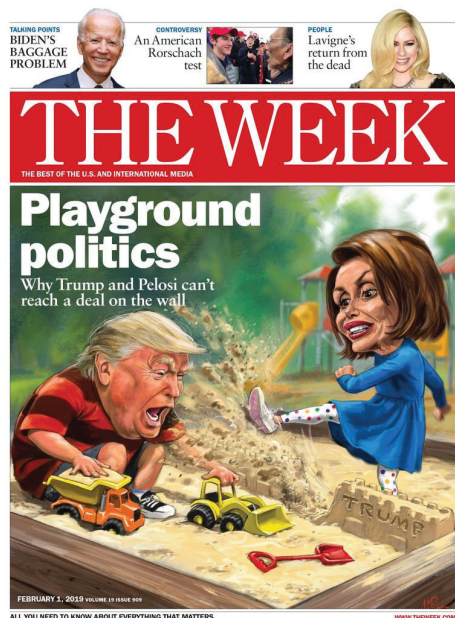


Рис. 5. Карикатура на Д. Трампа и Н. Пелоси в образе детей в песочнице⁶

Fig. 5. Donald Trump and Nancy Pelosi as children in a sandbox political cartoon



Рис. 6. Карикатура на Д. Трампа в образе малыша в кроватке⁷

Fig. 6. Donald Trump as a toddler in a crib political cartoon

На рисунке 7 Дональд Трамп представлен в образе ребенка, играющего со спичками. В качестве главного источника метафоризации здесь выступает модель «Политика — это (опасная) игра». Этот образ становится графической метафорой военного потенциала США. Карикатура принадлежит периоду первого президентства Дональда Трампа. Интересно, что сразу после выборов 2024 г. эта модель снова стала популярной, только в образе ребенка изображаются непосредственно США, а ребенок демонстрирует отдельные черты Дональда Трампа. Рисунок 8, помимо образа престарелого младенца, интересен с точки зрения оппозиции «мужчина — женщина», которая столь часто эксплуатировалась демократами в их критике и судебных преследованиях

⁶ The Week: periodical. 1, February 2017. <https://theweek.com/cartoons/752238/political-cartoon-trump-state-union-democrats-nancy-pelosi>

⁷ The Week: periodical. 19, January 2018. <https://www.ziniounlimited.com/publications/the-week-magazine/3441/issues/406647>



Рис. 7. Карикатура на Д. Трампа в образе ребенка со спичками⁸

Fig. 7. Donald Trump as a child with matches political cartoon



Рис. 8. Карикатура на Д. Трампа в образе кричащего младенца⁹

Fig. 8. Donald Trump as a crying baby political cartoon

Дональда Трампа. Кроме того, здесь снова можно вернуться к разным типам лексико-семантического анализа и оппозиции «intelligent vs loud, obnoxious, idealized nonsense», а также объяснить особенности контекстуальной антонимии и синонимии.⁸⁹

На рисунках 9 и 10 в образе испуганного, неуверенного в себе или, напротив, полностью захваченного процессом игры и поломки игрушек ребенка предстает уже Риши Сунак. В данном случае снова возникает предмет для обсуждения концептуальных метафорических моделей «Жизнь — это путь», «Жизнь — это игра», «Политика — это игра», контейнерной концептуальной модели, а также графических метонимий на стыке с символом.

Американская политическая риторика двух ведущих партий предполагает введение двух основных образов: лидера партии и потенциального президента США. Это образ снисходительного, понимающего родителя у республиканцев и строгого отца у демократов. Вторая модель отчасти объясняет, почему Джозеф Байден так долго оставался у власти и почему на него продолжали делать ставку. Эта же модель, традиционная для демократов, дает понять, почему выбор Камалы Харрис в качестве лидера партии не мог не закончиться провалом. Модель строгого отца в американской политической риторике нередко сливается с архетипом мудрого старца и волшебника. На рисунке 11 представлены переосмысленные образы, описанные выше, на которые в графике наложен образ фокусника, также высокочастотный в американской и британской политической графике и всегда вводящий смыслы обмана,

⁸ NJ com. <https://www.nj.com/user/ddshenem/posts.html>

⁹ Funny caricature. <http://www.allfunnycaricatur.blogspot.com>; Tribune. <https://tribunecontentagency.com/>; <https://avatars.mds.yandex.net/i?id=d7e2b687a2337dfea3371980b8c7a-63c4a5283cb-5075316-images-thumbs&n=13%20cartoon>; <https://i.pinimg.com/474x/62/dd/49/62dd4982948a41c6b8ffd0094a9dcd52.jpg>

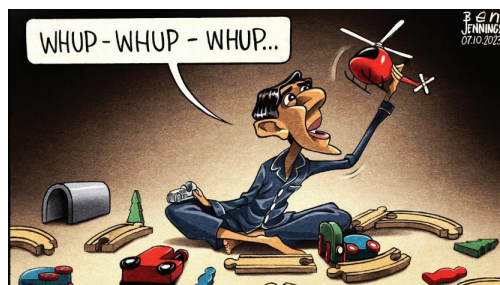


Рис. 9. Карикатура на Р. Сунака в образе играющего ребенка, ломающего игрушечный поезд¹⁰

Fig. 9. «Rishi Sunak breaks high-speed train set» political cartoon



Рис. 10. Карикатура на Р. Сунака в образе испуганного ребенка¹¹

Fig. 10. Rishi Sunak as a frightened child political cartoon

предательства, в отношении Бориса Джонсона и Риши Сунака, а также смысла растрат. В данной ситуации с Джоозефом Байденом это смыслы глупости, веры в собственную гениальность и непогрешимость. Одновременно это еще и отсылка к прецедентному тексту Л. Ф. Баума «The Wonderful Wizard of Oz», в котором незадачливый обманщик становится «Великим и Всемогущим»



Рис. 11. Карикатура на Дж. Байдена в образе фокусника «Biden the Magnificent»¹²

Fig. 11. Joseph Biden as a wizard political cartoon «Biden the Magnificent»

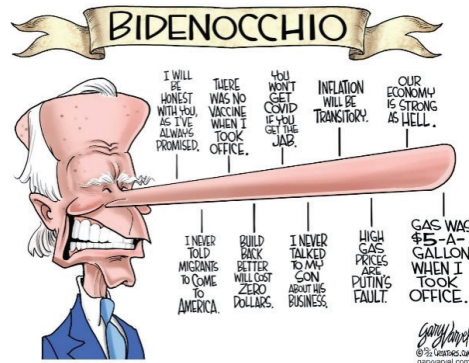


Рис. 12. Карикатура на Дж. Байдена в образе Пиноккио «President Pinocchio (read: Biden) continues to play the blame game»¹³

Fig. 12. Joseph Biden as Pinocchio political cartoon «President Pinocchio (read: Biden) continues to play the blame game»

¹⁰ Inews.co.uk. 6, October 2023. <https://inews.co.uk/news/this-weeks-i-cartoon-rishi-sunak-breaks-high-speed-train-set-2671048>

¹¹ Inews.co.uk. 20, January 2023. <https://inews.co.uk/news/this-weekends-i-cartoon-buckle-up-rishi-sunak-2098303>

¹² Ctnews Junkie. 3, January 2023. <https://ctnewsjunkie.com/2023/01/06/biden-the-magnificent>

¹³ Twitter. Steve Hanke. 6, January 2022. https://twitter.com/steve_hanke/status/1589301591072333824

(Oz the Great and Powerful). В этом тесте это проявляется через название «Biden the Magnificent». Другой частотный способ обозначить лживость политика связан с введением образа Пиноккио, у которого, в отличие от Буратино, нос рос, когда он лгал (см. рис. 12). Заголовок и сильная позиция текста дают примеры языковой игры и контаминации. Отдельные положения риторики 46-го президента связаны с ковидом, строительным бизнесом, скандалами Хантера Байдена, высокими ценами на бензин, инфляцией, миграционной политикой. Их можно проанализировать как отдельно, так и в соотношении с реальными выступлениями Джозефа Байдена, социологическими данными. На этой основе можно выстроить дискуссию и дебаты, в том числе напоминающие предвыборные.

Похожие образы с марионеткой присутствовали и в политической графике, критикующей риторику и действия Джереми Корбина и Барака Обамы, что свидетельствует о повторяемости модели, ее традиционности для англоязычных лингвокультур (рис. 13 и 14). Рисунок с Бараком Обамой позволяет снова вернуться к образу ребенка. Одновременно здесь угадываются расово маркированные черты Микки Мауса (Шустрова, 2014). Мем с изображением Джереми Корбина вводит достаточно значительный вербальный компонент и позволяет снова вернуться к анализу языковых средств различной отнесенности. Отдельно стоит вновь проанализировать сходства и различия ситуаций, представленных образов, их прецедентность, аллегоричные и аллюзивные связи.



Рис. 13. Мем с изображением Дж. Корбина в образе Пиноккио «Anti-Semitism and Holocaust denial»¹⁴

Fig. 13. Jeremy Corbyn as Pinocchio political meme «Anti-Semitism and Holocaust denial»



Рис. 14. Карикатура на Б. Обаму в образе Пиноккио¹⁵

Fig. 14. Barack Obama as Pinocchio political cartoon

¹⁴ Imgflip. [imgflip.com https://imgflip.com/i/2elcjl](https://imgflip.com/i/2elcjl)

¹⁵ Cagle.com. <https://cagle.com/topic/obama/page/341/>

Данные виды проблемно-исследовательских и познавательно-исследовательских задач были апробированы в ходе очередного этапа нашего эксперимента. Фокус-группа этого этапа была представлена студентами третьего курса бакалавриата отделений профессиональной иноязычной подготовки Российского государственного профессионально-педагогического университета и Уральского федерального университета Екатеринбурга. Фокус-группа включала 12 молодых людей и 86 девушек в возрасте 20–22 лет. Результаты 2023/2024 учебного года показали, что 94,3 % участников эксперимента на основе заданий и задач, подобных предложенным выше, продемонстрировали хороший или высокий уровень узнавания и владения методиками анализа стереотипов на разнородном, в том числе семиотически осложненном материале. К 5,7 % мы отнесли студентов, показавших более скромные результаты по причинам пропуска занятий, или тех, у кого уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в целом не позволяет им до конца распознавать лингвокультурные реалии. При этом самые простые стереотипы на входном контроле узнавали 11,2 % участников фокус-группы. Статистические данные отдельных результатов эксперимента приведены на диаграмме (рис. 15).

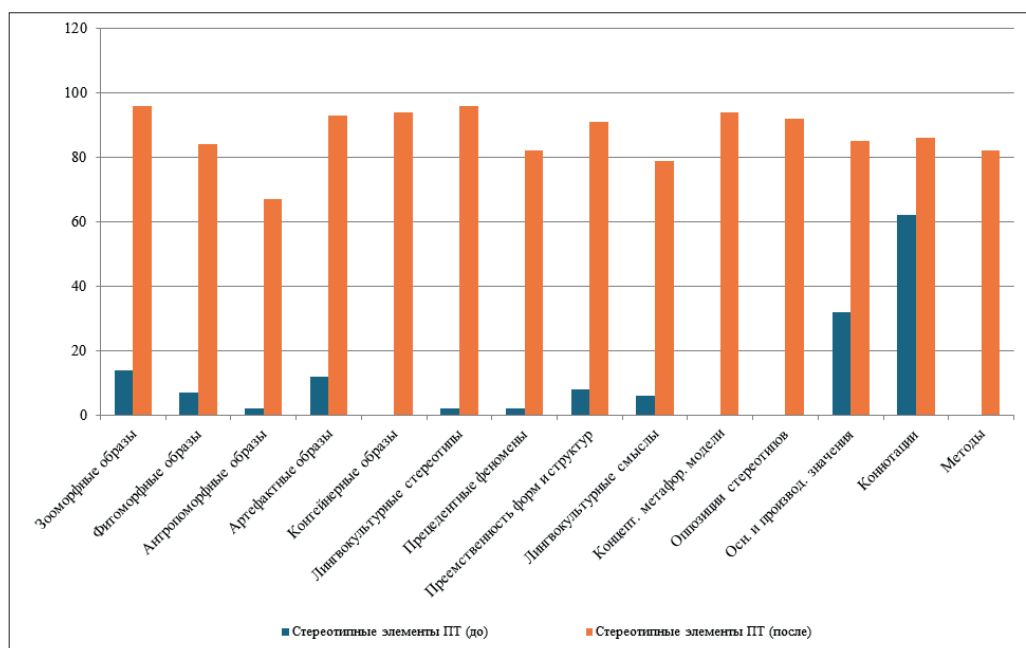


Рис. 15. Схема статистической обработки результатов эксперимента

Fig. 15. Scheme of statistical processing of experimental results

Дискуссионные вопросы

Эксперимент показал, что параллельно с овладением программным материалом соответствующих дисциплин профессиональной подготовки, привлечение

подобных заданий позволило за достаточно короткое время сформировать у обучающихся способность узнавать и анализировать элементы сложных семиотических систем, требующих считывания комплексной фоновой информации. Разработанные нами технологии позволили оптимизировать решение ряда образовательных задач, связанных с необходимостью ознакомления обучающихся с особенностями дискурса стран изучаемого языка и выстраиванием межпредметных связей. Одновременно такие проблемно-ориентированные задания и задачи позволяют уравновесить репродуктивные типы образовательной деятельности, творческие и исследовательские формы работы. Полученные результаты, с одной стороны, соотносятся с современными разработками в области когнитивной лингвистики и дискурс-анализа, позволяя дополнить традиционное предметное содержание дисциплин профессиональной подготовки, а с другой стороны, они учитывают новые требования, предъявляемые к компетенциям специалистов по иностранному языку, активизируют познавательно-исследовательскую деятельность обучающихся и позволяют модернизировать процесс иноязычной профессиональной подготовки.

Заключение

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод, что введение в образовательный процесс таких технологий позволяет развить у обучающихся компетенции, связанные с критическим анализом, творческим мышлением, исследовательскими способностями обучающихся. Конструирование заданий и задач на материале поликодового текста способствует более быстрому знакомству с лингвокультурными особенностями и формированию межпредметных связей. Поэтому в качестве возможных путей дальнейших исследований вероятна разработка подобных проблемно-ориентированных заданий на иных видах поликодового текста, в том числе сложные динамические системы, а также привлечение иного лингвистического инструментария, включая типологии лингвокультурных типажей, прецедентность разных типов, анализ символизма.

Список источников

1. Титова, С. В. (2023). Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам. *Вестник Московского университета, Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 27(4), 85–102. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-6>
2. Реморенко, И. М., Савенков, А. И., и Романова, М. А. (2024). Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(3), 76–90. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.05>

3. Титова, С. В. (2024). Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор. *Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 27(2), 18–37. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2>
4. Сафонова, В. В. (2024). Лингводидактические основы моделирования проблемно-ориентированной образовательной среды в университетском языковом образовании. *Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 27(1), 9–25. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-1-1>
5. Сафонова, В. В., и Шустрова, Е. В. (2024). Проблемные задания для работы с поликодовым текстом при реализации программ иноязычного профессионального образования. *Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 27(2), 78–93. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-6>
6. Новоспасская, Н. В., и Дугалич, Н. М. (2022). Терминосистема теории поликодовых текстов. *Русистика*, 20(3), 298–311. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-298-311>
7. Загрязкина, Т. Ю. (2022). Факторы «гибридность» и «граница» в контексте языкового образования и функционального полилингвизма. *Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 27(3), 61–76.
8. Куницына, О. М. (2023). Анализ комплексного воздействия коммуникативных сигналов поликодового медиатекста. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*, 10(878), 51–57. https://doi.org/10.52070/2542-2197_2023_10_878_51
9. Нестерова, Т. В. (2022). Гибридные жанры в игровой интернет-коммуникации (поздравительный дискурс). *Жанры речи*, 17, 1(33), 43–57. <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2022-17-1-33-43-57>
10. Молчанова, Г. Г. (2021). Генерационная поликодовость коммуникативных модусов. Какой он, человек нового поколения? *Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 27(2), 9–16.
11. Миньяр-Белоручева, А. П. (2023). Особенности поликодового исторического дискурса. *Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 27(4), 38–49. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-3>
12. Sauerbier, S. D. (1978). Wörter bildlich, Bilder wörtlich. Schrift und Bild als Text. In: *Probleme der Wort-Bild-Korrelation. Die Einheit der semiotischen Dimensionen* (ss. 27–93). Tübingen.
13. Молчанова, Г. Г. (2014). Когнитивная невербалика как поликодовое средство межкультурной коммуникации: кинесика. *Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 27(2), 13–30.
14. Костоусова, Э. Т. (2024). Поликодовый характер художественного текста (на материале романа Л. Н. Толстого «Война и мир» и его переводов на немецкий язык). Дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург: Уральский федеральный университет.
15. Ахренова, Н. А., и Зарипов, Р. И. (2023). Лингвопрагматические характеристики современного поликодового мультимодального медиатекста в контексте информационно-психологического воздействия. *Медиалингвистика*, 10(4), 428–449. <https://doi.org/10.21638/spbu22.2023.401>
16. Миньяр-Белоручева, А. П., и Сергиенко, П. И. (2022). Мультимодальный подход к рассмотрению лингвистических средств выражения PR-кампаний, направленных

на борьбу с пандемией. Научные исследования и разработки. *Современная коммуникативистика*, 57(2), 107–114. <https://doi.org/10.12737/2587-9103-2022-11-2-107-114>

17. Кудрявцева, Л. А. (2011). Массмедийный политический дискурс Украины: особенности «послемайданного» периода. В кн.: *Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке* (с. 30–43). Москва: Академический Проект.

18. Шустрова, Е. В. (2014). *Барак Обама и современная американская карикатура*. Монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та.

19. Котлярова, И. О. (2022). Технологии искусственного интеллекта в образовании. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*, 14(3), 69–82. <https://doi.org/10.14529/ped220307>

20. Kipper, L. M., Iepson, S., Dal Forno, A. J., Frozza, R., Furstenu, L., Agnes, J., & Cossul, D. (2021). Scientific mapping to identify competencies required by industry 4.0. *Technology in Society*, 64, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101454>

21. Mageira, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P., & Daradounis, A. (2022). Educational AI chatbots for content and language integrated learning. *Applied Sciences*, 12(7), 3239. <https://doi.org/10.3390/app12073239>

22. Sumter, D., de Koning, J., Bakker, C., & Balkenende, R. (2021). Key competencies for design in a circular economy: Exploring gaps in design knowledge and skills for a circular economy. *Sustainability*, 13(2), 776. <https://doi.org/10.3390/su13020776>

23. Twillert, A. van, Kreijns, K., Vermeulen, M., & Evers, A. (2020). Teachers' beliefs to integrate Web 2.0 technology in their pedagogy and their influence on attitude, perceived norms, and perceived behavior control. *International Journal of Educational Research Open Available online November 19, 2020*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100014>

24. Zainuddin, N. (2023). Technology enhanced language learning research trends and practices: A systematic review (2020–2022). *The Electronic Journal of e-Learning*, 21(2), 69–79. Retrieved November 10, 2023. <http://www.ejel.org>

25. Калинина, М. Г., и Кудряшова, С. В. (2022). Мультимодальное представление видеоконтента на занятиях по иностранному языку. *Ярославский педагогический вестник*, 1(124), 94–102. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-1-124-94-102>

26. Абдуллаева, А. М., Аверченко, Е. В., Александрова, Т. С. и др. (2023). *Возможности сочетания естественного и искусственного интеллектов в образовательных системах*. Коллективная монография. Москва: РИОР.

27. Геворкян, Е. Н., и Савенков, А. И. (2023). Инновационные практики подготовки будущих педагогов в педагогическом университете. В кн.: *Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании, и профессиональном самоопределении*. Коллективная монография (с. 346–358). Москва: Экон-Информ.

28. Савенков, А. И. (2023). Цифровизация образования как катализатор изменений профессии педагога. *Известия Института педагогики и психологии образования*, 2, 4–11. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54045770>

29. Титова, С. В., и Староверова, М. В. (2023). Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. *Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 27(3), 25–45. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2>

30. Lawrence, G., Ahmed, F., Cole, C., & Johnston, K. P. (2020). Not more technology but more effective technology: Examining the state of technology integration

in EAP programmes. *Regional Language Centre Journal*, 51(1), 101–116. <https://doi.org/10.1177/0033688220907199>

31. Liaw, M.-L., & Chen, H.-I. (2023). Guest Editorial: Contextualized Multimodal Language Learning. *Educational Technology & Society*, 26(3), 1–4. [https://doi.org/10.30191/ETS.202307_26\(3\).0001](https://doi.org/10.30191/ETS.202307_26(3).0001)

32. Lugrin, B., Pelachaud, C., & Traum, D. (2022). *The Handbook on Socially Interactive Agents: 20 years of Research on Embodied Conversational Agents, Intelligent Virtual Agents, and Social Robotics, 2. Interactivity, Platforms, Application*. <https://doi.org/10.1145/3563659>; <https://www.researchgate.net/publication/368848992>

33. Su, H., Xiaofeng, Y., & Guosheng, L. (2022). Learning language to symbol and language to vision mapping for visual grounding. *Image and Vision Computing*, 122(2), 104451. <https://doi.org/10.1016/j.imavis.2022.104451>

34. Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. (2022). Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Applied Sciences*, 12, 8427. <https://doi.org/10.3390/app12178427>

35. Nie, Yanhua (2023). Application of Multimodal Multimedia Information and Big Data Technology in Teaching Chinese as a Foreign Language Course. *Hindawi International Journal of Digital Multimedia Broadcasting*, Article ID 2257863. <https://doi.org/10.1155/2023/2257863>

36. Сысоев, П. В., Филатов, Е. М., и Сорокин, Д. О. (2023). Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований. *Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 27(3), 46–59. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3>

37. Faramarzi, S., Tabrizi, H.H., & Chalak, A. (2021). Vodcasting tasks in online L2 classes: investigating the potentials and challenges in distance language learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 13(1), 24–43. <https://doi.org/10.1504/ijtel.2021.111589>

38. Jung, C. D. (2021). Perceptions of collaborative video projects in the language classroom: A qualitative case study. *International Journal of Instruction*, 14(4), 301–320. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14418a>

39. Bennett, P., McDougall, J., & Potter, J. (2020). *The Uses of Media Literacy*. Routledge.

40. Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Pathak-Shelat, M., Hoechamann, M., & Poyntz, S. (2020). *The Handbook of Media Education Research*. John Wiley & Sons.

41. Marden, M. P., & Herrington, J. (2022). Asynchronous text-based communication in online communities of foreign language learners: Design principles for practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(2), 83–97. <https://doi.org/10.14742/ajet.7370>

42. Poonpon, K. (2021). Integrating self-generated online projects in an ELT class at a Thai university during the COVID-19 pandemic. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 36(2), 183–203. <https://doi.org/10.21315/apjee2021.36.2.10>

43. Shin, D., Cimasko, T., & Yi, Y. (2020). Development of metalanguage for multimodal composing: A case study of an L2 writer's design of multimedia texts. *Journal of Second Language Writing*, 47(1), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100714>

44. Кочетова, М. Г. (2024). Саморазвитие преподавателя иностранного языка как фактор повышения его профессиональной компетентности в современном мире.

Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 27(1), 26–34. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-1-2>

45. Карасик, В. И. (2007). *Языковые ключи*. Монография. Волгоград: Парадигма.

References

1. Titova, S. V. (2023). Hierarchy of modern theories, methods and approaches to teaching foreign languages. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(4), 85–102. (In Russ.). <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-6>
2. Remorenko, I. M., Savenkov, A. I., & Romanova, M. A. (2024). Candidate approaches and methodology of using specialised generative artificial intelligence systems in the study of pedagogy by university students. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(3), 76–90. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.3.05>
3. Titova, S. V. (2024). Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages: an analytical review. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(2), 18–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2>
4. Safonova, V. V. (2024). Linguodidactic Fundamentals of Modeling a Problem-Oriented Educational Environment in University Language Education. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(1), 9–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-1-1>
5. Safonova, V. V., & Shustrova, E. V. (2024). Problem-based Learning Tasks for Interpreting a Multimodal Text When Delivering University FL Education Degree Programmes. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(1), 78–93. (In Russ.). <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-6>
6. Novospasskaya, N. V., & Dugalich, N. M. (2022). Terminological system of the polycode text theory. *Russian Language Studies*, 20(3), 298–311. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-3-298-311>
7. Zagryazkina, T. Yu. (2022). Factor “hybridity” and “border” in the context of language education and functional multilingualism. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(3), 61–76. (In Russ.).
8. Kunitsyna, O. M. (2023). Analysis of the complex impact of the communicative signals of the multimodal media text. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Series Education and Pedagogical Sciences*, 10(878), 51–57. (In Russ.). https://doi.org/10.52070/2542-2197_2023_10_878_51
9. Nesterova, T. V. (2022). Hybrid genres in gaming internet communication (congratulatory discourse). *Speech Genres*, 1, 43–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2022-17-1-33-43-57>
10. Molchanova, G. G. (2021). Generational Polycodness of Communicative Modality. Who is a new generation person? *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(4), 9–16. (In Russ.).
11. Minyar-Beloroucheva, A. P. (2023). Polycode historical discourse features. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(4), 38–49. (In Russ.). <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-3>
12. Sauerbier, S. D. (1978). Wörter bildlich, Bilder wörtlich. Schrift und Bild als Text. In: *Probleme der Wort-Bild-Korrelation. Die Einheit der semiotischen Dimensionen* (ss. 27–93). Tübingen.

13. Molchanova, G. G. (2014). Cognitive nonverbals as polycode means of intercultural communication: Kinesics. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(2), 13–30. (In Russ.). <https://istina.msu.ru/publications/article/7950260/>
14. Kostousova, E. T. (2024). *Polycode Character of Fiction (on the data of the novel «War and Peace» by L. Tolstoy and its translations into German*. PhD Dissertation of Philological Sciences. Ekaterinburg: Ural State Federal University. (In Russ.).
15. Akhrenova, N. A., & Zaripov, R. I. (2023). The linguopragmatic characteristics of modern polycode-multimodal media text in the context of information-psychological influence. *Media Linguistics*, 10(4), 428–449. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu22.2023.401>
16. Minyar-Beloroucheva, A. P., & Sergienko, P. I. (2022). Studying Linguistic Means of Expression of PR Campaigns Aimed at Combating the Pandemic in the Digital Age: A Multimodal Approach. Scientific Research. *Modern Communication Studies*, 57(2), 107–114. (In Russ.). <https://doi.org/10.12737/2587-9103-2022-11-2-107-114>.
17. Kudryavtseva, L. A. (2011). Massmedia political discourse of Ukraine: characteristics of “postmaiden” period. In: *Language and Discourse of Mass-media in XXI c*. Collective monograph (pp. 30–43). Moscow. (In Russ.).
18. Shustrova, E. V. (2014). *Barack Obama and Modern American Cartoon*. Monograph. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. (In Russ.).
19. Kotlyarova, I. O. (2022). Artificial intelligence technologies in education. *Bulletin of South Urals State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, 14(3), 69–82. (In Russ.). <https://doi.org/10.14529/ped220307>
20. Kipper, L. M., Iepsen, S., Dal Forno, A. J., Frozza, R., Furstenu, L., Agnes, J., & Cossul, D. (2021). Scientific mapping to identify competencies required by industry 4.0. *Technology in Society*, 64, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101454>
21. Mageira, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P., & Daradoulis, A. (2022). Educational AI chatbots for content and language integrated learning. *Applied Sciences*, 12(7), 3239. <https://doi.org/10.3390/app12073239>
22. Sumter, D., de Koning, J., Bakker, C., & Balkenende, R. (2021). Key competencies for design in a circular economy: Exploring gaps in design knowledge and skills for a circular economy. *Sustainability*, 13(2), 776. <https://doi.org/10.3390/su13020776>
23. Twillert, A. van, Kreijns, K., Vermeulen, M., & Evers, A. (2020). Teachers’ beliefs to integrate Web 2.0 technology in their pedagogy and their influence on attitude, perceived norms, and perceived behavior control. *International Journal of Educational Research Open Available online November 19, 2020*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100014>
24. Zainuddin, N. (2023). Technology enhanced language learning research trends and practices: A systematic review (2020–2022). *The Electronic Journal of e-Learning*, 21(2), 69–79. Retrieved November 10, 2023. <http://www.ejel.org>.
25. Kalinina, M. G., & Kudryashova, S. V. (2022). Multimodal presentation of video content in French and German classes. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, 1, 94–102. (In Russ.). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-1-124-94-102>
26. Abdullaeva, A. M., Averchenko, E. V., Aleksandrova, T. S. et al. (2023). *Possibilities of using natural and artificial intelligence in educational systems*. Collective monograph. Moscow: RIOR. (In Russ.).
27. Gevorkyan, E. N., & Savenkov, A. I. (2023). Innovative practices in training future teachers at a pedagogical university. In: *Innovative processes in higher and secondary*

vocational education and professional self-determination. Collective monograph (pp. 346–358). Moscow: Ekon-Inform. (In Russ.).

28. Savenkov, A. I. (2023). Digitalization of education as a catalyst for changes in the teaching profession. *News of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*, 2, 4–11. (In Russ.).

29. Titova, S. V., & Staroverova, M. V. (2023). The stages of digitalization of language education in the 20–21 cc. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(3), 25–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2>

30. Lawrence, G., Ahmed, F., Cole, C., & Johnston, K. P. (2020). Not more technology but more effective technology: Examining the state of technology integration in EAP programmes. *Regional Language Centre Journal*, 51(1), 101–116. <https://doi.org/10.1177/0033688220907199>

31. Liaw, M.-L., & Chen, H.-I. (2023). Guest Editorial: Contextualized Multimodal Language Learning. *Educational Technology & Society*, 26(3), 1–4. [https://doi.org/10.30191/ETS.202307_26\(3\).0001](https://doi.org/10.30191/ETS.202307_26(3).0001)

32. Lugin, B., Pelachaud, C., & Traum, D. (2022). *The Handbook on Socially Interactive Agents: 20 years of Research on Embodied Conversational Agents, Intelligent Virtual Agents, and Social Robotics, 2. Interactivity, Platforms, Application*. <https://doi.org/10.1145/3563659>; <https://www.researchgate.net/publication/368848992>

33. Su, H., Xiaofeng, Y., & Guosheng, L. (2022). Learning language to symbol and language to vision mapping for visual grounding. *Image and Vision Computing*, 122(2), 104451. <https://doi.org/10.1016/j.imavis.2022.104451>

34. Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. (2022). Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Applied Sciences*, 12, 8427. <https://doi.org/10.3390/app12178427>

35. Nie, Yanhua (2023). Application of Multimodal Multimedia Information and Big Data Technology in Teaching Chinese as a Foreign Language Course. *Hindawi International Journal of Digital Multimedia Broadcasting*, Article ID 2257863. <https://doi.org/10.1155/2023/2257863>

36. Sysoyev, P. V., Filatov, E. M., & Sorokin, D. O. (2023). Chatbots in foreign language teaching: current issues and prospects for forthcoming research. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(3), 46–59. (In Russ.). <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3>

37. Faramarzi, S., Tabrizi, H. H., & Chalaki, A. (2021). Vodcasting tasks in online L2 classes: investigating the potentials and challenges in distance language learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 13(1), 24–43. <https://doi.org/10.1504/ijtel.2021.111589>

38. Jung, C. D. (2021). Perceptions of collaborative video projects in the language classroom: A qualitative case study. *International Journal of Instruction*, 14(4), 301–320. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14418a>

39. Bennett, P., McDougall, J., & Potter, J. (2020). *The Uses of Media Literacy*. Routledge.

40. Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Pathak-Shelat, M., Hoechamann, M., & Poyntz, S. (2020). *The Handbook of Media Education Research*. John Wiley & Sons.

41. Marden, M. P., & Herrington, J. (2022). Asynchronous text-based communication in online communities of foreign language learners: Design principles for practice. *Australian Journal of Educational Technology*, 38(2), 83–97. <https://doi.org/10.14742/ajet.7370>

42. Poonpon, K. (2021). Integrating self-generated online projects in an ELT class at a Thai university during the COVID-19 pandemic. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 36(2), 183–203. <https://doi.org/10.21315/apjee2021.36.2.10>
43. Shin, D., Cimasko, T., & Yi, Y. (2020). Development of metalanguage for multimodal composing: A case study of an L2 writer's design of multimedia texts. *Journal of Second Language Writing*, 47(1), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100714>
44. Kochetova, M. G. (2024). Self-Development of Language Teaching Staff as a Factor of Increasing Their Professional Competence in the Modern World. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(1), 26–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-1-2>
45. Karasik, V. I. (2007). *Language Keys*. Monograph. Volgograd: Paradigma. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 24.11.2024;
одобрена после рецензирования: 18.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025.

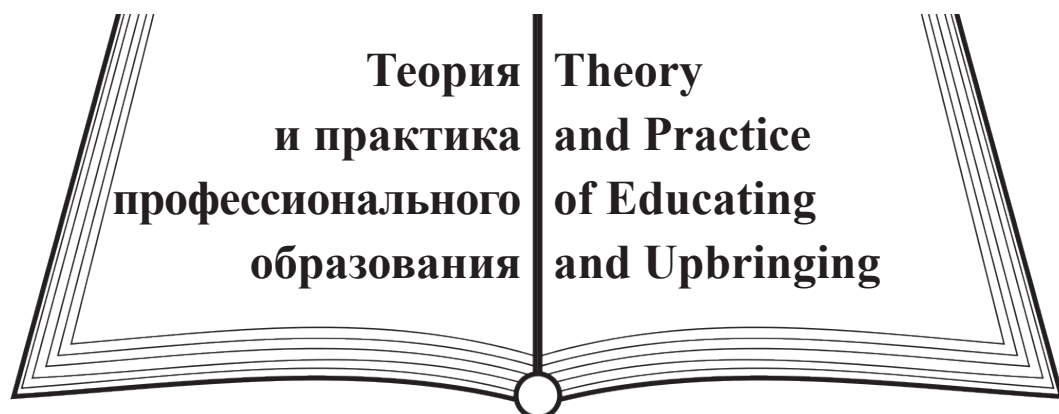
The article was submitted: 24.11.2024;
approved after reviewing: 18.02.2025;
accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторе / Information about the author

Елизавета Владимировна Шустрова — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры германской филологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия; докторант кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия.

Elizaveta V. Shustrova — Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Department of German Philology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia; Doctoral Student of the Department of Linguistics, Translation Studies and Intercultural Communication at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

shustrovaev2@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5923-5264>



Научная статья

УДК 371.8

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-144-160

АНАЛИЗ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ ПЛАТНЫХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ МОСКВЫ

*Сергей Викторович Весманов^{1, a}, Дмитрий Сергеевич Весманов^{2, b},
Олеся Андреевна Аплевич^{3, c}*

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

^a vesmanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>

^b vesmanovds@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8838-6352>

^c olesya.aplevich@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9146-5097>

Аннотация. В условиях современной системы образования платные дополнительные образовательные услуги играют ключевую роль, они являются не только основным компонентом, приносящим доход образовательным организациям, но и важным инструментом для более полного удовлетворения возрастающих потребностей населения и детей. Для системы образования крайне важно выявление потребностей и предпочтений целевой аудитории, поскольку именно это является основой для создания качественных и востребованных программ, обеспечивающих удовлетворенность как детей, так и их родителей. Целью данного исследования является анализ целевой аудитории платных дополнительных образовательных услуг в системе образования Москвы. Для достижения поставленной цели было проведено масштабное исследование, охватившее более 579 образовательных организаций, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы, включая общеобразовательные, дошкольные, профессиональные и организации дополнительного образования. В ходе

исследования были выявлены факторы, влияющие на выбор программ родителями и результат от получения услуги дополнительного образования, востребованность программ по видам и направленности, готовность оплачивать данные программы и размер оплаты, который родители готовы тратить на дополнительное образование детей. Полученные результаты позволяют сформировать более четкое представление о потребностях и предпочтениях целевой аудитории, что является необходимым условием для разработки эффективных маркетинговых стратегий и повышения качества предоставляемых платных дополнительных образовательных услуг в системе образования города Москвы.

Ключевые слова: платные дополнительные образовательные услуги, анализ целевой аудитории, система образования Москвы, востребованность программ

Для цитирования: Весманов, С. В., Весманов, Д. С., и Аплевич, О. А. (2025). Анализ целевой аудитории платных дополнительных образовательных услуг в системе образования Москвы. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 144–160. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-144-160>

Scientific article

UDC 371.8

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-144-160

ANALYSIS OF THE TARGET AUDIENCE FOR PAID ADDITIONAL EDUCATIONAL SERVICES IN THE EDUCATION SYSTEM OF MOSCOW

*Sergei V. Vesmanov^{1, a}, Dmitry S. Vesmanov^{2, b},
Olesya A. Aplevich^{3, c}*

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

^a vesmanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>

^b vesmanovds@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8838-6352>

^c olesya.aplevich@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9146-5097>

Abstract. In the context of the modern education system, paid additional educational services play a key role, serving not only as a major component generating revenue for educational institutions, but also as an important tool for more fully meeting the growing needs of the population and children. Identifying the needs and preferences of the target audience is crucial for the education system, as this is the basis for creating high quality and demanded programs that ensure the satisfaction of both children and their parents. The purpose of this study is to analyze the target audience for paid additional educational services in the education system of the city of Moscow. To achieve this goal we conducted a large-scale study, covering more than 579 educational organizations under the jurisdiction of the Department of Education and Science of the city of Moscow, including general education, preschool, vocational, and additional education organizations. The study identified

factors influencing parents' choice of programs and the outcome of receiving additional education services, the demand for programs by type and focus, the willingness to pay for these programs, and the amount of payment that parents are willing to spend on their children's additional education. The results obtained allow for a clearer understanding of the needs and preferences of the target audience, which is a necessary condition for developing effective marketing strategies and improving the quality of paid additional educational services provided in the education system of the city of Moscow.

Keywords: paid additional educational services, target audience analysis, education system of Moscow, demand for programs

For citation: Vesmanov, S. V., Vesmanov, D. S., & Aplevich, O. A. (2025). Analysis of the target audience for paid additional educational services in the education system of Moscow. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 144–160. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-144-160>

Введение

В современной быстро меняющейся образовательной сфере платные дополнительные образовательные услуги стали важнейшим компонентом, играющим многогранную роль в развитии как учащихся, так и образовательных учреждений. Эти услуги являются не просто источником дохода; они представляют собой жизненно важный механизм для удовлетворения растущих и разнообразных потребностей населения, внося значительный вклад в интеллектуальное, нравственное и физическое развитие детей и взрослых. Более того, они способствуют формированию культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепляя общее благополучие людей (Мерцалова и др., 2023). Являясь ключевым элементом деятельности, приносящей доход, платные дополнительные образовательные услуги позволяют образовательным организациям расширять свои предложения и лучше служить своим сообществам.

Важность дополнительного образования также подчеркивается его ролью в содействии адаптации детей к жизни в обществе, обеспечении важной профессиональной ориентации, а также в выявлении и развитии исключительных талантов, как это изложено в пункте 1 статьи 75 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года¹. Эти услуги выходят за рамки основной образовательной деятельности, предлагают специализированные программы и возможности, отвечающие индивидуальным интересам и стремлениям.

При этом важно подчеркнуть, что платные образовательные услуги не могут подменять основную образовательную деятельность, финансируемую из государственного бюджета, однако их стратегическое развитие и расширение могут существенно способствовать общему развитию образовательных организаций (Весманов и др., 2023). Доход, полученный от этих услуг, может быть

¹ Собрание законодательства РФ. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

реинвестирован в улучшение инфраструктуры, повышение качества образовательных программ и повышение привлекательности учреждения как центра взаимодействия местного сообщества. Это создает благотворный цикл, когда предоставление высококачественных дополнительных образовательных услуг не только приносит пользу учащимся, но и укрепляет образовательную экосистему в целом. В этом контексте понимание целевой аудитории этих услуг в системе образования Москвы имеет первостепенное значение для обеспечения их дальнейшего успеха и влияния (Аплевич, 2024). Данная статья направлена на изучение этой важной области, она предоставляет информацию о потребностях и предпочтениях целевой аудитории платных дополнительных образовательных услуг в Москве.

Методика исследования

Данное исследование, посвященное анализу целевой аудитории платных дополнительных образовательных услуг в системе образования Москвы, проводилось с применением комплекса взаимодополняющих методов, обеспечивающих всесторонний и объективный анализ.

Объектом исследования выступали процессы оказания платных образовательных услуг образовательными организациями, подведомственными Департаменту образования и науки города Москвы. В выборку вошли: 2 дошкольные образовательные организации, 502 общеобразовательные организации, 49 профессиональных образовательных организаций, 1 образовательная организация высшего образования и 25 организаций дополнительного образования (далее — образовательные организации).

Предметом исследования являлась целевая аудитория платных дополнительных образовательных услуг в разрезе предоставляемых услуг, типов образовательных организаций, а также факторы, влияющие на привлечение данной целевой аудитории.

Целью исследования являлось выявление факторов, влияющих на привлечение целевой аудитории платных дополнительных образовательных услуг, на основе анализа целевой аудитории в разрезе предоставляемых услуг и типов образовательных организаций.

Для достижения поставленной цели использовался диагностический метод — анкетный опрос, который был выбран в качестве основного метода сбора данных ввиду его эффективности в получении объемных аналитических данных высокой точности в сжатые сроки и при относительно невысоких затратах ресурсов.

Основным инструментом сбора данных являлась анкета, разработанная с учетом специфики деятельности различных типов образовательных организаций. В рамках опроса использовались различные типы вопросов, включая закрытые, полужакрытые и открытые, что позволило получить как количественные,

так и качественные данные. Данные, полученные в ходе анкетного опроса, были подвергнуты статистическому анализу с использованием программного обеспечения SPSS.

В качестве респондентов выступали представители образовательных организаций, ответственные за работу по направлению дополнительных платных услуг (ДПУ). Поскольку генеральную совокупность составляли все образовательные организации, подведомственные Департаменту образования и науки города Москвы, было проведено сплошное наблюдение, охватившее все единицы изучаемой совокупности.

Все организации, принявшие участие в опросе, были разделены на следующие типы:

- общеобразовательные организации (ОО), включая дошкольные учреждения;
- организации дополнительного образования (ОДО);
- организации среднего профессионального образования (СПО);
- организации высшего образования (интервьюирование представителя структуры, оказывающей платные образовательные услуги).

Для минимизации искажений данных, связанных с субъективными мнениями и оценками респондентов, опрос был проведен в сжатые сроки. Анкеты для опроса размещались в Единой корпоративной информационной системе (ЕКИС). Полевые работы (анкетирование) проводились в 2023 году.

Результаты исследования

В данном разделе представлены результаты эмпирического исследования, направленного на анализ целевой аудитории платных дополнительных образовательных услуг в системе образования Москвы. Основное внимание было уделено выявлению ключевых характеристик потребителей данных услуг, а также факторов, влияющих на их востребованность и результативность. В частности, рассматривались следующие вопросы: какие виды дополнительных образовательных программ наиболее востребованы в различных типах образовательных организаций (школах, организациях дополнительного и профессионального образования); каковы предпочтения родителей при выборе таких услуг, включая их готовность платить; как сами образовательные организации оценивают свою конкурентоспособность и результативность в предоставлении платных дополнительных услуг и, наконец, как распределяется востребованность этих услуг по возрастным группам обучающихся? Анализ полученных данных позволил сформировать целостное представление о рынке платных дополнительных образовательных услуг в Москве и выявить ключевые факторы, определяющие его развитие. На рисунках 1 и 2 представлены диаграммы распределения ответов на вопрос о востребованности платных дополнительных услуг.

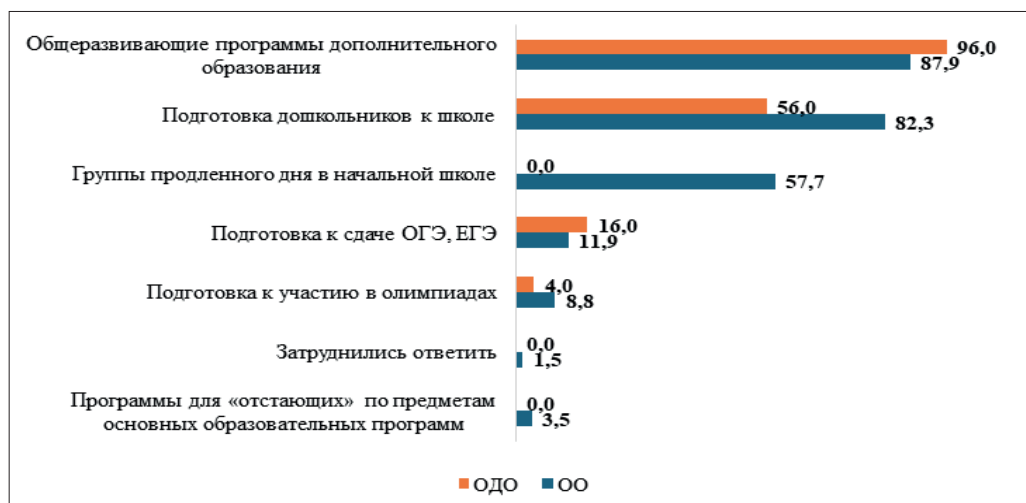


Рис. 1. Диаграмма распределения ответов ОО и ОДО на вопрос: «Что из перечисленного наиболее востребовано (по количеству контингента) родителями обучающихся в качестве дополнительных платных услуг в вашей организации?» (в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как у респондентов была возможность дать несколько ответов)

Fig. 1. Distribution of EI and ECE responses to the question: “What of the listed is the most demanded (by the number of students) by parents of students as additional paid services in your organization?” (in % of all respondents, the sum of answers is more than 100 %, because the respondents had an opportunity to give several answers)



Рис. 2. Диаграмма распределения ответов СПО на вопрос: «Что из перечисленного наиболее востребовано (по количеству контингента) родителями обучающихся в качестве дополнительных платных услуг в вашей организации?» (в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как у респондентов была возможность дать несколько ответов)

Fig. 2. Distribution of STRs’ answers to the question: “What of the listed is most demanded (by the number of contingent) by parents of students as additional paid services in your organization?” (in % of all respondents, the sum of answers is more than 100 %, because the respondents had an opportunity to give several answers)

Как видно из диаграммы (см. рис. 1), общеразвивающие программы лидируют в школах (ОО) и организациях дополнительного образования (ОДО). Школы (82,3 %) чаще готовят дошкольников к 1-му классу, чем ОДО (56,0 %), вероятно из-за близости к целевой аудитории. Группы продленного дня — прерогатива школ (57,7 %). Подготовка к ОГЭ/ЕГЭ и работа с отстающими слабо представлены в обоих типах организаций, что указывает на развитый рынок репетиторства. Подготовка к олимпиадам также не является приоритетом (8,8 % ОО и 4,0 % ОДО), несмотря на наличие высокого спроса на рынке. Открытые ответы выявили спрос на физкультурно-спортивные, языковые и художественные направления.

На рисунке 2 представлена диаграмма распределения ответов организаций СПО о востребованности платных дополнительных услуг. Наиболее популярны программы дополнительного профессионального обучения (77,1 %), что может указывать на работу как со своими студентами, так и с внешним рынком. Также высока востребованность общеразвивающих программ (72,9 %).

Диаграмма распределения ответов о востребованности направлений развивающего дополнительного образования представлена на рисунке 3. Школы (ОО) лидируют в физкультурно-спортивном направлении (79,2 %), организации ДО — в художественном (96,0 %), а СПО — в техническом (62,5 %). В целом наиболее популярно физкультурно-спортивное направление, за ним следуют художественное и социально-гуманитарное.



Рис. 3. Диаграмма распределения ответов школ и организаций ДО и СПО на вопрос: «Какие направления развивающего дополнительного образования наиболее востребованы (по количеству контингента) родителями обучающихся в качестве дополнительных платных услуг в вашей организации?» (в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как у респондентов была возможность дать несколько ответов)

Fig. 3. Distribution of answers of schools and ECE and SPE organizations to the question: “What areas of developmental supplementary education are most demanded (by the number of contingent) by parents of students as additional paid services in your organization? (in % of all respondents, the sum of answers is more than 100 %, because respondents had an opportunity to give several answers)

Следующий вопрос о востребованности родителями обучающихся дополнительных платных образовательных услуг позволил выяснить мнения сотрудников образовательных организаций о том, какие условия оказания услуг, на их взгляд, наиболее востребованы родителями.

На рисунке 4 представлена диаграмма распределения ответов ОО и ОДО о привлекательности условий оказания платных услуг для родителей. Квалификация педагогов и территориальная близость к месту жительства — наиболее важные факторы для обоих типов организаций. Материально-техническая база и наличие общеразвивающих программ также важны. ОДО больше ориентированы на индивидуальные занятия (44,0 % против 19,6 % в ОО), а школы — на услуги полного дня (25,0 % против 0,0 % в ОДО).



Рис. 4. Диаграмма распределения ответов ОО и ОДО на вопрос: «Что, на ваш взгляд, является наиболее привлекательным для родителей обучающихся при выборе дополнительных платных услуг в вашей организации?» (в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как у респондентов была возможность дать несколько ответов)

Fig. 4. Distribution of EI and ESC responses to the question: “What do you think is the most attractive for parents of students when choosing additional paid services in your organization?” (in % of all respondents, the sum of answers is more than 100 %, because the respondents had an opportunity to give several answers)

Организациям СПО предлагался тот же вопрос с несколько отличающимися вариантами ответов (см. рис. 5).

В целом ответы респондентов СПО схожи с ответами их коллег из школ и ДО. На первом месте — квалификация педагогов, но на втором месте для СПО находится материально-техническая база, которая расценивается как более весомое условие реализации образовательных программ.

В четвертом вопросе анкеты выяснялось мнение организаций о доле родителей всех обучающихся, которые оплачивают дополнительные платные услуги (ДПУ).



Рис. 5. Диаграмма распределения ответов организаций СПО на вопрос: «Что, на ваш взгляд, является наиболее привлекательным для родителей обучающихся при выборе дополнительных платных услуг в вашей организации?» (в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как у респондентов была возможность дать несколько ответов)

Fig. 5. Distribution of answers of SPE organizations to the question: “What in your opinion is the most attractive for parents of students when choosing additional paid services in your organization?” (in % of all respondents, the sum of answers is more than 100 %, because the respondents had an opportunity to give several answers)

При этом в вопросе для школ и ДО вопрос делился на два уровня — дошкольный и школьный, а для СПО деления не предусматривалось.

Диаграммы на рисунках 6, 7 и 8 показывают распределение ответов организаций о доле родителей, оплачивающих дополнительные платные услуги (ДПУ).

Большинство (32,0 %) считают, что 75–99 % родителей оплачивают услуги. В целом ДО более высоко оценивают долю платящих родителей на дошкольном уровне. Школы более высоко оценивают долю платящих родителей за школьные программы, чем организации ДО.

Большинство СПО оценивают долю платящих родителей как менее половины, однако 20,8 % считают, что 75–99 % родителей пользуются их платными услугами.

В вопросе № 5 образовательные организации оценивали степень важности различных факторов, указывающих на результативность оказываемых ими платных образовательных услуг. В диаграммах на рисунках 9 и 10 оценивается важность факторов результативности платных образовательных услуг (ДПУ) разными типами организаций. ОО и ОДО сходны в оценке: на первых позициях — удовлетворенность родителей и обучающихся, затем — соревновательные результаты (конкурсы, олимпиады). Знания, ОГЭ/ЕГЭ и переход

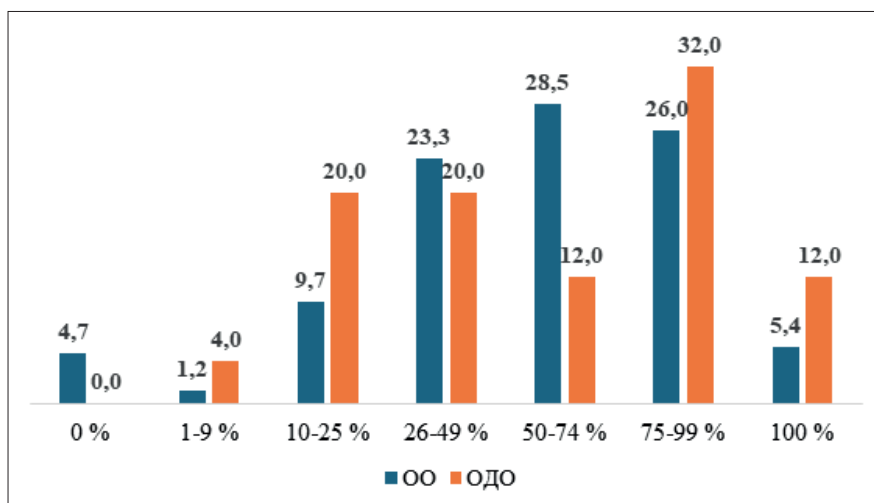


Рис. 6. Диаграмма распределения ответов ОО и ОДО на вопрос: «Какой примерно процент родителей оплачивают дополнительные платные услуги в вашей организации?» (в % ко всем ответившим, дошкольные ДПУ)

Fig. 6. Distribution of EI and ODOs' answers to the question: "What is the approximate percentage of parents paying for additional paid services in your organization?" (as a % of all respondents, preschool PPIs)

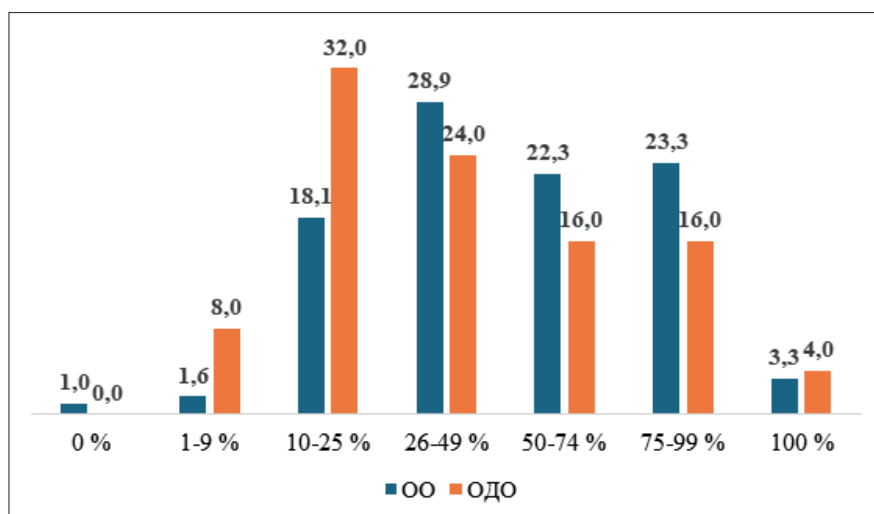


Рис. 7. Диаграмма распределения ответов школ и организаций ДО на вопрос: «Какой примерно процент родителей оплачивают дополнительные платные услуги в вашей организации?» (в % ко всем ответившим, школьные ДПУ)

Fig. 7. Distribution of answers of schools and POs' organizations to the question: "What is the approximate percentage of parents paying for additional paid services in your organization?" (as a % of all respondents, school POs)

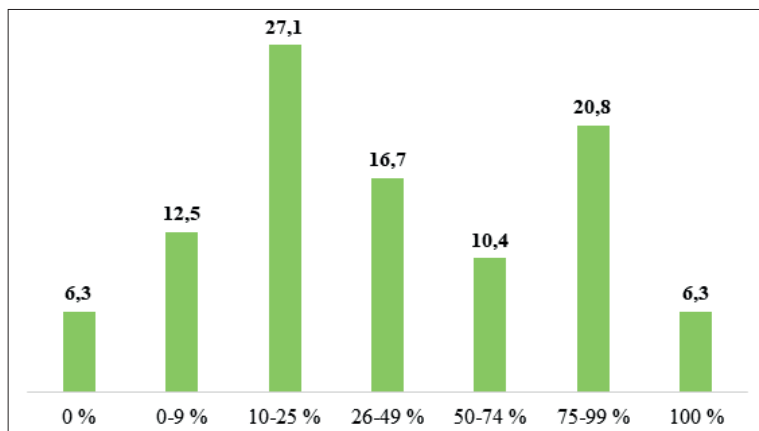


Рис. 8. Диаграмма распределения ответов организаций СПО на вопрос: «Какой примерно процент родителей оплачивают дополнительные платные услуги в вашей организации?» (в % ко всем ответившим)

Fig. 8. Distribution of answers of SES organizations to the question: “What is the approximate percentage of parents paying for additional paid services in your organization?” (in % of all respondents)



Рис. 9. Диаграмма распределения ответов ОО и ОДО на вопрос: «Что из перечисленного может свидетельствовать о результативности дополнительных платных услуг в вашей организации?» (в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как у респондентов была возможность дать несколько ответов)

Fig. 9. Distribution of CBOs' and ODOs' answers to the question: “Which of the following can indicate the effectiveness of additional paid services in your organization?” (as a % of all respondents, the sum of answers is more than 100 %, because respondents had an opportunity to give several answers)



Рис. 10. Диаграмма распределения ответов организаций СПО на вопрос: «Что из перечисленного может свидетельствовать о результативности дополнительных платных услуг в вашей организации?» (в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как у респондентов была возможность дать несколько ответов)

Fig. 10. Distribution of answers of SPE organizations to the question: “Which of the following can testify to the effectiveness of additional paid services in your organization?” (as a % of all respondents, the sum of answers is more than 100 %, because respondents had an opportunity to give several answers)

на следующую ступень менее значимы. ОДО больше, чем ОО, ориентированы на поступление в вуз/колледж (52 % против 17,5 %).

В СПО также на первых позициях находится удовлетворенность обучающихся (91,7 %) и родителей (66,7 %), но с явным приоритетом обучающихся. Трудоустройство после обучения является важным фактором (54,2 %).

Полученные результаты указывают на высокую степень рыночной ориентированности образовательных организаций. Можно предположить, что образовательные организации ориентированы на прямые образовательные результаты обучающихся в рамках основных (бесплатных для родителей) образовательных программ, а результативность платных программ связывается с удовлетворенностью заказчика и потребителя.

В дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях — школах и детских садах сотрудникам задавали вопрос о том, в каких классах организации наиболее востребованы дополнительные платные услуги, и были получены следующие результаты (см. рис. 11 и 12).

В ОО наиболее востребованы ДПУ в 1–4-х классах (87,7 %), затем — до школы (59 %) и в 5-х классах (31,7 %). В ОДО было выявлено аналогичное распределение: 1–4-е классы (88,5 %), до школы (61,5 %), 5-е классы (42,3 %).

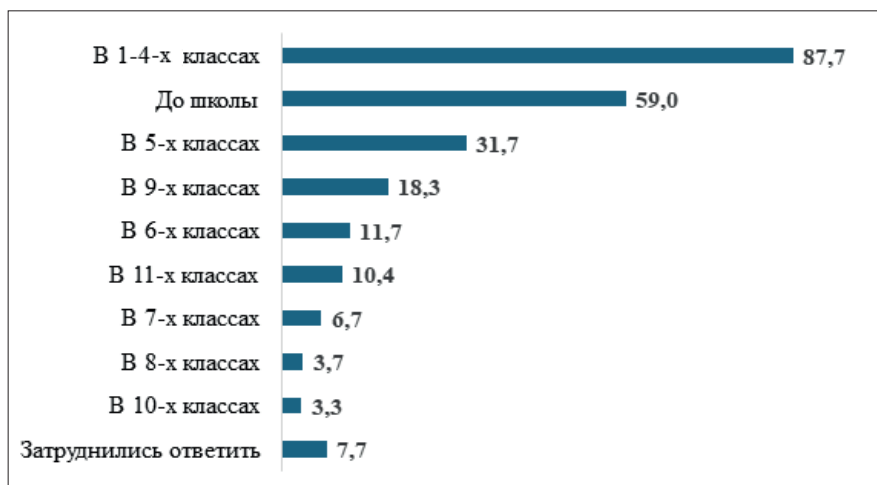


Рис. 11. Диаграмма распределения ответов ОО на вопрос:
«В каких классах наиболее востребованы дополнительные платные услуги в вашей организации? (в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как у респондентов была возможность дать несколько ответов)»

Fig. 11. Distribution of CBOs' answers to the question:
“In which classes are additional paid services most in demand in your organization? (as a % of all respondents, the sum of answers is more than 100 %, because respondents had an opportunity to give several answers)»

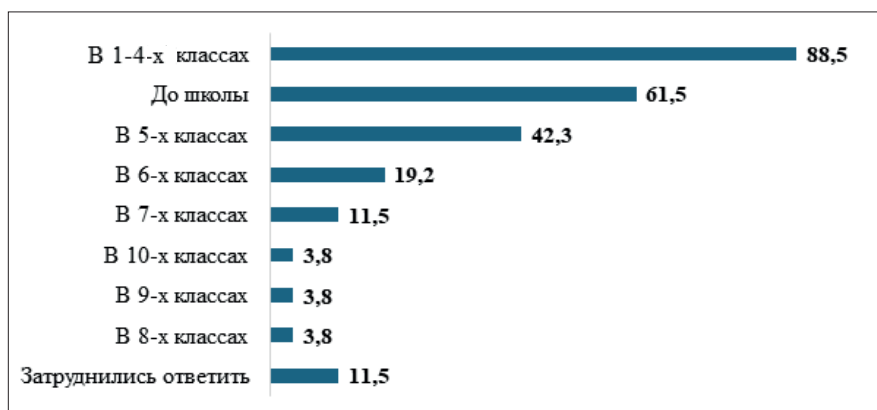


Рис. 12. Диаграмма распределения ответов ОДО на вопрос:
«В каких классах наиболее востребованы дополнительные платные услуги в вашей организации? (в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как у респондентов была возможность дать несколько ответов)»

Fig. 12. Distribution of ODL answers to the question:
“In which classes are additional paid services most demanded in your organization? (in % of all respondents, the sum of answers is more than 100 %, because the respondents had an opportunity to give several answers)»

Востребованность ДПУ в профессиональных образовательных организациях — СПО наиболее высока на первых трех курсах, причем на старших курсах обучения востребованность ДПУ демонстрируется меньше: на 1-м курсе — 69,4 %, на 2-м курсе — 51,0 % и на 3-м курсе — 53,1 %.

На рисунке 13 представлена диаграмма распределения ответов СПО на вопрос: «В каких классах наиболее востребованы дополнительные платные услуги в вашей организации?»

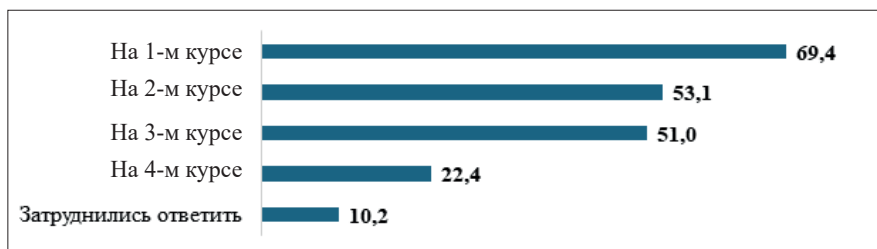


Рис. 13. Диаграмма распределение ответов СПО на вопрос: «В каких классах наиболее востребованы дополнительные платные услуги в вашей организации?» (в % ко всем ответившим, сумма ответов больше 100 %, так как у респондентов была возможность дать несколько ответов)

Fig. 13. Distribution of SES answers to the question: “In which grades are additional paid services most demanded in your organization?” (in % of all respondents, the sum of answers is more than 100 %, because respondents had an opportunity to give several answers)

Результаты сравнения востребованности дополнительных платных услуг для различных уровней обучения в дошкольных и общеобразовательных образовательных организациях ОО — школ и детских садов с организациями дополнительного образования ОДО — дворцы творчества и др. показывают сопоставимые тенденции. Сильнее всего востребованность проявляется на уровне начальной школы — в 1–4-х классах, вероятно потому, что у детей много свободного времени и родители стремятся обеспечить полную занятость ребенка. ДПУ востребованы и в дошкольном возрасте, наверное речь идет о развитии и подготовке к школе. Набранный темп сохраняется в 5-х классах, затем уровень востребованности существенно снижается.

Следующим вопросом исследования было определение размера ежемесячной оплаты ДПУ, которую готовы тратить потребители. Сопоставление ответов, полученных в разных типах образовательных организаций, показывает примерное совпадение предпочтений: около половины ответивших готовы оплачивать от 3 до 5 тысяч рублей в месяц. В организациях дополнительного образования потребители готовы платить чуть больше — до 6 тысяч рублей в месяц (см. табл.).

Таблица / Table

**Распределение ответов ОО, ОДО и СПО на вопрос:
«Какую примерно в среднем сумму денег готова тратить одна семья
на дополнительные платные услуги в расчете на одного ребенка
за один месяц?» (в % ко всем ответившим)**

**Distribution of EI, ODE and SES answers to the question:
“What is the average amount of money one family is ready to spend
on additional paid services per one child per month?” (in % of all respondents)**

Сколько готовы тратить в месяц, рублей	ОО	ОДО	СПО
До 2000	3,1	8,0	15,2
2100–3000	16,3	12,0	10,9
3100–4000	19,9	36,1	17,4
4100–5000	27,4	20,0	26,1
5100–6000	10,2	16,0	6,5
6100–7000	7,9	0,0	4,3
7100–8000	4,2	0,0	6,5
8100–10 000	7,7	8,0	6,5
Свыше 10 000	3,1	0,0	6,5
Всего	100,0	100,	100,0

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить ключевые характеристики целевой аудитории платных дополнительных образовательных услуг в системе образования Москвы, а также факторы, влияющие на их востребованность и результативность.

Анализ показал, что рынок платных дополнительных образовательных услуг в Москве характеризуется разнообразием предложений и спецификой спроса, зависящей от типа образовательной организации и целевой аудитории. В частности, общеразвивающие программы являются наиболее востребованным видом платных дополнительных услуг в школах и организациях дополнительного образования. В свою очередь, в организациях среднего профессионального образования наиболее востребовано дополнительное профессиональное обучение, а также общеразвивающие программы. При этом физкультурно-спортивное, художественное и социально-гуманитарное направления являются самыми популярными среди родителей в целом.

Таким образом, ключевыми факторами успеха являются ориентация на потребности и удовлетворенность клиентов, а также наличие квалифицированных педагогов и качественной материально-технической базы. Кроме того, школы более активно работают с дошкольниками, готовя их к 1-му классу, и предоставляют услуги групп продленного дня. Организации дополнительного образования больше ориентированы на художественное направление

и индивидуальные занятия. В то же время организации СПО больше ориентированы на удовлетворенность обучающихся и их трудоустройство.

В целом организации ОО и ОДО уверены в своей конкурентоспособности и платежеспособности целевой аудитории. Следовательно, ценовая политика должна учитывать готовность потребителей платить в диапазоне от 3 до 6 тысяч рублей в месяц, в зависимости от типа организации.

В заключение отметим, что результаты исследования могут применяться для подготовки методических рекомендаций по увеличению доходов от приносящей доход деятельности государственными образовательными организациями, подведомственными Департаменту образования и науки города Москвы.

Список источников

1. Мерцалова, Т. А., Косарецкий, С. Г., Анчиков, К. М., Гошин, М. Е., и Сенина, Н. А. (2023). Основные тенденции развития дополнительного образования детей. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва: НИУ ВШЭ. 228 с. (*Современная аналитика образования*, 3 (71)).
2. Весманов, С. В., Весманов, Д. С., Аплевич, О. А., и Акопян, Г. А. (2023). Анализ востребованности жителями Московского региона платных основных образовательных программ среднего профессионального образования. В кн.: Вачкова, С. Н., и Кондратьева, Н. И. (Ред.). *UniverCity: Города и Университеты*. Сборник статей (вып. 7, с. 143–160). Москва: А-Приор. EDN TILMWC.
3. Аплевич, О. А. (2024). Модель поведения покупателя при приобретении услуги дополнительного образования. *Наука. Управление. Образование. РФ*, 4(16), 103–113. EDN HEEAZX.

References

1. Mertsalova, T. A., Kosaretsky, S. G., Anchikov, K. M., Goshin, M. E., & Senina, N. A. (2023). Main trends in the development of additional education for children. National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: National Research University Higher School of Economics. 228 p. (*Modern Analytics of Education*, 3 (71)). (In Russ.).
2. Vesmanov, S. V., Vesmanov, D. S., Aplevich, O. A., & Hakobyan, G. A. (2023). Analysis of the demand among residents of the Moscow region for paid basic educational programs of secondary vocational education. In: Vachkova, S. N., & Kondratyeva, N. I. (Eds.). *UniverCity: Cities and Universities*. Collection of articles (issue 7, pp. 143–160). Moscow: A-Prior. EDN TILMWC. (In Russ.).
3. Aplevich, O. A. (2024). A model of consumer behavior when purchasing additional education services. *Science. Management. Education. RF*, 4 (16), 103–113. EDN HEEAZX. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 23.01.2025;
одобрена после рецензирования: 25.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025.

The article was submitted: 23.01.2025;
approved after reviewing: 25.02.2025;
accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторах / Information about the authors:

Сергей Викторович Весманов — кандидат экономических наук, доцент, заведующий лабораторией управления проектами, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Sergey V. Vesmanov — PhD in Economics, Associate Professor, Head of the Project Management Laboratory, Moscow City University, Moscow, Russia.

vesmanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>

Дмитрий Сергеевич Весманов — магистр менеджмента, начальник департамента экономики и управления Института экономики, управления и права, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Dmitry S. Vesmanov — Master of Management, Head of the Department of Economics and Management at the Institute of Economics, Management and Law, Moscow City University, Moscow, Russia.

vesmanovds@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8838-6352>

Олеся Андреевна Аплевич — эксперт лаборатории управления проектами, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Olesya A. Aplevich — Expert of the Project Management Laboratory, Moscow City University, Moscow, Russia.

olesya.aplevich@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-9146-5097>

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 378.14

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-161-180

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Виктор Иванович Дуров

Центральный филиал Российского государственного
университета правосудия им. В. М. Лебедева,
Воронеж, Россия

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

Аннотация. Начавшийся новый этап реформирования высшего образования в России закономерно ставит вопрос о системах оценивания, о зависимости их от специфики подготовки специалистов. Целью исследования является изучение особенностей применения балльно-рейтинговой системы в системе высшего военного образования и возможности ее внедрения. Статья опирается на эмпирические данные, полученные в ходе педагогического эксперимента по дисциплине «Военная история» (2012–2020 гг.). Использовался метод анкетирования, который позволил изучить отношение обучающихся к анализируемой системе оценивания. Выборка исследования включала 287 курсантов. Полученные ответы на открытые вопросы изучались с помощью частотного анализа и контент-анализа. Эксперимент выявил некоторые особенности использования изучаемой системы оценивания в военном вузе. Анализ анкетирования показал перспективность использования в учебном процессе таких форм отчетности, как защита тематических статей и написание эссе, а также преобладание отрицательного отношения курсантов к балльно-рейтинговой системе. В статье дан анализ выявленных в ходе эксперимента недостатков и пути их преодоления. Автор статьи показывает целесообразность использования балльно-рейтинговой системы оценивания при введении ее в рамках всего вуза, автоматизации учета, строгого следования ее принципам.

Ключевые слова: высшее образование, балльно-рейтинговая система, военное образование, качество знаний, оценка освоения дисциплины

Для цитирования: Дуров, В. И. (2025). Опыт применения балльно-рейтинговой системы оценивания в военном вузе. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 161–180. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-161-180>

Scientific and research article

UDC 378.14

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-161-180

EXPERIENCE OF USING A POINT-RATING SYSTEM IN A MILITARY UNIVERSITY

Viktor I. Durov

Central Branch of Russian State University
of Justice named after V. M. Lebedev,
Voronezh, Russia

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

Abstract. The new stage of higher education reform in Russia that has begun naturally raises the question of assessment systems, whether it depends on the specifics of training specialists. The purpose of the article is to study the features of the use of the point-rating system in the system of higher military education and the possibility of its implementation. The article is based on empirical data obtained during a pedagogical experiment in the discipline «Military History» (2012–2020). We used the questionnaire method, which made it possible to study the attitude of students to the analyzed assessment system. The study sample included 287 cadets. We studied the answers received to open-ended questions by frequency analysis and content analysis. The experiment revealed some features of the use of the studied assessment system in a military university. The analysis of the questionnaire showed the prospects of using such forms of reporting as the defense of thematic articles and essay writing in the educational process, as well as the predominance of a negative attitude of cadets to the point-rating system. The article provides an analysis of the shortcomings identified during the experiment and ways to overcome them. The author demonstrates the feasibility of using a point-rating system of assessment when introducing it throughout the entire university, automating the accounting, and strictly following its principles.

Keywords: high education, point-rating system, military education, quality knowledge, assessment of competence formation

For citation: Durov, V. I. (2025). Experience of using a point-rating system in a military university. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 161–180. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-161-180>

Введение

Начавшийся очередной процесс реформирования отечественного высшего образования с отказом от уровней бакалавриата и магистратуры, навязанный Болонской системой, вновь ставит вопрос о необходимости вдумчивого подхода ко всем этапам образовательного процесса. Во многих отечественных вузах внедрена балльно-рейтинговая система оценивания (БРС),

пришедшая во многом благодаря присоединению России к Болонской системе. Возникает закономерный вопрос: как быть с системой оценивания, следует ли провести ее унификацию для всей российской высшей школы? К тому же следует напомнить, что в стране существуют ведомственные вузы, которые по разным причинам не были вовлечены в процесс европейской интеграции (например, вузы Министерства обороны РФ (далее — МО РФ)).

Высказанные соображения подтверждают актуальность обсуждения вопроса о состоянии системы оценивания в высшей школе. В связи с этим автор хотел бы поделиться опытом реализации балльно-рейтинговой системы обучения в рамках педагогического эксперимента в военном вузе с учетом опыта преподавания (и обучения) в гражданских образовательных учреждениях, где БРС внедрена в педагогический процесс.

Теоретический анализ проблемы

Дискуссии о системе оценивания известны в истории педагогики с глубокой древности: от риторской школы Марка Фабия Квинтилиана (I–II в. н. э.), системы Я. А. Коменского (1592–1670), школы Л. Н. Толстого (1828–1910), подхода А. С. Макаренко (1888–1939) до современности (Ismatova, 2021, p. 17–18). Сегодня можно услышать высказывания, критикующие традиционные системы оценивания. Это характерно не только для отечественной, но и для зарубежной педагогики. Существуют работы с обоснованной критикой американской, британской систем (Cain et al., 2022; Lipnevich et al., 2020; Terada, 2023). Выходят обстоятельные монографии, дающие рекомендации как по оцениванию с историческими экскурсами (Guskey, & Brookhart, 2019; Guskey, 2020; Schneider, & Ethan, 2023), так и по выравниванию системы оценивания в рамках администрирования школы/вуза (Maki, 2011). Интересным представляется идея уделения большего внимания обратной связи. Исследования показывают, что обратная связь и участие в ней студента до объявления оценки способствует повышению академической успеваемости (Irons, & Elkington, 2022; Kuepper-Tetzel, & Gardner, 2021). В российской педагогике именно с внедрением БРС связывали устранение ряда недостатков традиционной 4-балльной системы (Сазонов, 2012, с. 37–38).

Современная отечественная педагогика насчитывает большое число публикаций, затрагивающих различные стороны БРС в педагогическом процессе. Внимание исследователей к данной теме не стихает. Так, в июне 2020 г. на запрос по ключевому словосочетанию «балльно-рейтинговая система» поисковая система eLIBRARY.RU выдала более 2,6 тыс. работ, а на 31 января 2025 г. — 3569 публикаций. Если группировать работы по проблематике в привязке к БРС, то можно выделить следующие блоки: качество подготовки, система оценивания уровня компетенций, особенности администрирования, мотивационный фактор, структура дисциплин, эффективность педагогического процесса, особенности применения на разных уровнях образования.

В то же время сужение поиска путем добавления ключевого слова «курсант» снизило общую выдачу до 62 публикаций. Данный результат показывает, что в области высшего военного образования система не настолько изучена и востребована. В учебных учреждениях таких силовых ведомств, как МВД РФ (Подпорин, 2018) и Росгвардия (Маклачков, и Шиленин, 2022), судя по исследованиям, БРС внедрена в полный цикл подготовки офицеров и сержантов, в то время как в вузах МО РФ она чаще носит инициативный характер структурных подразделений (Певень и др., 2021; Изосимов, и Потапова, 2021). Анализ публикаций показал, что у авторов были различные подходы к системе оценок: 4-балльные, 10-балльные, более чем 144-балльные и др.

Между тем ситуация в учебном процессе на военных кафедрах, которые интегрированы в образовательный процесс гражданских вузов, может быть другой. Так, в Южно-Уральском государственном университете (Челябинск) БРС, наравне с использованием на гражданских факультетах, внедрена в циклы военной кафедры (Меньк, и Коляженков, 2016).

В вузах МО РФ продолжает сохраняться традиционная система оценок, а разговоров о переводе к БРС, насколько нам известно, пока не ведется.

Методы и организация исследования

Настоящая статья основывается на эмпирических данных, полученных в ходе педагогического эксперимента. Дополнительным методом исследования стало анкетирование, давшее статистический материал и позволившее применить лингвистический анализ к ответам на открытые вопросы анкеты (частотный анализ и контент-анализ). Анкетирование проводилось в конце прохождения учебной дисциплины «Военная история» путем раздачи курсантам бланков для заполнения. В последующем данные анкет были перенесены в таблицы MS Excel. Для визуализации результатов лингвистического анализа использовался сервис Voyant Tools.

Эмпирической основой исследования стали данные, полученные в ходе пилотного проекта внедрения БРС при прохождении курсантами дисциплины «Военная история» в 2012–2015 гг. и в рамках педагогического эксперимента, проведенного в течение трех семестров в 2018–2020 гг. кафедрой истории войн и военного искусства Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Воронеж). По итогам был подготовлен отчет об эксперименте, в который, однако, не вошли данные за 2012–2015 гг. В настоящей статье обобщаются все данные.

Всего в исследовании за период с 2012 по 2020 г. приняли участие 287 курсантов (14 учебных групп), из них ответили на вопросы анкеты 79 % (непосредственно в педагогическом эксперименте 2018–2020 гг. приняли

участие 110 курсантов, из которых 74,5 % заполнили анкеты). Все группы были закреплены за одним преподавателем кафедры.

В 2012–2015 гг. пилотный проект проводился в потоках без выделения контрольных групп, что позволило определить структуру БРС, систему оценивания и получить начальные эмпирические данные для формирования исследовательских гипотез. В 2018–2020 гг. эксперимент был утвержден командованием вуза. Он осуществлялся в трех потоках, где присутствовали контрольные и экспериментальные группы, и в двух потоках, где были только экспериментальные группы. В эксперименте участвовали учебные группы трех факультетов, которые случайным образом были определены в нагрузку преподавателю, проводившему исследование. В экспериментальных группах вводилась БРС, а в контрольных группах занятия проходили в традиционной форме.

Целью эксперимента стала разработка, теоретическое обоснование и апробация в образовательном процессе кафедры в рамках опытно-экспериментальной работы методики БРС оценивания обучающихся.

Исходя из этого, ставились следующие задачи:

- определить особенности применения методики БРС при изучении учебных дисциплин в военном вузе;
- разработать методику балльно-рейтинговой оценки компетенций курсантов в образовательном процессе дисциплины «Военная история» и экспериментально проверить ее влияние на эффективность освоения учебного материала;
- выявить педагогические условия эффективности применения методики БРС при освоении учебного материала в военном вузе.

Гипотеза исследования состояла в предположении, что методика БРС по дисциплине «Военная история»:

- является эффективным инструментом активизации познавательной деятельности обучающихся и способствует повышению уровня их знаний;
- содействует формированию таких качеств, как самодисциплина и способность планировать и прогнозировать результаты своей деятельности;
- будет иметь наибольшую результативность в группах со средним и высоким уровнем успеваемости.

Результаты исследования

Военно-историческая подготовка курсантов занимает важное место в общем комплексе военных дисциплин, которые формируют офицера-профессионала. Она позволяет приобрести определенную систему военно-исторических знаний, которые будут способствовать формированию тактического мышления и широкого военного кругозора. При этом современная тенденция развития военного образования требует сокращения учебной нагрузки гуманитарных

а

и социально-экономических дисциплин в пользу специальных. Бесспорно, специальная военная подготовка будущего офицера крайне важна в наше время, однако данный специалист должен быть также гармонично развитой личностью. Именно решение последней задачи возлагается в том числе на дисциплину «Военная история», находящуюся на стыке «Всеобщей истории» и военной науки и являющуюся самостоятельной.

Объективная оценка качества учебной работы обучающихся, их справедливое ранжирование может использоваться в управлении образовательным процессом, при материальном и моральном поощрении обучающихся, трудоустройстве выпускников.

Ранжирование выпускников по результатам образовательных достижений применялось в отечественной системе образования еще до 1917 г. Почетным считалось окончить учебное заведение первым учеником, а выпускники военных учебных заведений имели право выбрать место службы в порядке очередности. Такую систему достаточно хорошо описывает в своих воспоминаниях Маршал Советского Союза Б. М. Шапошников (Шапошников, 1974, с. 80–81, 142, 153–156, 164–167).

На основе БРС можно, на наш взгляд, выстраивать рейтинг, при этом его формирование является более прозрачным. Опыт применения БРС показывает, что она опирается на систему мотивационных стимулов, таких как систематическая и своевременная фиксация достижений обучающихся в соответствии с их реальными результатами. Обязательным является возможность поощрения хорошо успевающих учащихся (например, досрочное освобождение от промежуточной аттестации по предмету).

Другая особенность балльно-рейтинговой системы связана с тем, что при своем внедрении она накладывает на преподавателя дополнительные значительные временные затраты (разработка составляющих оценки по предмету, подготовка заданий и системы оценок с учетом БРС, заполнение рейтинговых таблиц и т. п.). Но с накоплением опыта отмеченная сложность уходит.

Балльно-рейтинговая система — образовательная технология сквозной активизации учебного процесса, основанная на мониторинге учебных достижений курсантов.

Целями БРС при изучении дисциплины «Военная история» являются:

- «стимулирование повседневной систематической работы курсантов;
- повышение мотивации курсантов к освоению дисциплины» (Дуров, 2017, с. 135);
- создание условий для непрерывного мониторинга учебного процесса;
- снижение роли случайных факторов при сдаче зачета по дисциплине «Военная история».

Для справедливого выстраивания БРС необходимо придерживаться следующих принципов: «1) единство требований; 2) регулярность и объективность оценки результатов работы курсантов; 3) открытость и гласность» (Дуров, 2017, с. 135).

При выработке структуры дисциплины, форм отчетности с учетом БРС для эксперимента учитывался опыт как зарубежных учебных программ, так и отечественных локальных актов, которые были размещены на сайтах вузов.

Анализ подходов к переводу балловых рамок в традиционную систему оценок показал большой разброс. Так, нижняя граница оценки «удовлетворительно» варьировалась от 40 до 70 баллов, а «отлично» — от 76 баллов. Заметим, что в настоящий момент нижняя граница «удовлетворительно» в РГУП им. В. М. Лебедева начинается с 37 баллов.

Распространенными пропорциями текущего контроля и промежуточной аттестации были следующие: 60/40; 70/30; 75/25. Реже встречается другое соотношение — 40/60.

Структура БРС по дисциплине «Военная история» состояла из трех блоков: 1) аудиторная работа, включающая лекции, семинары и четыре рубежных контроля (55 % нормативного рейтинга); 2) самостоятельная работа (глубокое изучение отдельной проблемы в форме защиты статьи на военно-историческую тематику из предложенного преподавателем перечня и эссе) — 28 %; 3) промежуточная аттестация (экзамен или зачет с оценкой) — 17 %. При этом были стимулирующие баллы сверх нормативного рейтинга (максимально возможного по дисциплине — как правило, 100 баллов) за два доклада на семинарах (до 8 %) или участие в конференции, но также были и штрафные баллы за неуспеваемость по итогам текущего контроля (1,5 %). Таким образом, предложенная система не была типичной по соотношению 83/17, однако курсанты имели возможность получить дополнительные баллы за инициативность и качественную подготовку.

Хотя на протяжении 2012–2020 гг. система оценок имела небольшие коррекции в целом соотношение сохранялось. Оценки выставлялись по традиционной системе путем следующей конвертации: меньше 46 % — «неудовлетворительно», 46–64,9 % — «удовлетворительно», 65–84,9 % — «хорошо», больше 85 % — «отлично».

С началом изучения дисциплины с группами проводились вводные консультации, на которых преподаватель выдавал командирам учебных групп список статей для защиты, перечень тем эссе с правилами оформления и особенностями оценивания и объяснял общие условия начисления баллов по дисциплине по всем формам контроля. В выдаваемых материалах указывались крайние сроки сдачи модулей «Статья» и «Эссе» (как правило, за 1–1,5 месяца до промежуточной аттестации). Защита более одной статьи и сдача более одного эссе не принимались.

На консультации рассказывалось об особенностях написания эссе, давались рекомендации по подготовке к семинарским занятиям. Преподаватель разъяснял специфику подготовки к занятиям по учебной литературе. Предоставлялась возможность пересдачи любой формы текущего контроля с целью повышения баллов или отработки неуспеваемости и пропусков. Консультации

проводились еженедельно кроме того, допускалось проведение индивидуальных консультаций на кафедре во время перерывов.

После каждого вида занятий результаты текущего контроля и посещаемости обучающихся вносились в форму MS Excel. Определенную сложность ведения БРС представляло дублирование систем оценивания: в журнал успеваемости выставлялась традиционная академическая оценка, а баллы вносились в рабочие документы преподавателя. Курсанты знакомились с динамикой рейтинга по прошествии трех семинаров.

Итак, обучающимся были созданы условия для планирования и корректировки своей успеваемости. К сожалению, основная масса этим не пользовалась. Более того, приходилось обращаться к курсовому звену и командованию факультетов для устранения задолженностей по рубежному контролю с целью допуска обучающихся к зачету с оценкой. После проведения анализа итогов аттестации и по согласованию с начальником кафедры было принято решение отказаться от выставления итоговых оценок в соответствии с БРС и ставить оценку за ответ на зачете, а результаты эксперимента подсчитывать уже позже. Это лишило эксперимент одного из важнейших стимулирующих факторов и чистоты его проведения.

С целью обратной связи в день проведения зачета с оценкой проводилось анкетирование. Перед началом зачета командирам раздавались анкеты с просьбой заполнить их каждым курсантом и сдать после проведения зачета.

Для проверки эффективности учебного процесса и остаточных знаний по дисциплине, примерно через 1–1,5 месяца после зачета в часы самостоятельной работы в группах проводилось итоговое тестирование. Практика показала, что курсанты на первом этапе отнеслись к системе с осторожностью. Но по прошествии времени часть обучающихся стала проявлять интерес к результатам, спрашивать, когда можно будет узнать итоги за новый период.

Результаты анкетирования показали неоднозначное отношение курсантов к балльной системе. На открытые вопросы анкеты 1) «Ваше общее впечатление о курсе “Военная история”» и 2) «Что можно изменить, улучшить в курсе?» дали ответ 139 курсантов (61 % от числа всех респондентов). Все ответы были объединены в два корпуса объемом 1) 1458 слов, из которых 666 уникальных и 2) 1159 слов, из которых 558 уникальных. Следующим этапом стал анализ с помощью инструмента Voyant Tools. Для первого корпуса наиболее частотными стали слова «очень» (встретилось 32 раза), «дисциплина» (22 раза), «много» (20 раз), «предмет» (19 раз), «интересно» (18 раз), что позволяет сделать вывод о в целом положительном впечатлении от дисциплины «Военная история» (с учетом направления вуза это является ожидаемым).

На рисунке 1 представлено облако из 75 наиболее частотных слов второго корпуса. «Облако слов является способом визуальной компрессии информации текста по частотности лексем. Данный метод позволяет проанализировать текст с учетом выделения ключевых слов и визуализировать результаты исследования» (Дуров, и Басов, 2023, с. 21).

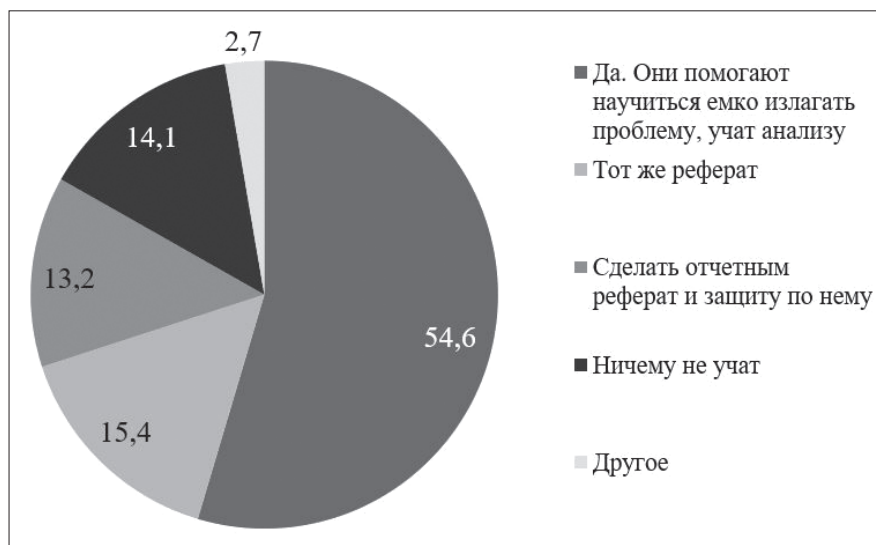


Диаграмма 1. Оценка обучаемыми эффективности эссе в качестве письменной работы (в %)

Diagram 1. Students' assessment of the effectiveness of essays as written work

явлением стала подготовка рефератов одним лицом, имеющим, вероятно, доступ к компьютеру и выход в Интернет. Подобные соображения основаны на однотипности ошибок в оформлении и шаблонности, а также в одновременной сдаче данных работ. Следует отметить крайне низкую культуру оформления работ, несмотря на проведение консультаций и описание в методичке правил оформления.

Сегодня форма отчетности в виде эссе испытывает вызов со стороны искусственного интеллекта, применение которого в образовании не имеет еще консенсуса в профессиональной среде. Видимо, практика приема письменных работ должна в прямом смысле стать письменной с использованием ручек, а не принтеров. Но возвращение формы контроля «эссе», ввиду выявленных проблем у обучающихся, представляется чрезвычайно важным, что требует внесения ее в рабочую программу дисциплины «Военная история» в качестве обязательного элемента.

Как показывают результаты анкетирования, наибольший успех среди курсантов имел модуль «Статья» (диаграмма 2). Так 81,5 % не согласились с утверждением, что чтение отняло у них личное время, 59,5 % прочли еще одну или более статей, а 57,7 % обсуждали статью с друзьями. Хотя, конечно, последний показатель не стоит идеализировать, так как обсуждать статьи курсанты могли из прикладных соображений с целью узнать вопросы преподавателя при защите статьи.

Перейдем к оценке результатов проведенного педагогического эксперимента. Следует признать, что их нельзя считать в полной мере успешными. Гипотеза об активизации учебной деятельности курсантов с введением БРС

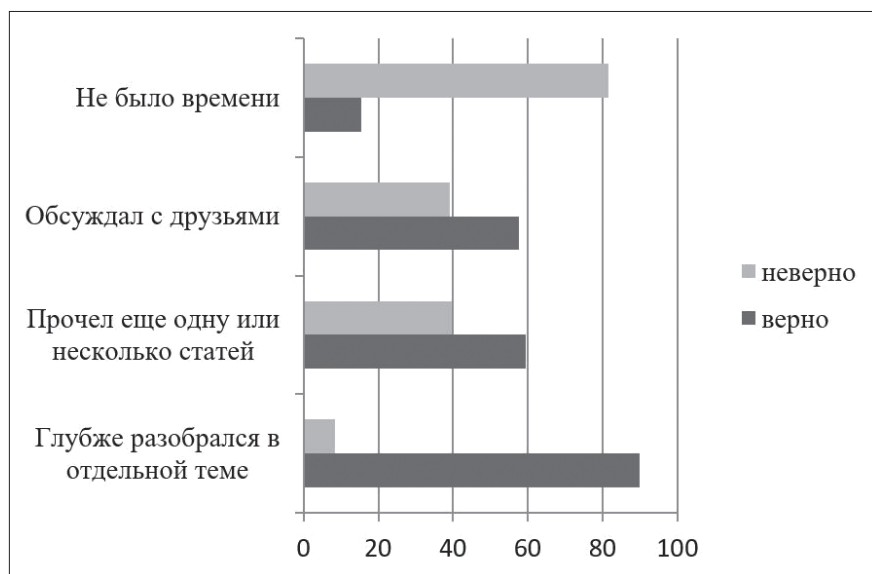


Диаграмма 2. Позиция обучаемых по суждениям о целесообразности использования такой формы контроля, как защита статей в учебном процессе (в %)

Diagram 2. The position of students on the advisability of using such a form of control as the protection of articles in the educational process

не оправдалась. Не были заметны существенные различия в экспериментальных и контрольных группах.

В пилотном проекте и эксперименте наибольший успех демонстрировали группа курсанток гидрометеорологического факультета (2012/2013 учебный год) и учебные группы, обучающиеся по специальности «Информационная безопасность автоматизированных систем» (2014/2015 и 2018/2019 учебные годы). Лучшие результаты продемонстрировала группа 2018/2019 года обучения (далее — группа ИБ), в которой 50 % обучающихся получили оценку «отлично» без прохождения промежуточной аттестации. Если принять во внимание, что в остальных пяти учебных группах эксперимента было от 0 до 3 досрочно освобожденных от зачета, следует отметить, что средний балл по ЕГЭ у курсантов этой группы тоже самый высокий — 218,94 балла.

Интересно, что при разбросе в средней сумме результатов ЕГЭ среди «автоматчиков» в группе между 183–263 баллами, первым досрочное освобождение от зачета получил обучающийся с данными в 183 балла. При этом он ни разу не приходил для повышения какого-либо результата текущего контроля. Этот курсант продемонстрировал отличные способности планирования, самодисциплины. Таким образом, он представляет собой реальный образец получения досрочной аттестации по дисциплине при определенном уровне целеустремленности.

В ходе эксперимента мы старались внести коррективы при получении обратной связи. В частности, получив при анкетировании предложение снизить

критерии к сумме баллов для перевода их в академические оценки, мы решили сравнить изначальные условия и снижение критериев, и проанализировали, какие бы получились результаты. Что же мы имеем в этом случае? Средние значения по группам действительно выросли. Но это не качественный показатель! Пороговым значением для аттестации по дисциплине становится сумма баллов с учетом работы в течение целого семестра и ответа на зачете, что составляет немногим более четверти от нормативного рейтинга. Получается, что, выполнив на грани провала модули «Эссе» и «Статья» и получив по ним в сумме 20 баллов, за семестр курсант должен добрать оставшиеся 17 баллов. Это означает возможность практически пассивной деятельности. И хотя дисциплина «Военная история» не является профильной, все же такой результат не демонстрирует качества получаемых знаний, так как обязательная часть, в которой как раз заложены основные дидактические единицы, будет составлять в рейтинге 25 % от суммы текущего контроля без зачета.

Нам представляется, что более верный путь мотивирования курсанта — не снижение порога, а добавление баллов при сдаче промежуточной аттестации. Например, выдержать пропорцию 75 % — текущий контроль и самостоятельная работа и 25 % — промежуточная аттестация.

В принципе, проведение итогового теста по проверке остаточных знаний демонстрирует, что в среднем обучающиеся выполнили его на 30–50 %. Мы считаем, что такой результат можно считать удовлетворительным. Отметим здесь, что группа ИБ вновь продемонстрировала лучший результат (17,46 балла из 33 возможных, что составляет 53 %).

Положительным моментом в рассмотренной методике является ее информационная открытость, позволяющая курсантам планировать свою подготовку по дисциплине, сопоставлять свои достижения с товарищами по учебной группе и лекционному потоку. При данной системе оценивания многократно усиливается обратная связь между участниками учебного процесса, что требует от преподавателя постоянной концентрации и соответствующего интереса.

Рассмотрим теперь, каковы недостатки балльно-рейтинговой системы.

1. Неизбежным недостатком рассмотренной системы в рамках военного вуза является потеря курсантами баллов по долгу службы (наряды) и, конечно, по причине болезней. Это может сказываться на успеваемости и отражаться на среднем балле учебной группы. К аналогичному выводу приходят и другие исследователи (Певень и др., 2021, с. 56).

2. В большой группе не всем желающим удастся набрать нужное количество баллов для получения автомата по дисциплине.

3. В исследованиях указывается на возможные межличностные конфликты при БРС (Домаренко, и Домбровская, 2013, с. 6). Действительно, в группе, где обучались девушки, отмеченная ситуация проявилась остро. Приведу пример из одного отзыва: «[БРС] полностью разложила коллектив в группе. И создала борьбу за выживание. Я считаю: она не должна практиковаться, тем более если

предмет не профилирующий» (заметим, что в этой же группе высказывалось суждение, что каждый курсант может получить «автомат», даже если учится по другим предметам на «хорошо» и «удовлетворительно»). Однако в нашей практике при работе с юношами данный недостаток не отмечался.

4. Наблюдается отсутствие навыка к самостоятельной работе по получению знаний и низкий уровень планирования своей деятельности, самодисциплины у курсантов.

5. Отмечается увеличение объема документации и внеурочной нагрузки на преподавателя (Дуров, 2017, с. 134–137), однако этот вопрос решается с опытом и/или путем внедрения автоматизированных систем учета в вузе. Например, в Воронежском государственном медицинском университете им. Н. Н. Бурденко эффективно показала себя система «ТАНДЕМ.Университет», в которую заносятся формы контроля с коэффициентами, заполняются журналы, автоматически подчитывается рейтинг, печатаются ведомости с результатом промежуточной аттестации. Хотя, конечно, внедрение такой системы требует от вузов дополнительных финансовых затрат.

В недавней публикации белгородских исследователей даются следующие рекомендации по улучшению БРС: 1) установить для промежуточной аттестации не менее 50 % от нормативного рейтинга, 2) вынести на итоговую аттестацию небольшое число концептуальных вопросов для снижения нагрузки на студентов и более глубокого изучения материала экзамена/зачета; 3) вести двойной учет: учитывать общее число баллов и оценку промежуточной аттестации. Последняя должна быть преобладающей для оценивания знаний по предмету; 4) предоставлять обучающимся возможность набирать баллы по одной теме разными видами работ, а не единственной определенной преподавателем работой (Мальцева, и Пеньков, 2021, с. 142–143).

Мы не согласны с этими положениями, так в них нарушается ряд принципов БРС. Авторы выступают против того, что студент, пропустивший занятия за семестр, но отлично подготовившийся, не имеет возможности получить оценку за свои знания, продемонстрированные на экзамене. Ничего не говорится о консультациях, после чего рейтинг может быть повышен. Авторы несколько противоречат себе, предлагая снизить число вопросов. Этим они нарушают равенство участников процесса, которые работали по всей учебной программе. Не стоит забывать и о случайном факторе при выборе билета. Ведение двойного учета и выставление оценки по экзамену или баллам (как лучше для студента выйдет) ставят под вопрос вообще необходимость БРС. Это подобно ситуации, когда на пересдачах отменяется учет баллов, накопленных студентом в течение семестра (даже если он не ходил вообще), и разрешается оценивание его вплоть до 100 баллов. Зачем тогда преподавателям вести БРС, а студентам работать на занятиях за рейтинг? Здесь нарушается принцип справедливости и равенства. Кроме того, задача образования строится на формировании у обучающихся компетенций, которые иногда требуют выполнения конкретного вида работы. Поэтому последнее предложение ограничивает преподавателя

в творческой работе по выстраиванию курса, а студент получает возможность не развивать какие-то другие навыки, а отработать лишь один.

Кроме того, на наш взгляд, не следует устанавливать для промежуточной аттестации балловое выражение от нормативного рейтинга выше 40 %. Ведь смысл БРС — в систематической работе обучающихся и снижении случайных факторов на экзамене/зачете. Следует заметить, что в зарубежном опыте применения БРС, как правило, нет четко установленного распределения соотношения между текущим контролем и промежуточной аттестацией. Такая же практика используется в НИУ ВШЭ, в которой обучение на одной из магистерских программ в качестве студента позволило автору статьи ощутить особенности БРС. Конечно, упор здесь делается на проектной деятельности (но не по всем дисциплинам). В НИУ ВШЭ больше свободы для педагогического творчества при разработке курсов, когда система оценок прописывается в учебных планах. Однако согласимся, что при использовании автоматизированных систем без четкой стандартизации выставления оценки за текущий контроль промежуточной аттестацией сложно обойтись.

Опыт балльно-рейтинговой системы продемонстрировал, что наибольший успех методика имеет в группах с высоким уровнем успеваемости, в то время как слабые курсанты ее воспринимают более флегматично (хотя и среди них есть исключения). Этот вывод подтвердил гипотезу нашего эксперимента.

В свете общего мнения, что современная молодежь крайне мало читает, результаты модуля «Статья» особенно интересны. Они позволяют сделать вывод, что имеет смысл давать в качестве домашнего задания или другой формы отчетности материалы для прочтения с возможным анализом со стороны курсантов. Для этой цели очень хорошо подходит периодическая печать, которая содержит статьи на различные темы.

На наш взгляд, все возрастающее количество материалов в Рунете по БРС подтверждает ее востребованность, популярность среди педагогов и перспективность. Важной особенностью описываемой системы оценивания является ее многофакторная технология оценки (текущий контроль, статья, эссе, экзамен, посещения занятий, доклады). Рейтинговая система позволяет крайне эффективно выразить стимулирующую и мотивирующую функцию оценивания в случае перехода к ней во всем вузе (вузах МО РФ), а не по отдельным дисциплинам.

Как нам представляется, результаты эксперимента говорят о том, что систематическая работа обучающимися не ведется. Скорее всего, курсанты мобилизуются должным образом только перед промежуточной аттестацией, когда в билете им приходится защищать лишь отдельные темы. Роль случая здесь может быть заметна. В то же время БРС демонстрирует охват всего учебного времени по всем темам.

Другим фактором, который способствовал бы повышению объективности результатов эксперимента, может быть привлечение к нему большего количества профессорско-преподавательского состава кафедры.

В то же время сравнение среднего балла промежуточной аттестации по дисциплинам «История» и «Военная история» (без учета результатов накопленных баллов) показывает соотносимые результаты $\pm 0,2$, что говорит о примерно схожих критериях оценивания преподавателями разных кафедр.

Влияние на результат оказывает и проверка рабочих тетрадей. И когда у обучающегося крайне мало конспектов лекций или вообще нет тетради, что ведет к снятию баллов, максимум 12, то такой факт вряд ли можно назвать отрицательным явлением БРС.

Подготовка к отдельному семинару и его пересдача или повышение оценки по нему требуют меньше усилий, чем подготовка к зачету с оценкой, что снимает риски получить вопрос, который хуже подготовлен. Ведь семинар требует меньшего объема знаний. Такая работа в течение семестра способна была привести к высоким результатам, но игнорировалась обучающимися. Винить в этом БРС тоже, как нам кажется, не стоит.

К зачету с оценкой курсанты допускались без порогового значения. Им требовалось сдать рубежный контроль по всем четырем разделам рабочей программы дисциплины «Военная история» (требование приказа МО РФ № 670 от 15.09.2014). Однако многие курсанты не спешили это делать до обращения преподавателя к курсовому звену. Поэтому более вероятно, что БРС вскрыла несистемный, фрагментарный подход курсантов к учебному процессу.

Негативное отношение обучающихся к балльной системе характерно не только для Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Воронеж). Исследования показывают, что подобные настроения испытывали и студенты других вузов, где практика БРС вводилась даже в рамках всего учебного заведения. Авторы данного опроса для нейтрализации возможной повышенной конфликтности в группе рекомендуют создавать «групповое первенство» между учебными группами. Это должно способствовать повышению групповой сплоченности и чувства коллективизма (Домаренко, и Домбровская, 2013, с. 6–7).

Заключение

Несмотря на то что в ходе настоящего педагогического эксперимента мы получили результаты, которые в основной массе не подтвердили повышения мотивации и успеваемости обучающихся, мы склонны считать, что этому могли способствовать ряд организационных ошибок (выставление оценок без учета рейтинга). Введение БРС при изучении одной дисциплины не показало повышения мотивации обучающихся, активации их деятельности, желания и способности планировать свой результат по дисциплине большей частью курсантов. Более того, средний балл по дисциплине с учетом конвертации накопленных баллов в академические оценки можно считать крайне низким для непрофильной дисциплины. В чем же причины этого?

Выше уже отмечалось, что для устранения задолженностей курсантов по рубежному контролю с целью допуска до зачета приходилось обращаться к курсовому звену и управлению факультетов. И эта практика не только БРС, часто такое приходится делать вне условий педагогического эксперимента. Низкие текущие оценки в ходе семестра привели к результату невысокого среднего балла по дисциплине.

Вероятно, при участии в педагогическом эксперименте не менее двух педагогов полученные данные были бы более объективными.

Модель балльно-рейтинговой системы разрабатывалась с учетом имеющегося в педагогике опыта. Мы признаем, что, вероятно, необходимо повысить балловое выражение по зачету с оценкой до 25–30 % от нормативного рейтинга. Это предоставит возможность курсанту сильнее воздействовать на итоговый результат и снизит влияние текущего контроля в течение семестра.

Однако показатели группы ИБ позволяют смотреть на БРС и ее эффективность с определенным оптимизмом. Результаты как эксперимента, так и итогового теста в этой группе могут быть признаны хорошими. Отличительные показания этой группы от других наводят на мысль о влиянии на результат самых различных факторов. Безусловно, самый значимый из них — это стартовые условия с высшим показателем уровня ЕГЭ при поступлении и средней успеваемости по итогам сессий. Не менее важным фактором является и дисциплинированность группы, ответственное отношение к учебе. Текущая успеваемость в группе была выше, что в более короткие сроки продемонстрировало реальность накопительной системы.

Не вызывает сомнения, что при введении БРС не по одной дисциплине, а во всем вузе, показатели будут иными. Обучающиеся станут эффективнее оценивать свою работу в течение семестра и планировать свои достижения даже с учетом отвлечения по делам службы. Они станут находить время для своевременного накопления необходимых баллов. Отметим, что тенденции в высшем образовании идут в направлении к изменению системы оценивания уровня знаний обучающихся.

Балльно-рейтинговая система оценки знаний обучающихся имеет существенные преимущества перед традиционной. Ее использование учитывает результаты изучения обучающимися дисциплины в течение всего семестра. Продолжительный процесс больше способствует складыванию компетенций, чем интенсивное изучение в течение одного-трех дней перед зачетом.

Представляется возможным использование БРС в рамках военного вуза с опорой на локальную сеть (с учетом режимности объекта). Это позволило бы в любой момент времени получать информацию о выполнении каждым курсантом текущих заданий. Другим немаловажным фактором стало бы облегчение ведения учета успеваемости в случае перехода к БРС оценивания.

Важным фактором является и то, что система позволяет дифференцировать значимость оценок, которые получают обучающиеся за выполнение различных видов работ, учитывает дополнительные работы, которые не предусмотрены

основной образовательной программой, но существенно влияют на качество подготовки курсантов, например проведение научно-исследовательской работы, участие в мероприятиях военно-патриотической работы и др. (Дуров, 2017, с. 134–137).

Опыт преподавания как в рамках педагогического эксперимента, так и в профессиональной деятельности в вузах с внедренной БРС позволяет автору статьи высказать мнение, что данная система оценивания, при внесении ее в локальные акты любого вуза и соблюдения принципов системности, последовательности, прозрачности и гласности, без двойного учета, заслуживает быть сохраненной в реформированной системе отечественного высшего образования.

Список источников

1. Ismatova, Sha. M. (2021). Point-Rating System as an Effective Way to Assess Students Knowledge in Credit Module System. *Journal NX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 15–23. <https://repo.journalnx.com/index.php/nx/article/view/506>
2. Cain, J., Medina, M., Romanelli, F., & Persky, A. (2022). Deficiencies of Traditional Grading Systems and Recommendations for the Future. *American journal of pharmaceutical education*, 86(7), 8850. <https://doi.org/10.5688/ajpe8850>
3. Lipnevich, A. A., Guskey, T. R., Murano, D. M., & Smith, J. K. (2020). What do grades mean? Variation in grading criteria in American college and university courses. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(5), 580–600. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1799190>
4. Terada, Y. (2023). Why the 100-Point Grading Scale Is a Stacked Deck. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/why-the-100-point-grading-scale-is-a-stacked-deck/>
5. Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. (2019). *What We Know About Grading: What Works, What Doesn't, and What's Next*. Alexandria, ASCD.
6. Guskey, T. R. (2020). *Get Set, Go!: Creating Successful Grading and Reporting Systems*. Bloomington: Solution Tree Press.
7. Schneider, J., & Ethan, L. H. *Off the Mark: How Grades, Ratings, and Rankings Undermine Learning (but Don't Have To)*. Harvard University Press, 2023. 296 p. <https://doi.org/10.2307/jj.4418225>.
8. Maki, P. L. (2011). *Assessing for Learning: Building a Sustainable Commitment Across the Institution* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443056>
9. Irons, A., & Elkington, S. (2022). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback* (2nd ed.). Routledge. 248 p. <https://doi.org/10.4324/9781138610514>
10. Kuepper-Tetzel, C. E., & Gardner, P. L. (2021). Effects of Temporary Mark Withholding on Academic Performance. *Psychology Learning & Teaching*, 20(3), 405–419. <https://doi.org/10.1177/1475725721999958>
11. Сазонов, Б. А. (2012). Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса. *Высшее образование в России*, 6, 28–40. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17803238_18489358.pdf
12. Подпорин, И. В. (2018). Балльно-рейтинговая система оценки качества знаний курсантов вузов МВД как предиктор повышения их мотивации к самообразовательной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*, 60(4), 333–337. https://elibrary.ru/download/elibrary_35689098_47167794.pdf

13. Маклачков, Е. А., и Шиленин, Д. А. (2022). Влияние балльно-рейтингового контроля на развитие качеств имиджа будущего офицера. *Педагогическое образование в России*, 3, 93–102. <https://pedobrazovanie.ru/images/3-2022/11.pdf>
14. Пивень, В. А., Шипалов, В. И., и Масляева, Г. Н. (2021). Балльно-рейтинговая система. Оценка учебной деятельности по физике курсантов авиационного училища. *Вестник военного образования*, 3(30), 52–56. https://elibrary.ru/download/elibrary_46149354_26660439.pdf
15. Изосимов, Д. В., и Потапова, М. В. (2021). Современные средства проверки и оценивания сформированных у курсантов профессиональных умений в диагностико-стимулирующей среде военного вуза. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*, 13(1), 6–17. <https://doi.org/10.14529/ped210101>
16. Меньк, А. Р., и Коляженков, А. Н. (2016). Балльно-рейтинговая оценка военно-технических компетенций студентов военного обучения. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*, 8(3), 100–111. <http://dx.doi.org/10.14529/ped160313>
17. Шапошников, Б. М. (1974). *Воспоминания. Военно-научные труды*. Москва: Воениздат.
18. Дуров, В. И. (2017, 20–21 апреля 2016). Методика балльно-рейтинговой системы как фактор повышения мотивации курсантов военных вузов к обучению (на примере дисциплины «Военная история». В кн.: *Актуальные проблемы изучения и преподавания всеобщей истории в школе и вузе*. Материалы Международной научно-практической конференции (с. 134–137). Рязань: РГУ им. С. А. Есенина. https://op.vlsu.ru/fileadmin/Programmy/Bacalavr_academ/44.03.05/Istoriy_In_lang-Angl/Metod_doc/Konf_Riazan_2016.pdf
19. Дуров, В. И., и Басов, А. В. (2023). Интеллект-карта как инструмент систематизации и контроля знаний обучающихся. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 10–27. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.01>
20. Домаренко, Е. В., и Домбровская, А. Ю. (2013). Реализация балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов в российских вузах: состояние, проблемы, перспективы. *Концепт*, 11. <http://e-koncept.ru/2013/13225.htm>
21. Мальцева, Н. Н., и Пеньков, В. Е. (2021). Балльно-рейтинговая система: достоинства и недостатки. *Высшее образование в России*, 30(4), 139–145. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-4-139-145>

References

1. Ismatova, Sha. M. (2021). Point-Rating System as an Effective Way to Assess Students Knowledge in Credit Module System. *Journal NX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 15–23. <https://repo.journalnx.com/index.php/nx/article/view/506>
2. Cain, J., Medina, M., Romanelli, F., & Persky, A. (2022). Deficiencies of Traditional Grading Systems and Recommendations for the Future. *American journal of pharmaceutical education*, 86(7), 8850. <https://doi.org/10.5688/ajpe8850>
3. Lipnevich, A. A., Guskey, T. R., Murano, D. M., & Smith, J. K. (2020). What do grades mean? Variation in grading criteria in American college and university courses. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(5), 580–600. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1799190>
4. Terada, Y. (2023). Why the 100-Point Grading Scale Is a Stacked Deck. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/why-the-100-point-grading-scale-is-a-stacked-deck/>

5. Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. (2019). *What We Know About Grading: What Works, What Doesn't, and What's Next*. Alexandria, ASCD.
6. Guskey, T. R. (2020). *Get Set, Go!: Creating Successful Grading and Reporting Systems*. Bloomington: Solution Tree Press.
7. Schneider, J., & Ethan, L. H. *Off the Mark: How Grades, Ratings, and Rankings Undermine Learning (but Don't Have To)*. Harvard University Press, 2023. 296 p. <https://doi.org/10.2307/jj.4418225>.
8. Maki, P. L. (2011). *Assessing for Learning: Building a Sustainable Commitment Across the Institution* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443056>
9. Irons, A., & Elkington, S. (2022). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback* (2nd ed.). Routledge. 248 p. <https://doi.org/10.4324/9781138610514>
10. Kuepper-Tetzl, C. E., & Gardner, P. L. (2021). Effects of Temporary Mark Withholding on Academic Performance. *Psychology Learning & Teaching*, 20(3), 405–419. <https://doi.org/10.1177/1475725721999958>
11. Sozonov, A. B. (2012). Grade Point Average System as a Fair Measure for the Estimation of Knowledge and the Quality of Educational Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 6, 28–40. (In Russ.).
12. Podporin, I. V. (2018). Point-Rating System of Evaluation Quality of Knowledge of Students Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs as a Predictor of Increase their Motivation to Self-Educational Activity. *Problems of modern pedagogical education*, 60(4), 333–337. (In Russ.). https://elibrary.ru/download/elibrary_35689098_47167794.pdf
13. Maklachkov, E. A., & Shilenin, D. A. (2022). Impact of Point-Rating Control on the Development of the Image of Future Officer. *Pedagogical Education in Russia*, 3, 93–102. <https://pedobrazovanie.ru/images/3-2022/11.pdf>. (In Russ.)
14. Piven, V. A., Shipalov, V. I., & Maslyayeva, G. N. (2021). Point-Rating System. For Evaluating Educational Activities in Physics of Aviation School Cadets. *Bulletin of Military Education*, 3(30), 52–56. https://elibrary.ru/download/elibrary_46149354_26660439.pdf. (In Russ.).
15. Izosimov, D. V., & Potapova, M. V. (2021). Modern Means of Verification and Evaluation of Professional Skills Formed in a Diagnostic-Stimulating Environment of a Military University. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*, 13(1) 6–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.14529/ped210101>
16. Menk, A. P., & Kaliazhenkov, A. N. (2016). Rating Assessment System for Military-Technical Competencies of Students of the Military Training Department. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*, 8(3), 100–111. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.14529/ped160313>
17. Shaposhnikov, B. M. (1974). *Memories. Military scientific works*. Moscow: Voenizdat. (In Russ.).
18. Durov, V. I. (2017, April 20–21). The methodology of the point-rating system as a factor in increasing the motivation of cadets of military universities to study (using the example of the discipline «Military History»). In: *Current issues of studying and teaching world history in schools and universities*. Materials of the Intern. scientific-practical. conf. (pp. 134–137). Ryazan: RSU named after S. A. Esenin. (In Russ.). https://op.vlsu.ru/fileadmin/Programmy/Bacalavr_academ/44.03.05/Istoriy_In_lang-Angl/Metod_doc/Konf_Riazan_2016.pdf

19. Durov, V. I., & Basov, A. V. (2023). Mind-map as a tool for systematization and control of students' knowledge. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 10–27. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.01>
20. Domarenko, E. V., & Dombrovskaya, A. Yu. (2013). The implementation of points-rating system of evaluation of student performance in Russian universities. *Concept*, 11. (In Russ.). <http://e-koncept.ru/2013/13225.htm>.
21. Maltseva, N. N., & Penkov, V. E. (2021). Point-Based Grading System: Advantages and Disadvantages. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 30(4), 139–145. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-4-139-145>

Статья поступила в редакцию: 06.01.2025; The article was submitted: 06.01.2025;
одобрена после рецензирования: 25.02.2025; approved after reviewing: 25.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025. accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторе / Information about the author

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

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

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

Теоретическая статья

УДК 37.013.77

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-181-196

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА

Георгий Темуриевич Киртава

Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия

getkirtava@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3081-1165>

Аннотация. Проблема развития профессионального самосознания педагога приобретает сегодня особую значимость. Одним из средств развития профессионального самосознания является исследовательская деятельность, потенциал которой подчеркивается учеными с позиций развития профессионального самоопределения, самоидентификации и самоактуализации личности. Цель исследования — разработать модель организационно-педагогических условий исследовательского обучения как средства развития профессионального самосознания студентов педагогического бакалавриата. Методологической основой исследования выступают диалектический метод познания, восхождение от абстрактного к конкретному. В статье рассмотрены уровни и составляющие профессионального самосознания будущих педагогов, отражающие практическую, исследовательскую и педагогическую направленность. Установлены преимущества исследовательской деятельности, охватывающей одновременно ценностно-смысловое, содержательное и функциональное ядро профессиональной педагогической деятельности, то есть выступающей совокупностью средств развития профессионального самосознания через эмоционально-личностную, эмоционально-ценностную и эмоционально-гностическую вовлеченность в педагогическую деятельность. В качестве ключевого преимущества исследовательская деятельность способствует разрешению противоречия между идеальным и реальным профессиональным образом Я. Выступая содержанием и смыслом обучения, исследовательская деятельность способствует развитию профессионального самосознания через познание педагогической действительности и себя как субъекта профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: сознание, самосознание, профессиональное самосознание, самоидентификация, профессиональный образ Я, исследовательская деятельность, будущий педагог, студент педагогического бакалавриата

Для цитирования: Киртава, Г. Т. (2025). Исследовательская деятельность как средство развития профессионального самосознания студентов педагогического бакалавриата. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 181–196. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-181-196>

Theoretical article

UDC 37.013.77

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-181-196

RESEARCH ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF PEDAGOGICAL BACHELOR STUDENTS

Georgij T. Kirtava

Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

getkirtava@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3081-1165>

Abstract. The problem of developing professional self-awareness of a teacher is of particular importance today. One of the means of developing professional self-awareness is research activity, the potential of which is emphasized by scientists from the standpoint of developing professional self-determination, self-identification and self-actualization of an individual. The purpose of the study is to develop a model of organizational and pedagogical conditions for research-based learning as a means of developing professional self-awareness of students of a pedagogical bachelor's degree. The methodological basis of the study is the dialectical method of cognition, ascent from the abstract to the concrete. The article considers the levels and components of professional self-awareness of future teachers, reflecting the practical, research and pedagogical focus. The advantages of research activity are established, covering simultaneously the value-semantic, substantive and functional core of professional pedagogical activity, i.e., acting as a set of means of developing professional self-awareness through emotional-personal, emotional-value and emotional-gnostic involvement in pedagogical activity. As a key advantage, research activity helps resolve the contradiction between the ideal and real professional self-image. Acting as the content and meaning of training, research activity helps develop professional self-awareness through knowledge of pedagogical reality and oneself as a subject of professional pedagogical activity, which helps form a harmonious image of professional activity.

Keywords: consciousness, self-awareness, professional self-awareness, self-identification, professional self-image, research activity, future teacher, student of the pedagogical bachelor's degree

For citation: Kirtava, G. T. (2025). Research activities as a means of development of professional self-awareness of pedagogical bachelor students. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 181–196. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-181-196>

Введение

Исследование темы представляется целесообразным от частного к общему — дифференцировав явление профессионального самосознания на несколько условных блоков: «Что такое самосознание?», «Что такое профессиональное самосознание?», «Специфика профессионального

самосознания будущих педагогов», «Средства развития профессионального самосознания будущих педагогов» и «Место исследовательской деятельности в развитии профессионального самосознания будущих педагогов». Для начала обратимся к понятийному аппарату самосознания, выявив ценностно-смысловое и функциональное ядро данного феномена. В первую очередь обозначим, что дефиниция «самосознание» опирается на другое понятие — «сознание», и именно в контексте сознания необходимо определять значение и содержательный контур самосознания. «Новая философская энциклопедия» ИФ РАН дает следующее определение¹: «Сознание — состояние психической жизни человека, выражающееся в субъективной переживаемости событий внешнего мира и жизни самого индивида, а также в отчете об этих событиях».

Обратим внимание, что в слове сознание дифференцируется и абстрагируется от бессознательного. Бессознательное определяется как совокупность психических процессов и явлений, не входящих в сферу сознания субъекта. Поскольку сознание есть субъективный опыт, может ли бессознательное быть отдельным от него и составлять иную природу? Характеристики сознания и бессознательного, специфика их взаимодействия свидетельствует если не о тождественности их природы, то о единстве целого, единой субстанции, которую они составляют (Чалмерс, 2013). Дуализм сознания и бессознательного формирует когнитивные и метакогнитивные способности мозга, объективного и субъективного, рационального и нерационального восприятия действительности. Даже вступая в противоречие и рассогласованность и тем самым создавая психологическую раздвоенность, сознание и бессознательное остаются едиными.

Разрешение данной проблемы не является предметом нашего исследования и не выступают главенствующей задачей, однако для более емкого понимания термина самосознания следует обозначить определенную позицию относительно значения сознания и бессознательного. На наш взгляд, можно утверждать несколько основных положений, обуславливающих справедливость восприятия сознания и бессознательного как единой дуальной субстанции:

- 1) «...именно в бессознательном содержится человеческая самость, “Я”, сигнализирующая сознанию истинные внутренние потребности человека» (Фрейд)²;
- 2) мозг содержит бессознательную часть, отвечающую за высшие психические функции сознания (Гиппократ)³;
- 3) продуцирование идей из сознательной части инициируется другими идеями, рождающимися в области бессознательного (Герbart)⁴;

¹ <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01089449209fc347f3553108>

² Breuer, J., & Freud, S. (1893). Ueber den psychischen Mechanismus hysterische Phänomene. (Vorläufige mittheilung.). *Neurologische Centralblatt*, 12te jahrgang. Leipzig: Verlag von Veit & Comp., 4–10, 43–47. https://deutschestextarchiv.de/book/view/freud_hysterie_1895?p=7

³ Гиппократ (1936). *Избранные книги. Гиппократ* (пер. с греч. В. И. Руднева). Москва: Государственное издательство биологической и медицинской литературы. <https://s.kpfu.ru/42>

⁴ Herbart, J. F. (1891). *A text-book in psychology; an attempt to found the science of psychology on experience, metaphysics, and mathematics*. D. Appleton and company, New York. <https://s.kpfu.ru/44>

4) сознание воспринимает пространство и время искаженно, опосредованно бессознательным, придающим субъективные характеристики воспринимаемым объектам (Вундт)⁵;

5) сознание есть совокупность рационального и нерационального, а значит, сознание есть совокупность сознательной и бессознательной части мозга, поскольку функционирование мозга производится под воздействием опыта, получаемого как в состоянии бодрствования, так и во множестве иных состояний. Тем самым формируется субъективная мировоззренческая картина, состоящая не только из материального опыта, но и из трансцендентного, метафизического, лежащего за пределами чувственного опыта, обеспечивающего некий иной уровень познания действительности (Джеймс)⁶.

Итак, сознание материально и нематериально, рационально и нерационально, протяженно и ограничено, субъективно и объективно, то есть дуально, поскольку пребывает в единой связке с бессознательным (Kant, 1974). Именно единство сознания и бессознательного позволяет объять полноту воспринимаемого человеком мира во всем богатстве материального, трансцендентного и метафизического опыта. Сознание, структура личности человека формируются под воздействием бессознательного в результате процессов саморефлексии и самопознания (Гуссерль, 1998).

Рассуждения выше приводят нас к мысли о двойственной природе сознания, что коррелируется наиболее тесно с двухаспектной концепцией Нагеля, идентифицирующей сознание как одновременно материальную и нематериальную субстанцию в зависимости от положения познающего субъекта. Изнутри познающий субъект обнаруживает нематериальный субъективный компонент внутреннего опыта, а извне — только материальный мозг. Реальность едина, однако для внешнего и внутреннего наблюдателей она выглядит иначе (Нагель, 2001).

Итак, опираясь на понимание сознания, самосознание можно определить как осознание человеком собственного Я, осознание субъектом самого себя во всей полноте собственного проявления: физической оболочки, чувств, ощущений, инстинктов, переживаний, действий. Самосознание есть совокупность представлений о себе: идеального и реального Я, констант и переменных, отличность себя от объективного и субъективного мира. Самосознание представляет собой осмысленность, осознание собственного существования, физического и психического присутствия себя в мире, отождествление и разотождествление собственной фигуры с окружающей средой (Гаспарян, 2020).

⁵ Wundt, W. (1961). Contributions to the theory of sensory perception. In: *Classics in Psychology. Philosophical Library* (pp. 51–78). New York.

⁶ Taylor, E. (1983). *William James on Exceptional Mental States: The 1896 Lowell Lectures*. Reconstructed by Eugene Taylor. New York: Charles Scribner's Sons. <https://archive.org/details/william-jamesonex00euge>

Методологические основания исследования

Целью исследования является определение перспектив развития профессионального самосознания студентов педагогического бакалавриата средствами исследовательской деятельности. Методологической основой исследования выступают диалектический метод познания, восхождение от абстрактного к конкретному, анализ результатов исследований взаимосвязи исследовательской деятельности и особенностей профессионального становления личности, обобщение и концептуализация предложенных научных идей.

Самосознание, будучи в диалектической связи с сознанием, фундаментально направлено на самопознание субъекта, своих жизненных стратегий, паттернов поведения, неосознаваемых и осознаваемых побуждений, некоего высшего Я (Кардовская, 2011). Речь идет прежде всего о самоидентификации, в том числе профессиональной. Именно через профессию человеком познаются собственные возможности, способности, ценностно-смысловые ориентиры, удовлетворяется потребность в самореализации; формируется собственная идентичность и истинное Я. Профессия, выбор которой опирается на представления о себе, Я-образе, иррациональном выборе, значительно расширяет мировоззренческую парадигму личности, конструирует ее сущностное ядро (Дьяченко, 2020).

Профессиональное самосознание проецирует онтологию отдельной личности, формируемую под влиянием ее внутренних побуждений, структуры мышления и глубинных мотивов (Шарафутдинова, 2023). Профессиональное самосознание педагога формируется одновременно на нескольких онтологических уровнях: онтологии человека, социальной онтологии и профессиональной онтологии (Фролова, 2022). На уровне онтологии человека профессиональное самосознание будущего педагога составляют гуманистические мотивы, свойственные самой природе человека, выбравшего педагогику, — это мотивы альтруистической, коммуникативной, глористической, эстетической и т. д. направленности. На уровне социальной онтологии — мотивы, связанные с Я (мотивы формирования представлений о себе как о личности, мотивы достижения социальной самоидентичности, мотивы самоутверждения и самореализации, мотивы самоуважения, общения, престижа и т. д.). Уровень профессиональной онтологии формируют мотивы профессионально-педагогической направленности, направленные на определение образа будущей профессиональной деятельности личности (Кандаурова, 2023).

Основной вектор развития профессионального самосознания будущих педагогов реализуется на уровне профессиональной онтологии, который, в свою очередь, также дифференцируется на три основных уровня (см. рис. 1).

Нулевой уровень (образ Я-личности) неизменяем, константен, и, соответственно, не влияет на развитие/динамику профессионального самосознания, но порождает его. На первом уровне развитие профессионального самосознания связано с вариативностью профессиональной роли будущего



Рис. 1. Уровни профессионального самосознания будущего педагога

Fig. 1. Levels of professional self-awareness of a future teacher

педагога — практика, исследователя или педагога (таким образом, здесь формируется эмоционально-ценностное отношение к профессии, образ будущей профессиональной деятельности). На втором уровне профессиональные ценности интегрируются с представлениями о профессии учителя, в результате педагогическая деятельность наполняется смысловым содержанием, опираясь на индивидуальные личностные ценности и убеждения. Благодаря динамизму профессионального самосознания обеспечивается преодоление переживаемого будущими педагогами кризиса профессионального самоопределения, связанного с внутренними противоречиями между будущим и настоящим, деятельным и желаемым, идеальным и реальным (Киртава, 2023).

Опираясь на вышеизложенные постулаты, определим несколько основополагающих составляющих профессионального самосознания: образ профессии и собственный профессиональный Я-образ. Формирование фундаментального образа Я в рамках профессиональной деятельности выступает сложным интегративным процессом, направленным на движение от размытого к целостному образу, Я-субъекта профессиональной деятельности. Такой образ содержит, помимо представлений о себе как личности, представления о себе как будущем профессионале, что определяет образ будущей профессиональной деятельности личности (Дроздова, 2015).

Рассуждая о составляющих профессионального самосознания будущих педагогов, необходимо обратиться к сферам их профессиональной деятельности,

в рамках которых они выступают в трех ключевых ипостасях: практика, исследователя и педагога. Исходя из этого, структура профессионального самосознания включает практическую, исследовательскую и педагогическую направленность. При этом в процессе профессионального обучения образ Я наполняется преимущественно в рамках исследовательской направленности, обеспечивающей студенту представления о себе как о личности и профессионале через наполнение конкретным содержанием образа профессии.

В соответствии с федеральным государственным стандартом высшего образования на уровне педагогического бакалавриата исследовательская деятельность решает следующие основополагающие задачи:

- проведение наблюдения и анализа педагогических явлений и феноменов, дифференциация существенного от несущественного, выявление ценностно-смыслового ядра проблемы и перевод ее в исследовательскую задачу;
- работа с понятийным аппаратом педагогики, методической литературой, исследовательскими трудами, позволяющими выявлять объективно ценное в педагогической деятельности;
- осуществление и систематизация информации и данных теоретического и фактологического характера, их анализ и синтез;
- обработка результатов экспериментов, их описание и формализация в виде отчетов, проектов, докладов и т. д.;
- способность руководить исследовательской деятельностью обучающихся (Вахитов, Вахитова, и Хабибулин, 2020).

Исследовательская деятельность, будучи направленной на глубокую личностную и профессиональную саморефлексию, обеспечивает возможности профессионального самопознания и формирования собственной идентичности. Выступая универсальным способом освоения действительности, исследовательская деятельность способствует преодолению учащимися противоречия между идеальным и реальным образом Я, представлениями о профессии и профессиональным Я-образом, целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ею студентами и т. д.

В контексте педагогического образования исследовательскую деятельность следует идентифицировать как деятельность, нацеленную на познание педагогической действительности посредством постижения сути и смысла конкретных педагогических объектов. Речь идет о приобретении будущим педагогом новых знаний и методов получения знаний о педагогической действительности и индивидуальной личностной и профессиональной роли в этой действительности. Соответственно, формирование профессионального образа «Я-педагог» осуществляется в результате познания педагогической действительности различными видами исследовательской деятельности.

Педагогическая профессия подразумевает осуществление динамичной исследовательской деятельности, трансформирующей самого педагога и образовательные процессы в соответствии с меняющейся педагогической парадигмой. Исходя из этого, структура и содержание исследовательской деятельности

детерминированы одновременно глубиной внутренней рефлексии будущего педагога и спецификой педагогической среды. Так, устанавливается диалектическая взаимосвязь между субъектом, процессом и средствами познания, в ходе взаимообусловленного преобразования которых формируется личностная и профессиональная идентичность студента.

Рассмотрим подробнее особенности потенциала исследовательской деятельности в формировании профессионального самосознания будущих педагогов. А. О. Карпов (2019), А. В. Леонтович (2018), А. Э. Попович (2023) и И. Э. Идиятов (2016) подчеркивают, что исследовательски-ориентированное обучение оказывает влияние на формирование профессионального самосознания учащихся, благодаря их эмоционально-ценностному вовлечению в исследовательскую работу, что непосредственно затрагивает особенности их личности.

Например, А. О. Карпов отмечает, что исследовательская деятельность играет важную роль в социальной, профессиональной и экзистенциальной самоидентификации личности, способствуя ее интеграции в профессиональное общество. Исследовательская деятельность берет свое начало из проблемных ситуаций, ценностно значимых для личности и мотивирующих ее к познавательным актам поискового типа. В данном случае задачи, стимулирующие исследовательское поведение, обретают свою значимость вне предметной сферы, но скорее в той трансдисциплинарной системе координат, посредством которой идентифицирует себя личность ученика (Карпов, 2019).

Согласно А. В. Леонтовичу, исследовательская деятельность является важным средством формирования профессионального самоопределения личности, указывая на эмоциональную вовлеченность учащихся в исследовательскую работу, что способствует осознанию своих профессиональных предпочтений и формированию профессиональной идентичности (Леонтович, 2018).

Согласно А. Э. Поповичу (2023) и И. Э. Идиятову (2016), личностная значимость исследовательской деятельности способствует формированию профессиональной идентичности, что возможно за счет проблематизации учебного материала. Ученые подчеркивают, что особенностью организации исследовательского обучения является использование проблемных задач, решение которых должно быть личностно значимо для студентов. Именно в таких условиях учащиеся активно вовлекаются в самопознание своих профессиональных предпочтений, их углубление и развитие, что способствует формированию их профессионального самосознания.

В. М. Самохина в своем исследовании рассматривает влияние исследовательской деятельности на профессиональное самоопределение подростков. Результаты контрольного тестирования показали, что у старшеклассников из экспериментальной группы наблюдается повышение уровня профессионального самоопределения. Особенности организации исследовательского обучения, способствующего профессиональному самоопределению, по мнению В. М. Самохиной, является внедрение организационно-методического обеспечения, включающего в себя комплексную диагностику профессиональных

ориентаций школьников; развитие учащимися отношения к себе как к субъекту профессионального самоопределения; научное руководство исследовательскими проектами учащихся, построенное на проблемных методах обучения (Самохина, 2004).

Э. А. Курманова в своем исследовании предлагает педагогическую модель организации исследовательского обучения, соответствующую стадиям профессионального самоопределения:

- актуализация профессионального выбора в процессе анализа профессиональных предпочтений;
- использование кейс-методов и проблемно-исследовательских задач для осознанного погружения в профессиональную деятельность и формирование профессиональной Я-концепции;
- достижение профессиональной идентичности за счет участия в научно-исследовательских проектах, предполагающих решение практических профессиональных задач (Курманова, 2008).

Таким образом, в ходе решения личностно значимых проблемных задач личность выступает одновременно субъектом и объектом познания, а сама исследовательская деятельность — средством и смыслом познания. Главной задачей нашего исследования является формирование посредством исследовательской деятельности содержательного образа будущей профессиональной педагогической деятельности как базовое, интегральное, динамическое образование, способствующее достижению профессионального самосознания студентов, диктующее их педагогическое поведение и стиль мышления. Исследовательская деятельность как средство развития представлений студента о себе как о личности и будущем профессионале обеспечивается решением целого спектра задач когнитивного, праксиологического и стимулирующего характера.

Когнитивные задачи исследовательской деятельности связаны с формированием у будущих педагогов фундаментальных научных знаний о педагогике, а также овладением системой и инструментарием получения этих знаний. Праксиологические задачи предполагают обеспечение студентов эмпирическими навыками, компетенциями, умениями, необходимыми для успешного образовательного процесса. Стимулирующие задачи предназначены для активизации исследовательской позиции студентов посредством инициации их внутренних побуждений к исследовательской деятельности. Обозначенные задачи соответствуют основным компонентам и поведенческим уровням, которыми характеризуется структура профессионального самосознания и процессы профессиональной идентификации.

Наивысший уровень развития профессионального самосознания связан с освоением не только когнитивной составляющей, то есть знаний о профессиональной деятельности педагога, но и представлений о себе в контексте данной деятельности и, главное, наличием четкого образа Я-профессионала в интеграции с Я-концепцией, направленными на самоактуализацию и саморазвитие. Речь идет о достижении некоего наивысшего профессионального Я, характеризующегося

осознанием профессиональной самооценности и сущностного ядра педагогической деятельности, объективированных стремлением будущих педагогов к созидательному преобразованию педагогической действительности.

Результаты исследования

Проблема развития профессионального самосознания посредством исследовательской деятельности является актуальной для студентов педагогического бакалавриата, поскольку исследовательская деятельность — это универсальное средство приобретения необходимых компетенций, которое способствует профессиональной педагогической самоидентификации.

Согласно исследованиям А. О. Карпова (2019), А. В. Леонтовича (2018), А. Э. Поповича (2023), И. Э. Идиятова (2016), В. М. Самохиной (2004), Э. А. Курмановой (2008), исследовательская деятельность охватывает одновременно ценностно-смысловое, содержательное и функциональное ядро профессиональной педагогической деятельности, то есть является совокупностью средств развития профессионального самосознания через эмоционально-личностную, эмоционально-ценностную и эмоционально-гностическую вовлеченность, что способствует формированию гармоничного образа будущей профессиональной деятельности. Соответственно, с одной стороны, студентом осознается общественная значимость педагогической профессии, образ профессиональной деятельности, приобретающий некую социальную категорию, а с другой — инициируется направленность на себя, самопонимание, самоприятие, продуцируются ценности познания и самопознания.

В отличие от педагогической и практической профессиональной деятельности, исследовательская деятельность обладает наиболее широким инструментарием в корреляции личного опыта студента с педагогической действительностью, а значит, способствует построению целостного содержания педагогического образа. Реализуемая посредством формирования у студентов диалектических представлений и частных педагогических дискурсов об основах научного исследования, навыках исследовательской деятельности, ее положительных мотивах и т. п., исследовательская деятельность моделирует индивидуальную траекторию формирования студентами профессионального педагогического образа. В рамках этого педагогического образа, обогащаемого новыми переживаниями, смыслообразованиями и т. п., студентом осуществляется поиск и развитие профессионального самосознания.

Как видно, исследовательская деятельность на уровне педагогического бакалавриата направлена на познание, анализ и переосмысление педагогической действительности, посредством чего у студента формируется профессиональный образ Я. В целом положения стандартов высшего образования свидетельствуют о центральности проблемы исследовательской деятельности и овладении исследовательскими умениями и компетенциями в профессиональной подготовке

будущих педагогов, наращивании их инновационного потенциала. На основе анализа научной литературы по проблеме исследования была разработана модель организации исследовательской деятельности как средства развития профессионального самосознания студентов педагогического бакалавриата (рис. 2).

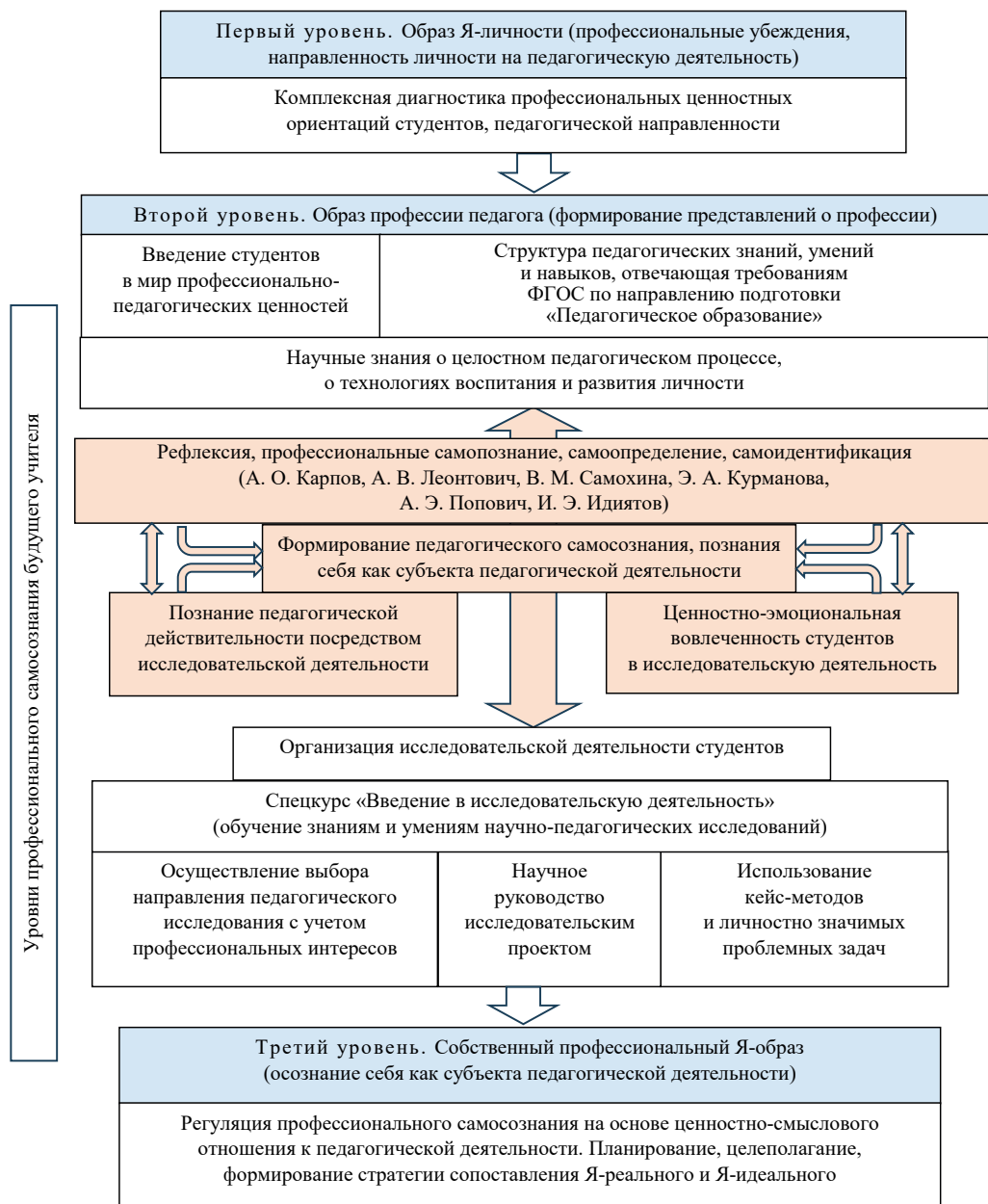


Рис. 2. Модель организации исследовательской деятельности как средства развития профессионального самосознания студентов педагогического бакалавриата

Fig. 2. A model of the organization of research activities as a means of developing professional self-awareness of students of the pedagogical bachelor's degree

Дискуссионные вопросы

Дискуссионным вопросом данного исследования является вопрос разработанности организационно-педагогических средств и условий реализации потенциала исследовательски-ориентированного обучения студентов педагогического бакалавриата, способствующего развитию профессионального самосознания будущего педагога. Определено, что роль исследовательской деятельности в развитии профессионального самосознания связана со снятием противоречия между идеальным и реальным профессиональным образом Я через познание педагогической действительности и себя в ней. В период обучения у студентов педагогического бакалавриата происходит идеализация профессии и дальнейшее в ней разочарование, приводящее к кризису профессионального самоопределения, сомнениям в выборе профессии, в собственных профессиональных возможностях. В связи с этим профессиональный образ Я теряет конкретные очертания, представления о профессии становятся разрозненными, что приводит к внутреннему конфликту, выражающемуся в несовпадении профессионального образа Я и личностно-профессиональных характеристик будущего педагога. Разрешение такого противоречия осуществляется преимущественно в исследовательской деятельности, а не практической или педагогической, поскольку самопознание и самосознание достигаются субъектом именно в роли исследователя, ориентированного на поиск истины, что своим содержанием масштабнее двух других ролей — практика и педагога.

Практическая деятельность узконаправленна — будущая профессиональная деятельность студентов практической направленности характеризуется образом-целью, деятельностной категорией образа. Педагогическая деятельность окрашена возвышенным представлением о профессии и характеризуется субъектной категорией образа, романтической, эстетической и эмоциональной направленностями, направленностью на общение, образом в форме мечты, идеала, саморуководством, ценностями свободы. Так, педагогическая деятельность формирует идеализированный профессиональный образ Я, а практическая — реальный, реалистичный, лишенный романтизма. Однако только исследовательская деятельность позволяет гармонизировать оба профессиональных образа Я, снять противоречие между ними, преодолеть кризис профессиональной самоидентификации.

Решением данного вопроса является организация педагогических условий, при которых исследовательская деятельность, являясь средством познания, выступает инструментом осмысленного освоения педагогической деятельности, наполненного ценностно-смысловым содержанием, что будет способствовать формированию целостного профессионального самосознания будущего педагога.

Заключение

Содержательный, многомерный образ будущей профессиональной деятельности (образ профессии и образ Я как субъекта будущей профессиональной деятельности) позволяет моделировать и модернизировать внутренний процесс профессионального становления студентов. Такой образ выступает стержнем высокого профессионализма будущих педагогов, поскольку существует тесная корреляция между развитием профессионального самосознания, четкой профессиональной самоидентификацией, образом Я и успешностью в профессиональной деятельности.

Анализ научных исследований указывает на потенциал исследовательской деятельности студентов в развитии профессионального самосознания. Наиболее существенные изменения в структуре личностного и профессионального образа Я в ходе профессиональной самоидентификации происходят в период обучения студентов педагогического бакалавриата, когда наиболее выражены мотивация, побуждения и действия будущего специалиста. С одной стороны, на данном этапе развития профессионального самосознания у студента сформированы специализированные знания и компетенции, а с другой стороны, имеется готовность к самообразованию, самопознанию, самовоспитанию и самосовершенствованию. В удовлетворении данной потребности весомая роль принадлежит исследовательской деятельности, обеспечивающей симбиоз развития личности и профессионала посредством активизации онтологического ядра самосознания, просоциальной мотивации к формированию уникального профессионального образа Я, направленности на глубинную саморефлексию и практическую педагогическую деятельность.

Исследовательская деятельность, будучи универсальным инструментом познания педагогической действительности, обеспечивает для субъекта возможность быть одновременно субъектом эмпирическим и интерпретирующим. Тем самым образуется осмысленность профессии и комплекс представлений о себе как о будущем специалисте, а также о собственной роли в системе профессиональных отношений. Таким образом, необходима организация педагогических условий, при которых исследовательская деятельность выступает не приемом учебной деятельности, а содержанием и смыслом обучения. Это позволит обеспечить осмысленное познание особенностей профессиональной педагогической деятельности, наполненное ценностно-смысловым содержанием, что будет способствовать развитию профессионального самосознания студентов.

На следующих этапах исследования предполагается внедрение модели организации исследовательской деятельности студентов педагогического бакалавриата, способствующего развитию профессионального самосознания. В рамках исследования будет проведен анализ корреляции между этапами формирования профессионального самосознания и этапами продвижения студентов в реализации исследовательского проекта, овладения навыками исследовательской деятельности, а также будут уточнены специфика

и особенности организационно-педагогических условий, способствующих реализации поставленных задач.

Список источников

1. Чалмерс, Д. (2013). *Сознающий ум: В поисках фундаментальной теории* (перевод с английского). Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». <https://elibrary.ru/item.asp?id=26140865>
2. Kant, I. (1974). *Anthropology from a Pragmatic Point of View* (translated, with an introduction and notes, by Mary J. Gregor). The Hague: Nijhoff. <https://s.kpfu.ru/43>
3. Гуссерль, Э. (1998). *Картезианские размышления*. Санкт-Петербург: Шука; Ювента. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24175847>
4. Нагель, Т. (2001). *Что все это значит? Очень краткое введение в философию*. (перевод с английского А. Толстова). Москва: Идея-Пресс.
5. Гаспарян, Д. И. (2020). Феноменология без трансцендентального субъекта: нейрофеноменология и энактивизм в поисках перспективы от первого лица. *Философский журнал*, 1, 80–96. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42727551>
6. Кардовская, Е. К. (2011). Рефлексия и целеполагание как механизмы развития профессионального самосознания студентов. *Теория и практика общественного развития*, 2, 78–86. <https://elibrary.ru/item.asp?id=17748750>
7. Дьяченко, Е. В. (2020). *Самосознание в профессиональной жизни человека*. Монография. Екатеринбург: Уральский ГМУ. <https://e.lanbook.com/book/317363?category=3147>
8. Шарафутдинова, Н. В. (2023). Научно-категориальный анализ и структура профессионального самосознания личности. *Вестник Московского университета МВД России*, 4, 269–272. <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2023-4-269-272>. EDN JVGPTL
9. Фролова, С. В. (2022). Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования. *Вестник Мининского университета*, 3, 34–40. <https://elibrary.ru/item.asp?id=48778861>
10. Кандаурова, А. В. (2023). Профессиональная направленность студентов педагогических вузов: постановка проблемы. *Вестник Нижневартковского государственного университета*, 2, 69–84. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54094439>
11. Киртава, Г. Т. (2023). Влияние социокультурных факторов на развитие профессиональной направленности будущего педагога. *Тенденции развития науки и образования*, 101(1), 40–43. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54641073>
12. Дроздова, О. В. (2015). Характеристика и содержание понятия «Профессиональная направленность на педагогическую профессию». *Научные стремления*, 2, 30–35. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23850741>
13. Вахитов, Р. Р., Вахитова, Е. С., и Хабибулин, Д. А. (2020). Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности в образовательных учреждениях в рамках реализации ФГОС. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 4(33), 57–60. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0010>
14. Карпов, А. О. (2019). Теоретические основы исследовательского обучения в обществе знаний. *Педагогика*, 3, 3–12. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37395507>
15. Леонтович, А. В. (2018). Исследовательская и проектная деятельность учащихся: сетевой подход. *Народное образование*, 6(7), 116–121. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35449182>

16. Попович, А. Э. (2023). Самореализация студентов в научно-исследовательской деятельности как профессиональная потребность. *Педагогика и психология образования*, 2, 44–55. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-2-44-55>
17. Идиятов, И. Э. (2016). *Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения*. Дисс. ... канд. пед. наук. Казань.
18. Самохина, В. М. (2004). *Исследовательская деятельность старшеклассников как фактор их подготовки к профессиональному самоопределению*. Дисс. ... канд. пед. наук. Чебоксары.
19. Курманова, Э. А. (2008). *Исследовательская деятельность как фактор профессионального самоопределения студентов колледжа*. Дисс. ... канд. пед. наук. Москва.

References

1. Chalmers, D. (2013). *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory* (translation from English). Moscow: Limited Liability Company Book House «LIBRO-KOM». <https://elibrary.ru/item.asp?id=26140865>
2. Kant, I. (1974). *Anthropology from a Pragmatic Point of View* (translated, with an introduction and notes, by Mary J. Gregor). The Hague: Nijhoff. <https://s.kpfu.ru/43>
3. Gussel', E'. (1998). *Cartesian Reflections*. St. Petersburg: Shuka; Juventa. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24175847>
4. Nagel', T. (2001). *What does it all mean? A very short introduction to philosophy* (translated from English by A. Tolstov). Moscow: Idea-Press.
5. Gasparyan, D. I. (2020). Phenomenology without a transcendental subject: neurophenomenology and enactivism in search of a first-person perspective. *Philosophical Journal*, 1, 80–96. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42727551>
6. Kardovskaya, E. K. (2011). Reflection and goal-setting as mechanisms for developing students' professional self-awareness. *Theory and practice of social development*, 2, 78–86. <https://elibrary.ru/item.asp?id=17748750>
7. Dyachenko, E. V. (2020). *Self-awareness in a person's professional life*. Monograph. Ekaterinburg: Ural State Medical University. <https://e.lanbook.com/book/317363?category=3147>
8. Sharafutdinova, N. V. (2023). Scientific-categorical analysis and structure of professional self-awareness of an individual. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 4, 269–272. <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2023-4-269-272>. EDN JVGPTL.
9. Frolova, S. V. (2022). Sociocultural factors in the formation of the professional worldview of a modern teacher: challenges of the new world of education. *Bulletin of Minin University*, 3, 34–40. <https://elibrary.ru/item.asp?id=48778861>
10. Kandaurova, A. V. (2023). Professional orientation of students of pedagogical universities: problem statement. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, 2, 69–84. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54094439>
11. Kirtava, G. T. (2023). The influence of socio-cultural factors on the development of professional orientation of the future teacher. *Trends in the development of science and education*, 101(1), 40–43. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54641073>
12. Drozdova, O. V. (2015). Characteristics and content of the concept «Professional focus on the teaching profession». *Scientific aspirations*, 2, 30–35. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23850741>

13. Vaxitov, R. R., Vaxitova, E. S., & Xabibulin, D. A. (2020). Organization of educational, research and project activities in educational institutions within the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 4(33), 57–60. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0010>
14. Karpov, A. O. (2019). Theoretical Foundations of Research-Based Learning in the Knowledge Society. *Pedagogy*, 3, 3–12. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37395507>
15. Leontovich, A. V. (2018). Research and project activities of students: a network approach. *Public education*, 6 (7), 116–121. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35449182>
16. Popovich, A. E. (2023). Self-realization of students in research activities as a professional need. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2, 44–55. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-2-44-55>
17. Idiyatov, I. E. (2016). Formation of students' research competence in the process of problem-based learning. *PhD Dissertation*. Kazan.
18. Samokhina, V. M. (2004). Research activities of high school students as a factor in their preparation for professional self-determination. *PhD Dissertation*. Cheboksary.
19. Kurmanova, E. A. (2008). Research activity as a factor in professional self-determination of college students. *PhD Dissertation*. Moscow.

Статья поступила в редакцию: 17.09.2024;
одобрена после рецензирования: 25.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025.

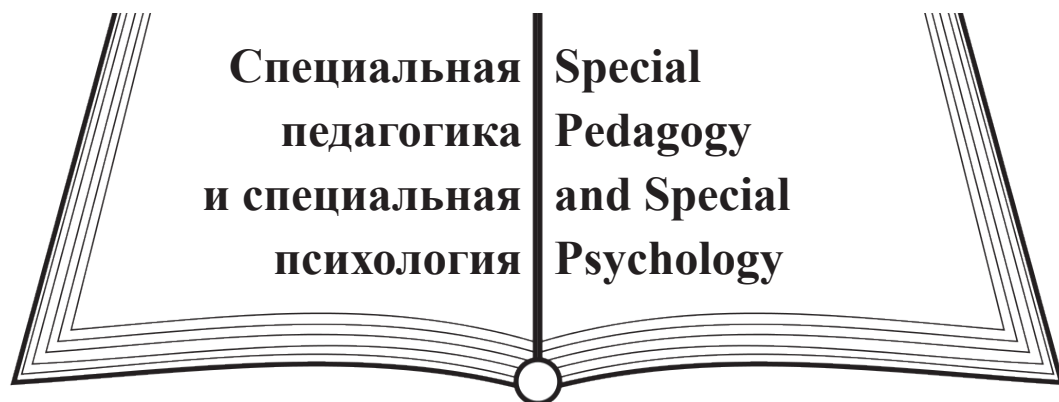
The article was submitted: 17.09.2024;
approved after reviewing: 25.02.2025;
accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Киртава Георгий Темуриевич — аспирант кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия.

Kirtava Georgij Temurievich — Postgraduate Student of the Department of Higher Education Pedagogy at the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.

getkirtava@kpfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3081-1165>



Научно-исследовательская статья

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-197-219

ИЗУЧЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЦ С ОВЗ И (ИЛИ) ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СОПРОВОЖДЕНИИ ЗАНЯТОСТИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Надежда Петровна Полякова^{1, a}, Надия Шамильевна Тюрина^{2, b}

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

^a nadezhdapolyakova85@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2374-2686>

^b tjurinansh@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2226-3595>

Аннотация. Актуальность исследования проблемы обусловлена поиском эффективных путей включения лиц с инвалидностью в процесс жизнеобеспечения, социализации и социальной адаптации. Трудоустройство и занятость в данном аспекте выступают как ключевые факторы достижения поставленных целей. Исследователи и практики предлагают развитие таких форм содействия в трудоустройстве, как сопровождаемая занятость и развитие предпринимательства. В статье представлены результаты изучения потребности лиц с инвалидностью и ОВЗ в сопровождении занятости и предпринимательской деятельности. Ведущим методом в исследовании являлось анкетирование, позволяющее выявить высокую востребованность содействия в решении проблем, связанных с трудоустройством и открытием собственного дела со стороны всех участников образовательных и трудовых отношений. Выборка исследования включала 129 человек с инвалидностью разных нозологических групп в возрасте от 17 до 26 лет, обучавшихся по специальностям среднего профессионального образования и профессионального обучения. В статье представлены результаты

исследования, предложена программа сопровождения занятости и предпринимательской деятельности лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, ориентированная на образовательные организации среднего профессионального образования, включающая: развитие мотивации, эффективности и успешности в профессиональной реализации лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью; формирование инклюзивной культуры общества, в том числе социальных партнеров образовательных организаций, участвующих в реализации (адаптированных) образовательных программ; трансляцию успешного опыта сопровождения обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью в широком социальном контексте; вовлечение в процесс реализации программы носителей опыта, лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в качестве мотивационных лидеров. Представленные в статье материалы позволят участникам образовательных и трудовых отношений изменять возможности рынка труда и подготовки к участию в нем лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Ключевые слова: труд, люди с ОВЗ и (или) инвалидностью, сопровождение занятости и предпринимательской деятельности

Для цитирования: Полякова, Н. П., и Тюрина, Н. Ш. (2025). Изучение потребностей лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в сопровождении занятости и предпринимательской деятельности. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 197–219. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-197-219>

Scientific research article

UDC 372.881.161.1

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-197-219

EXPLORING NEEDS OF PEOPLE WITH HEALTH LIMITATIONS AND/OR DISABILITIES IN SUPPORT OF EMPLOYMENT AND ENTREPRENEURIAL ACTIVITIES

Nadezhda P. Polyakova^{1, a}, Nadiya Sh. Tyurina^{2, b}

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

^a nadezhdapolyakova85@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2374-2686>

^b tjurinansh@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2226-3595>

Abstract. The relevance of the problem research is determined by the search for effective ways to include people with disabilities in the process of life support, socialization and social adaptation. Employment and employment in this aspect act as key factors for achieving the set goals. Researchers and practitioners propose the development of such forms of employment assistance as assisted employment and entrepreneurship development. The article presents the results of studying the needs of people with health limitations and disabilities in support of employment and entrepreneurial activity. The leading method in the study was a questionnaire, which revealed the high demand for assistance in solving problems related to employment and starting their own business from all participants

in educational and labor relations. The study sample included 129 people with disabilities of different nosological groups aged from 17 to 26 years, who studied in the specialties of vocational education and training. The article presents the results of the study, proposes a program to support the employment and entrepreneurial activities of persons with health limitations and/or disabilities, focused on educational institutions of secondary vocational education. The program includes the development of motivation, effectiveness and success in the professional realization of persons with health limitations and/or disabilities; the formation of an inclusive culture of society, including social partners of educational institutions organizations involved in the implementation of (adapted) educational programs; broadcasting the successful experience of accompanying students with health limitations and/or disabilities in a broad social context; involving native speakers, people with health limitations and/or disabilities as motivational leaders in the program implementation process. The materials presented in the article allow participants in educational and labor relations to change the possibilities of the labor market and prepare people with health limitations and disabilities for participation in it.

Keywords: labor, health limitations and disabilities, accompanied employment and entrepreneurial activity

For citation: Polyakova, N. P., & Tyurina, N. Sh. (2025). Exploring needs of people with health limitations and/or disabilities in support of employment and entrepreneurial activities. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 197–219. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-197-219>

Введение

Проблемы включения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и (или) инвалидностью в активную социальную жизнь, в том числе в трудовую деятельность, в последние десятилетия являются наиболее актуальными в контексте как социологии, так и педагогики. Система образования сегодня создает условия для успешного обучения лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в масштабах среднего профессионального или высшего образования. Однако по окончании обучения люди с ОВЗ и (или) инвалидностью довольно часто испытывают затруднения при трудоустройстве и профессиональной самореализации. Исследования последних лет свидетельствуют о необходимости внедрения правовых регуляторов и дополнительных мер стимулирования работодателей с целью улучшения условий труда для людей с ОВЗ (Жукова, 2021). В них также обосновывается целесообразность обращения к модели поддерживаемого трудоустройства лиц с инвалидностью (Нацун, 2017а). В исследовании возможностей и структуры занятости и самозанятости лиц с инвалидностью В. Б. Кефели и Т. И. Гориной была предпринята попытка анализа связей мотивирующих факторов и достижения людьми с инвалидностью профессиональной независимости и самореализации (Кефели, и Горина, 2022).

В зарубежных исследованиях проблемы возможностей сопровождаемого трудоустройства и его вариативности обсуждаются с начала 2000-х годов. В исследовании А. Ридхет и Ф. Оуэн обосновывается, что в успешном

трудоустройстве лиц с инвалидностью центральное место занимает соответствие между личностью, рабочей средой и стремлением к более широкой поддержке со стороны сообщества (Readhead, & Owen, 2020). Согласно данным испанских ученых, предприниматели с инвалидностью обладают более высокой компетенцией для самооценки, а также способностью автономного проживания (Ortiz García, & Olaz Capitán, 2021), более высокой устойчивостью к неопределенностям (Iytha, Tiwary, & Augustine, 2024). Как свидетельствуют результаты одного из последних исследований Университета Шеффилда, большой ценностью обладает внешняя помощь в процессе трудоустройства лиц с инвалидностью. Наряду со службой поддерживаемого трудоустройства, исследователями внедрена модель, направленная на оказание помощи людям с ОВЗ в быстром поиске подходящей работы, существующая параллельно с добровольной, персонализированной, интенсивной поддержкой для преодоления барьеров (Baxter et al., 2024).

Эффективность трудоустройства людей с ОВЗ и (или) инвалидностью во многом зависит от результативности мероприятий, обеспечивающих удовлетворение потребностей данных категорий лиц в сопровождении их занятости и предпринимательской деятельности. В этой связи возникает настоятельная потребность в изучении спектра потребностей лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, факторов, влияющих на их характер и устойчивость. Полученные данные позволят разработать наиболее приемлемые пути реализации распоряжения правительства Российской Федерации от 15.10.2020 «Об утверждении Плана мероприятий по повышению уровня занятости лиц с инвалидностью на 2021–2024 гг.».

Методология исследования

Цель статьи заключается в описании и научном обосновании результатов, полученных в аспекте изучения потребностей лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в сопровождении занятости и предпринимательства, а также мер, способствующих продуктивности данной деятельности. Ее достижение предусматривало решение следующих задач:

- разработка диагностического инструментария;
- организация и реализация экспериментальной работы;
- анализ и систематизация полученных данных;
- определение наиболее эффективных мер, способствующих успешности сопровождения занятости и предпринимательства лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью.

При работе над статьей свое применение нашли следующие методы: ретроспективный анализ материалов по проблеме исследования, контент-анализ актуальных данных, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов.

Для решения задач эксперимента был разработан опросник, структура которого содержит четыре раздела. Первый раздел позволяет получить общее представление об участниках исследования. Вопросы второго раздела дают возможность оценить имеющийся у респондентов опыт практической подготовки, трудоустройства или предпринимательства. Информация, собираемая на основе вопросов третьего раздела, позволяет оценить востребованность мероприятий, обеспечивающих удовлетворение потребностей лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в сопровождении занятости и предпринимательства. На основе данных, представленных в четвертом разделе, можно разработать программу сопровождения занятости и предпринимательства с учетом индивидуальных потребностей лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью.

Результаты исследования

Экспериментальная работа по изучению потребностей лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в сопровождении занятости и предпринимательской деятельности осуществлялась с 25 мая по 10 июня 2024 года в Москве. В исследовании было задействовано 129 человек в возрасте от 17 до 26 лет, обучавшихся по специальностям СПО и ПО. Данные, характеризующие принадлежность респондентов к нозологической группе, их интересы и запросы, приведены в таблицах 1–10.

Респондентам на добровольной основе предлагалось ответить на 30 вопросов в дистанционной форме. Для анализа и систематизации полученных результатов применялись следующие критерии, разработанные с опорой на опросник, описанный выше:

- заинтересованность во взаимодействии с социальными партнерами, способствующими занятости и предпринимательской деятельности;
- потребность в занятости и предпринимательской деятельности;
- потребность в специальных условиях труда, адаптации рабочего места;
- содействие в сопровождении трудоустройства или самозанятости;
- сферы современного рынка труда, способствующие реализации профессионального потенциала;
- востребованность и актуальность профессиональных навыков, профессий и специальностей, освоенных в колледже;
- предпочитаемые источники информации, используемые при поиске работы;
- оценка собственного потенциала, готовности его повышения;
- оценка профессиональных компетенций и их специфических потребностей потенциальными работодателями с позиции лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью;
- сферы труда, отвечающие, по мнению лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, их профессиональным запросам.

Результаты опроса приведены в таблицах 1–10.

Таблица 1 / Table 1

**Заинтересованность лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью во взаимодействии
с социальными партнерами, способствующими их занятости
и предпринимательской деятельности**

**The interest of people with disabilities and/or disabilities in interacting
with social partners who promote their employment and entrepreneurial activities**

Нозологическая группа	Центры занятости, НКО, неформальный нетворкинг	Другое
Нарушения слуха	12	3
Нарушения зрения	20	4
Нарушения речи	3	
Нарушения опорно-двигательного аппарата	18	2
Расстройства аутистического спектра	6	
Соматические нарушения	36	
Другое	25	

Таблица 2 / Table 2

Потребность в занятости и трудоустройстве

The need for employment and job placement

Нозоло- гическая группа	Потребность в трудоу- стройстве		Потребность в самозаня- тости		Наличие попыток трудоу- стройства и получения статуса самозанятого		Необходи- мость содействия при трудо- устройстве или откры- тия собст- венного дела		Факторы, препятствующие трудоустройству и самозанятости
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	
Нарушения слуха	9	6	5	10	11	4	13	2	– сложности в комму- никации; – невысокий уровень устной и письменной речи; – отсутствие сурдо- переводчика; – отсутствие возмож- ности общаться на жестовом языке; – отсутствие необходи- мых навыков; – социальные стерео- типы и барьеры; – отсутствие помощи и поддержки со сторо- ны государства

Нозологическая группа	Потребность в трудоустройстве		Потребность в самозанятости		Наличие попыток трудоустройства и получения статуса самозанятого		Необходимость содействия при трудоустройстве или открытия собственного дела		Факторы, препятствующие трудоустройству и самозанятости
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	
Нарушения зрения	15	9	13	11	10	14	20	4	– сложности в перемещении; – малая доступность архитектурной среды и интернет-пространства; – низкий уровень необходимых навыков; – социальные стереотипы и барьеры; – неуверенность в себе и собственных возможностях; – отсутствие заинтересованности и помощи со стороны государства; – недоверие к зрячим; – страх
Нарушения речи	2	1	1	2	3	0	0	3	– сложности в коммуникации; – социальные барьеры и стереотипы; – страх, неуверенность в себе и собственных партнерах; – отсутствие помощи и поддержки со стороны государства; – отсутствие необходимых профессиональных компетенций и опыта
Нарушения опорно-двигательного аппарата	10	10	12	8	7	13	18	2	– малая доступность архитектурной среды; – малая мобильность; – социальные барьеры и стереотипы;

Нозологическая группа	Потребность в трудоустройстве		Потребность в самозанятости		Наличие попыток трудоустройства и получения статуса самозанятого		Необходимость содействия при трудоустройстве или открытии собственного дела		Факторы, препятствующие трудоустройству и самозанятости
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	
									– неуверенность в себе и в собственных партнерах; – страх; – отсутствие необходимого опыта и соответствующих навыков; – отсутствие поддержки со стороны государства; – низкая мотивация
Расстройства аутистического спектра	3	3	4	2	0	6	6	0	– социальные барьеры и стереотипы; – неуверенность в себе и в собственном окружении; – отсутствие опыта и необходимых навыков; – низкая мотивация; – отсутствие поддержки со стороны государства
Соматические нарушения	27	9	19	17	10	26	31	5	– отсутствие необходимого опыта и компетенций; – отсутствие поддержки со стороны государства
Другое	20	5	7	18	7	18	20	5	– отсутствие необходимого опыта и поддержки со стороны государства; – неуверенность в себе

Таблица 3 / Table 3

Потребность в специальных условиях труда, адаптации рабочего места
The need for special working conditions, workplace adaptation

Нозологическая группа	Отсутствие потребности	Наличие потребности
Нарушения слуха	6	9
Нарушения зрения	4	20
Нарушения речи	3	0
Нарушения опорно-двигательного аппарата	4	16
Расстройства аутистического спектра	3	3
Соматические нарушения	10	26
Другое	6	19

Таблица 4 / Table 4

Содействие в сопровождении трудоустройства или самозанятости
Assistance in support of employment or self-employment

Нозологическая группа	Освоение трудовых обязанностей		Обеспечение условий доступности рабочего места и его дополнительного оснащения		Освоение доступного маршрута передвижения до места работы и на территории работодателя		Ведение переговоров с работодателем		Получение информации о состоянии рынка труда, вакансиях, услугах службы занятости	
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет
Нарушения слуха	4	11	11	4	1	14	13	2	15	0
Нарушения зрения	2	23	16	8	20	2	3	21	14	10
Нарушения речи	0	3	0	3	0	3	2	1	1	2
Нарушения опорно-двигательного аппарата	4	16	14	6	16	4	3	17	2	18
Расстройства аутистического спектра	1	5	2	4	0	6	4	2	2	4
Соматические нарушения	3	33	1	35	2	33	2	34	10	26
Другое	2	23	1	24	3	22	6	19	18	7

Таблица 5 / Table 5

Сферы современного рынка труда, способствующие реализации профессионального потенциала лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью

Areas of the modern labor market that contribute to the realization of the professional potential of people with disabilities

Государственные компании и предприятия	Частный бизнес	Собственное дело	Другое
49	21	56	3

Таблица 6 / Table 6

Востребованность и актуальность профессиональных навыков, профессий и специальностей, освоенных лицами с ОВЗ и (или) инвалидностью в колледже

The relevance and relevance of professional skills, professions and specialties mastered by people with disabilities and (or) disabilities in college

Профессиональные навыки будут применимы при дальнейшем трудоустройстве		Полученная специальность или профессия позволит открыть собственное дело	
Да	Нет	Да	Нет
70	59	67	62

Таблица 7 / Table 7

Предпочитаемые лицами с ОВЗ и (или) инвалидностью источники информации при поиске работы

Preferred sources of information for people with disabilities when looking for a job

Интернет	Соцсети	Объявления на ТВ и радио	Рекомендации педагогов	Рекомендации родителей и друзей	Ярмарка вакансий	Служба занятости	Другое
129	98	45	87	89	42	62	76

Таблица 8 / Table 8

Оценка профессиональных компетенций лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью и их специфических потребностей потенциальными работодателями

Assessment of professional competencies of persons with disabilities and their specific needs by potential employers

Предложения последующего трудоустройства на предприятиях, в учреждениях, по месту прохождения практики		Потребность в специальных условиях (создание доступной среды, обеспечение специализированной техникой, оказание помощи ассистентом) по месту прохождения практики	
Да	Нет	Да	Нет
20	109	19	110

Таблица 9 / Table 9

Оценка лицами с ОВЗ и (или) инвалидностью собственного потенциала, готовности его повышения
Assessment by persons with disabilities of their own potential, readiness to increase it

Наличие умений, портфолио		Готовность посещать тренинги, курсы, работы, прохождение на которых требуют поиска		Собеседования, составление резюме и бизнес-планов, взаимодействие с руководством и будущими коллегами		Наличие навыков работы в команде, планирования времени, коммуникации, рефлексии, эмпатии		Причины, по которым работодатели не стремятся трудоустроить людей с ОВЗ и (или) инвалидностью		Факторы, оказывающие значимое влияние на возможности человека с ОВЗ и (или) инвалидностью быть трудоустроенным или самозанятым	
Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет
55	74	93	36	42	87	– малая осведомленность о профессиональных возможностях лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью; – наличие стереотипов; – отрицательный опыт; – невысокий уровень профессиональных компетенций; – высокая себестоимость сотрудника (архитектурная среда, оснащение рабочего места); – отсутствие навыков взаимодействия с данными категориями лиц;					– тренинги, обеспечивающие преодоление специфических социально-психологических особенностей (пониженной стрессоустойчивости, лабильности поведенческих реакций); – программы, обеспечивающие повышение профессиональной квалификации и практического производственного опыта; – мероприятия, способствующие развитию устойчивой привычки следовать распорядку, режиму, соблюдать внутренние правила организации или предприятия; – создание научно обоснованных медико-социальных экспертиз, обеспечивающих реальную оценку трудового потенциала лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, служб,

Таблица 10 / Table 10

Сферы труда, отвечающие, по мнению лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, их профессиональным запросам

Areas of work that, in the opinion of people with disabilities and/or disabilities, meet their professional needs

ИКТ-технологии	Социальная сфера	Образование	Робототехника	Медицина	Менеджмент	Индустрия туризма и гостеприимства
129	66	40	120	107	128	129

Дискуссионные вопросы

Анализ результатов опроса лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью позволяет говорить о наличии у подавляющего числа респондентов потребностей в сопровождении занятости и предпринимательской деятельности. Их выраженность определяется как принадлежностью к нозологической группе, так и индивидуальными особенностями опрошенных. Согласно полученным данным, можно заключить следующее:

1. У 93 % респондентов отмечается заинтересованность в развитии взаимодействия с социальными партнерами для дальнейшего трудоустройства и начала предпринимательской деятельности.

2. Большинство респондентов (90 %) хотят быть трудоустроенными или открыть собственное дело.

3. Лица с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, а также с соматическими заболеваниями испытывают потребности в специальных условиях труда, адаптации рабочего места, установлении сокращенной продолжительности рабочего времени (не более 35 часов в неделю) для лиц с инвалидностью I, II групп, привлечении к сверхурочной работе с их согласия, продолжительности отпуска не менее 30 дней, адаптации основного и вспомогательного оборудования для решения производственных задач, техническом и организационном оснащении, дополнительной организации оснащения техническими средствами с учетом индивидуальных возможностей и особенностей лиц с инвалидностью.

4. Практически все респонденты (94 %) нуждаются в сопровождении при трудоустройстве или открытии собственного дела. При этом 98 % опрошенных свидетельствуют о необходимости содействия в информировании о состоянии рынка труда, вакансиях, услугах службы занятости; обеспечения доступности рабочего места и его дополнительного оснащения. Лица с нарушениями слуха, тяжелыми нарушениями речи и расстройствами аутистического спектра нуждаются в содействии при ведении переговоров с работодателями. Многим лицам с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата

требуется помощь при освоении доступного маршрута передвижения до места работы и на территории работодателя.

5. Среди всех опрошенных 43 % респондентов рассматривают собственное дело как сферу современного рынка труда, способствующую реализации профессионального потенциала лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью; 38 % респондентов говорят о перспективности государственных компаний и предприятий.

6. Из 100 % опрошенных 54 % респондентов полагают, что полученные ими профессиональные навыки будут применимы при дальнейшем трудоустройстве; 52 % респондентов считают, что полученная ими специальность или профессия позволит открыть самозанятость или собственное дело.

7. При поиске работы 100 % респондентов отдают предпочтение ресурсам Интернета и социальным сетям как основным источникам информации; 68 % респондентов считают значимым источником рекомендации родителей и друзей; 67 % респондентов ориентируются на рекомендации педагогов.

8. Оценивая собственные профессиональные компетенции, 72 % респондентов отметили, что готовы посещать тренинги, курсы, на которых обучают поиску работы, прохождению собеседования, составлению резюме и бизнес-планов, взаимодействию с руководством и будущими коллегами; 67 % респондентов отрицали наличие у себя навыков, необходимых для работы в команде, планирования времени, коммуникации, рефлексии и эмпатии; 57 % респондентов признавали отсутствие умений составлять резюме, портфолио.

9. Оценивая отношение потенциальных работодателей к профессиональным компетенциям и специфическим потребностям лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, 84 % респондентов отрицали наличие предложений последующего трудоустройства на предприятиях, в учреждениях, по месту прохождения практики; 85 % респондентов отрицали создание специальных условий (архитектурная доступность, специализированное оборудование и программное обеспечение, помощь ассистента) по месту прохождения практики.

10. Для 100 % респондентов ИКТ-технологии, индустрия туризма и гостеприимства, менеджмент, робототехника представляют сферы труда, отвечающие их профессиональным запросам.

Обнаруживаемая у обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью высокая потребность в сопровождении занятости и предпринимательской деятельности свидетельствует о недостаточности мер, предпринимаемых образовательными организациями, реализующими адаптированные образовательные программы среднего профессионального образования и профессионального обучения. В качестве одного из действенных инструментов, позволяющих обеспечить сопровождение лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью при трудоустройстве и открытии собственного дела, повысить его эффективность, можно рассматривать программу сопровождения трудоустройства и предпринимательской деятельности лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью.

Предлагаемая программа в содержательном плане предусматривает реализацию направлений деятельности, ориентированных на всех участников

образовательных и трудовых отношений, на отдельные категории лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, построение взаимоотношений с потенциальными партнерами и работодателями, оценку эффективности специальных условий, информирование обучающихся и участников рынка труда. Остановимся подробнее на каждом из предлагаемых нами компонентов содержательного раздела.

Одним из направлений деятельности, реализуемых в аспекте описываемой программы, должна выступать работа образовательных организаций среднего профессионального образования по расширению действующей системы социального партнерства, нацеленной на обеспечение занятости и трудоустройства обучающихся и выпускников с ОВЗ и (или) инвалидностью. Согласно имеющимся исследованиям (Нефедьева, Седых, и Тарабан, 2021; Трунин, и Осокин, 2022; Чернышева, и Андреева, 2023), активное сотрудничество соискателей с ОВЗ и (или) инвалидностью с потенциальными работодателями является важным фактором трудоустройства и реализации собственных проектов. Создаваемые на базе образовательных организаций диалоговые площадки позволяют оказывать лицам с ОВЗ и (или) инвалидностью информационную поддержку. В качестве партнеров могут задействоваться люди с ОВЗ и (или) инвалидностью, обладающие позитивным опытом трудоустройства и предпринимательства. Подобные площадки впоследствии станут хорошей базой для нетворкинга, обмена опытом всех участников образовательных и трудовых отношений, поддержки и развития мотивации лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, трансляции успешных практик трудоустройства и предпринимательства.

В качестве еще одного направления деятельности, реализуемой в рамках предлагаемой программы, может рассматриваться работа, ориентированная как на всех участников образовательных и трудовых отношений, так и на отдельные категории обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью. Мероприятия, ориентированные на всех участников образовательных и трудовых отношений, предполагают:

- реализацию тренингов по развитию инклюзивной культуры на уровнях образовательных организаций и социальных партнеров;
- трансляцию социального запроса обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью на всех уровнях власти.

Деятельность по оказанию адресной поддержки должна реализовываться с учетом потребностей каждой категории обучающихся. В частности, для лиц с нарушениями слуха следует предусмотреть:

- коммуникативные тренинги;
- условия для повышения уровня владения устной и письменной речью (факультативы; онлайн-курсы и др.);
- условия для применения русского жестового языка (наличие переводчика русского жестового языка; факультатив; клуб или другая форма изучения, в том числе инклюзивная).

Для лиц с нарушениями зрения следует создать:

- условия для совершенствования пространственной ориентировки как на уровне образовательной организации, так и за ее пределами;
- архитектурную доступность;
- условия для формирования позитивной самооценки, развития мотивации и экстрабилити, преодоления негативных эмоций — страха, зависимости от зрячего человека и т. д. (психологические тренинги, занятия).

Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо создать условия, способствующие:

- развитию максимально самостоятельной мобильности как на уровне образовательной организации, так и за ее пределами;
- доступности архитектурной среды.

Существующий сегодня опыт решения проблем, связанных с удовлетворением потребностей лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в специальных условиях труда, адаптацией рабочего места (Карасаева, и Горяйнова, 2021; Нацун, 2022; Самсонова, Быстрова, и Мануйлова, 2023) делает необходимым включение в содержание предлагаемой программы деятельность, предусматривающую:

- аудит имеющейся ресурсной базы;
- разработку банка рекомендаций по адаптации рабочего места совместно с лицами с ОВЗ и (или) инвалидностью;
- трансляцию имеющегося опыта социальным партнерам, в первую очередь работодателям;
- формирование банка данных об организациях, специализирующихся на создании и адаптации рабочих мест.

С целью обеспечения результативности сопровождения занятости и предпринимательства лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в содержании означенной программы необходимо предусмотреть деятельность, нацеленную на:

- аудит, прогноз и мониторинг обеспечения доступности рабочего места и его дополнительного оснащения в соответствии с потребностями конкретных обучающихся;
- содействие в освоении доступного маршрута передвижения до места работы и на территории работодателя;
- содействие в формировании навыков активного и конструктивного поведения соискателя на рынке труда;
- создание условий для регулярного, оперативного информирования лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью о состоянии рынка труда, вакансиях, услугах службы занятости (почтовые рассылки; СМС-оповещение и т. д.).

Демонстрируемые обучающимися с ОВЗ и (или) инвалидностью предпочтения в сфере профессионального развития и реализации образовательных маршрутов свидетельствуют о необходимости включения в содержание предлагаемой программы направления, предусматривающего реализацию дополнительных образовательных программ (факультативов, КПК и другие формы), обеспечивающего освоение и совершенствование базовых компетенций для организации

собственного дела, мониторинга и анализа информации о вакансиях и тенденциях рынка труда в государственном секторе занятости.

В ходе опроса обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью выявлена невысокая востребованность на рынке труда осваиваемых ими специальностей и профессий. Это обуславливает необходимость включения в содержание программы направления, предусматривающего аудит реализуемых образовательными организациями среднего профессионального образования программ (опросы обучающихся, работодателей, представителей кадровых служб, анализ рынка труда) для выявления возможностей повышения конкурентоспособности и востребованности выпускников.

Предпочтения обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью в получении значимой для поиска работы информации обуславливают необходимость включения в структуру предлагаемой программы направления, предусматривающего разработку и обеспечение функционирования специальных порталов, страниц, каналов, где оперативно, регулярно будет представляться актуальная информация о вакансиях, рынке труда в целом; опыт поиска работы и открытия собственного дела, транслируемый людьми, имеющими авторитет среди лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, их практические советы и рекомендации.

Для повышения уровня профессиональных компетенций обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью в части мониторинга информации для трудоустройства и открытия собственного дела в содержании программы возможно предусмотреть направление, включающее два блока мероприятий. Подобный подход, согласно современным исследованиям (Ананьева, Илюхина, и Сазонова, 2021; Быстрова, 2022; Горяйнова и др., 2021; Кулагина, 2023; Серегина, 2022; Якубенко и др., 2023) дает возможность повысить эффективность профессиональной ориентации и реабилитации лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, уровень их правовой грамотности. Деятельность, планируемая в рамках первого блока, должна быть направленной на развитие профессионального потенциала обучающихся и выпускников с ОВЗ и (или) инвалидностью среднего профессионального образования и профессионального обучения. К примеру, речь может идти о тренингах, ориентированных на развитие и совершенствование:

- компетенций soft skills (навыков работы в команде, планирования времени, коммуникации, рефлексии, эмпатии);
- навыков активного и конструктивного поведения на рынке труда (прохождения собеседования, составления резюме и бизнес-планов, взаимодействия с руководством и будущими коллегами);
- навыков, обеспечивающих преодоление специфических социально-психологических особенностей (пониженной стрессоустойчивости, лабильности поведенческих реакций);
- навыков, способствующих повышению профессиональной квалификации и практического производственного опыта;
- умений следовать расписанию, режиму, соблюдать внутренние правила организации или предприятия;

- мотивации и заинтересованности лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в профессиональном развитии, как через трудоустройство, так и через самозанятость и предпринимательскую деятельность.

В рамках второго блока возможно реализовать деятельность, нацеленную на:

- формирование инклюзивной культуры социальных партнеров, в том числе работодателей;
- содействие созданию научно обоснованных медико-социальных экспертиз, обеспечивающих реальную оценку трудового потенциала лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, служб, проектирующих рабочие места для инвалидов и отслеживающих их состояние;
- содействие созданию новых рабочих мест, государственных программ поддержки бизнеса и малых предприятий;
- просвещение работодателей о реальном профессиональном потенциале обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью;
- информирование работодателей и общества в целом в вопросах специфики потребностей лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в адаптации рабочего места и процессов;
- распространение и тиражирование положительного опыта занятости лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью среди потенциальных работодателей;
- разработку программ грантовой поддержки потенциальных работодателей, стимулирующих их заинтересованность в повышении качества труда и производительности лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью;
- отказ от политики принуждения и санкций как инструмента воздействия на потенциальных работодателей для стимуляции обеспечения рабочими местами лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью.

В настоящее время образовательные организации среднего профессионального образования успешно реализуют в собственной практике модель создания специальных условий для обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью (Мануйлова, 2017). В целях содействия профессиональному развитию и формирования мотивации к трудоустройству или самозанятости обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью в структуре предлагаемой программы можно предусмотреть направление, включающее деятельность по активному вовлечению партнеров в обсуждения и деятельное участие в процессе разработки специальных условий, контроль за их соблюдением (создание доступной среды, обеспечение специализированным оборудованием и программным обеспечением, оказание помощи ассистентом) на рабочем месте.

Стремительное развитие ассистивных технологий делает доступными для лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью ранее недоступные им сферы труда. Руководствуясь предпочтениями респондентов, остановивших свой выбор на сфере ИКТ-технологий, в содержание предлагаемой программы содействия занятости и предпринимательства возможно включить направление, предусматривающее подготовку специалистов в области:

- ИКТ-технологий в сфере разработки программного продукта, отвечающего запросам лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью;
- продажи специализированных ИКТ-технологий;
- универсального инклюзивного дизайна в сфере ИКТ-технологий.

Заключение

Изучение потребности лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в сопровождении занятости и предпринимательской деятельности свидетельствует о наличии высокой востребованности содействия в решении проблем, связанных с трудоустройством и открытием собственного дела со стороны всех участников образовательных и трудовых отношений.

Имеющиеся в образовательных организациях среднего профессионального образования ресурсы являются хорошей основой, которая может обеспечить содействие в сопровождении лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью при трудоустройстве и предпринимательской деятельности (наличие кадров, социальных партнеров, доступной среды, (адаптированных) образовательных программ).

Одним из возможных инструментов, способствующих организации и реализации данной деятельности, может выступать предлагаемая нами программа сопровождения занятости и предпринимательской деятельности лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью, ориентированная на образовательные организации среднего профессионального образования. Содержание программы должно предусматривать реализацию деятельности, ориентированной на создание условий для:

- развития мотивации, эффективности и успешности в профессиональной реализации лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью;
- формирования инклюзивной культуры общества, в том числе социальных партнеров образовательных организаций среднего профессионального образования, участвующих в реализации (адаптированных) образовательных программ;
- трансляции успешного опыта сопровождения обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью при трудоустройстве и предпринимательской деятельности в широком социальном контексте;
- вовлечения в процесс реализации программы носителей опыта, лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью в качестве амбассадоров, мотивационных лидеров, примеров успешности.

Список источников

1. Жукова, П. С. (2021). Проблемы правового регулирования труда и занятости инвалидов. *Эпомен*, 53, 116–123.
2. Нацун, Л. Н. (2017а). «Поддерживаемое трудоустройство» инвалидов: обзор мирового опыта. *Вестник УрФУ. Серия экономика и управления*, 4(16), 663–680.

3. Кефели, В. Б., и Горина, Т. И. (2022). Инвалиды: профессиональные возможности как детерминанта социальной независимости. *ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура*, 1(90), 85–99.
4. Readhead, A., & Owen, F. (2020). Employment Supports and Outcomes for Persons with Intellectual and/or Developmental Disabilities: a Review of Recent Findings. *Curr Dev Disord*, 7, 155–162. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00202-0>
5. Ortiz García, P., & Olaz Capitán, Á. J. (2021). Entrepreneurship for People with Disabilities: From Skills to Social Value. *Front. Psychol*, 12, 699833. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.699833>
6. Baxter, S., Cullingworth, J., Whitworth, A., Runswick-Cole, K., & Clowes, M. (2024). Understanding interventions and outcomes in supported employment and individual placement support: A qualitative evidence synthesis. *Disability and health journal*, 17(2), 101579. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2024.101579>
7. Iytha, M., Tiwary, S., & Augustine, A. (2024). Entrepreneurs with Disability: A Comprehensive Study in the Context of Uncertainty. *Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies*, 10(1), 66–83. <https://doi.org/10.1177/23939575231212053>
8. Нефедьева, Е. И., Седых, О. Г., и Тарабан, О. В. (2021). Эксперты о предпринимательской деятельности как альтернативной форме занятости инвалидов. *Социологические исследования*, 11, 73–78.
9. Трунин, Г. А., и Осокин, М. Г. (2022). Риски развития малого предпринимательства в сфере сельского хозяйства для людей с ограниченными возможностями здоровья в России. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 14(5), 349–367.
10. Чернышева, Н. С., и Андреева, А. С. (2023). Работать сложно отказать: смысл работы в нарративах потенциальных работодателей, представителей организаций-посредников и людей с инвалидностью. *Журнал исследований социальной политики*, 4(21), 583–598.
11. Карасаева, Л. А., и Горяйнова, М. В. (2021). Анализ потребности инвалидов в трудоустройстве на специальном рабочем месте в Российской Федерации и Санкт-Петербурге. *Медико-социальная экспертиза и реабилитация*, 3(24), 15–22.
12. Нацун, Л. Н. (2022 b). Влияния барьеров трудоустройства на характеристики занятости инвалидов. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*, 5(15), 203–220.
13. Самсонова, Е. В., Быстрова, Ю. А., и Мануйлова, В. В. (2023). Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование. *Клиническая и специальная психология*, 2(12), 192–214.
14. Ананьева, Т. Н., Илюхина, Г. И., и Сазонова, Ю. В. (2021). Система профессиональной ориентации и содействия в трудоустройстве инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в рамках международного движения «Абилимпикс». *Медико-социальная экспертиза и реабилитация*, 2(24), 5–9.
15. Быстрова, Ю. А. (2022). Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями. *Культурно-историческая психология*, 2(18), 54–61.
16. Горяйнова, М. В., Карасаева, Л. А., Нунова, А. А., Петрова, О. Н., Углева, Е. М., и Огай, Д. С. (2021). Показатели потребности инвалидов в мероприятиях профессиональной реабилитации. *Медико-социальная экспертиза и реабилитация*, 2(24), 21–27.

17. Кулагина, Е. В. Активная политика занятости в отношении лиц с инвалидностью (2023). *Социологическая наука и социальная практика*, 4, 78–111.
18. Серегина, Л. В. (2022). Правовая основа трудоустройства граждан, имеющих ограничения по здоровью. *Журнал российского права*, 6(26), 105–125.
19. Якубенко, О. В., Фролова, П. И., Якубенко, Т. В., Фролова, Т. А., Лабунец, Д. А., и Пестеха, А. О. (2023). Роль системы образования в социализации и реабилитации инвалидов. *Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры*, 3-2(100), 234–235.
20. Мануйлова, В. В. (2017). *Инклюзивное среднее профессиональное образование: опыт и перспективы развития*. Москва: Парадигма. 114 с.

References

1. Zhukova, P. S. (2021). Problems of legal regulation of labor and employment of disabled people. *Epomen*, 53, 116–123. (In Russ.).
2. Natsun, L. N. (2017a). Supported Employment for People with Disabilities: a Review of International Experience, Bulletin of UrFU. *Economics and Management Series*, 4(16), 663–680. (In Russ.).
3. Kefeli, V. B., & Gorina, T. I. (2022). Disabled people: professional opportunities as a determinant of social independence. *Search: Politics. Social studies. Art. Sociology. Culture*, 1(90), 85–99. (In Russ.).
4. Readhead, A., & Owen, F. (2020). Employment Supports and Outcomes for Persons with Intellectual and/or Developmental Disabilities: a Review of Recent Findings. *Curr Dev Disord*, 7, 155–162. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00202-0>
5. Ortiz García, P., & Olaz Capitán, Á. J. (2021). Entrepreneurship for People with Disabilities: From Skills to Social Value. *Front. Psychol*, 12, 699833. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.699833>
6. Baxter, S., Cullingworth, J., Whitworth, A., Runswick-Cole, K., & Clowes, M. (2024). Understanding interventions and outcomes in supported employment and individual placement support: A qualitative evidence synthesis. *Disability and health journal*, 17(2), 101579. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2024.101579>
7. Iytha, M., Tiwary, S., & Augustine, A. (2024). Entrepreneurs with Disability: A Comprehensive Study in the Context of Uncertainty. *Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies*, 10(1), 66–83. <https://doi.org/10.1177/23939575231212053>
8. Nefedieva, E. I., Sedykh, O. G., & Taraban, O. V. (2021). Experts on entrepreneurship as an alternative form of employment for the disabled. *Sociological Research*, 11, 73–78. (In Russ.).
9. Trunin, G. A., & Osokin, M. G. (2022). Risks of small business development in the field of agriculture for people with disabilities in Russia. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 14(5), 349–367. (In Russ.).
10. Chernysheva, N. S., & Andreeva, A. S. (2023). Work Hard Refuse: Meanings of Work in the Narratives of Potential Employers, Intermediary Organizations, and People with Disabilities. *Journal of Social Policy Research*, 4(21), 583–598. (In Russ.).
11. Karasaeva, L. A., & Goryainova, M. V. (2021). Analysis of the needs of disabled people for employment in a special workplace in the Russian Federation and St. Petersburg. *Medical and Social expertise and Rehabilitation*, 3(24), 15–22. (In Russ.).

12. Natsun, L. N. (2022 b). The impact of employment barriers on the employment characteristics of people with disabilities. *Economic and social changes: facts, trends, forecast*, 5(15), 203–220. (In Russ.).
13. Samsonova, E. V., Bystrova, Yu. A., & Manuilova, V. V. (2023). The Current State of the Inclusive Educational Environment in Vocational Educational Institutions of Secondary Vocational Education: A Pilot Study. *Clinical Psychology and Special Education*, 2(12), 192–214. (In Russ.).
14. Ananyeva, T. N., Ilyukhina, G. I., & Sazonova, Yu. V. (2021). A system of professional guidance and assistance in the employment of people with disabilities and persons with disabilities within the framework of the international movement “Abilimpics”. *Medical and social expertise and rehabilitation*, 2(24), 5–9. (In Russ.).
15. Bystrova, Yu. A. (2022). Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities. *Cultural and historical psychology*, 2(18), 54–61. (In Russ.).
16. Goryainova, M. V., Karasaeva, L. A., Nurova, A. A., Petrova, O. N., Ugleva, E. M., & Ogai, D. S. (2021). Indicators of the needs of people with disabilities in vocational rehabilitation activities. *Medical and social expertise and rehabilitation*, 2(24), 21–27. (In Russ.).
17. Kulagina, E. V. (2023). Active market labour policies towards people with disabilities. *Sociological Science and Social Practice*, 4, 78–111. (In Russ.).
18. Seregina, L. V. (2022). Legal Basis for Employment of Citizens with health Restraints. *Journal of Russian Law*, 6(26), 105–125. (In Russ.).
19. Yakubenko, O. V., Frolova, P. I., Yakubenko, T. V., Frolova, T. A., Labunets, D. A., & Pestecha, A. O. (2023). The role of the educational system in the socialization and rehabilitation of the disabled. *Issues of balneology, physiotherapy and therapeutic physical education*, 3-2(100), 234–235. (In Russ.).
20. Manuylova, V. V. (2017). *Inclusive secondary vocational education: experience and development prospects*. Moscow: Paradigm. 114 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 11.01.2025;
одобрена после рецензирования: 27.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025.

The article was submitted: 11.01.2025;
approved after reviewing: 27.02.2025;
accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Надежда Петровна Полякова — кандидат педагогических наук, доцент департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик Института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Nadezhda P. Polyakova — PhD in Education, Associate Professor of the Department of Socio-Psychological Technologies and Correctional and Developmental Methods at the Institute of Psychology and Integrated Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

nadezhdapolyakova85@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2374-2686>

Надия Шамильевна Тюрина — кандидат педагогических наук, доцент департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик Института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Nadiya Sh. Tyurina — PhD in Education, Associate Professor of the Department of Socio-Psychological Technologies and Correctional and Developmental Methods at the Institute of Psychology and Integrated Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russia.

tjurinansh@mgpu.ru , <https://orcid.org/0000-0002-2226-3595>

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

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



Research article

УДК 94+316.74+572.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-220-234

FEATURES OF THE POLITICAL ATTRIBUTION OF THE RUSSIAN CITIZEN AND THE CONTENT COMPONENTS OF THE POSITIVE IMAGE OF HIS COUNTRY¹

*Marina R. Zheltukhina^{1, a}, Oleg D. Nikitin^{2, b},
Alexey V. Kidinov^{3, c}*

¹ Pyatigorsk State University,
Pyatigorsk, Russia

² Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba,
Moscow, Russia,

³ Financial University under the Government
of the Russian Federation,
Moscow, Russia

^a zzmr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7680-4003>, SPIN-code: 2798-8026

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

^c a080ak@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1826-208X>

Abstract. The article presents the results of a qualitative study of determining the peculiarities of political attribution of the Russian citizen and the content components of the positive image of Russia. The authors of the article studied the political attributions of the Russian citizen in the historical retrospective of the development of state power (during the change of political paradigms). The hypothesis that the features of political attributions of a person determine the formation of a positive image of the country is proved. The study found that the image of modern Russia in the consciousness of generations X, Y and Z has no differences and is characterized by positive characteristics both in terms of sign system and activity factors. The image of the post-Soviet state in generations X and Y has a pronounced negative character in terms of image semantics, pragmatics

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

and syntactics, while generation Z, on the contrary, demonstrates a positive perception of Soviet power and a positive image of the state of that time. The image of the Soviet state also has differences in the representation of generations: X and Y — positive image; generation Z — negative image. It is also worth noting that the image of modern Russia and the image of the Soviet state in the perceptions of the generations are almost identical.

Keywords: political attribution, Russian citizen, image of Russia, national-state identity, image of power, identity crisis

For citation: Zheltukhina, M. R., Nikitin, O. D., & Kidinov, A. V. (2025). Features of the political attribution of the Russian citizen and the content components of the positive image of his country. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 220–234. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-220-234>

Научная статья

УДК 94+316.74+572.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-220-234

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ АТРИБУЦИИ РОССИЙСКОГО ГРАЖДАНИНА И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА СВОЕЙ СТРАНЫ²

*Марина Ростиславовна Желтухина^{1, a}, Олег Денисович Никитин^{2, b},
Алексей Васильевич Кидинов^{3, c}*

¹ Пятигорский государственный университет,
Пятигорск, Россия

² Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы,
Москва, Россия

³ Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации,
Москва, Россия

^a zzmr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7680-4003>, SPIN-code: 2798-8026

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

^c a080ak@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1826-208X>

Аннотация. В статье представлены результаты качественного исследования определения особенностей политической атрибуции российского гражданина и содержательных компонентов положительного образа России. Авторами статьи изучены политические атрибуции российского гражданина в исторической ретроспективе развития государственной власти (при смене политических парадигм). Доказана гипотеза о том, что особенности политической атрибуции личности определяют формирование

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

положительного образа своей страны. В ходе исследования установлено, что образ современной России в сознании поколений X, Y и Z различий не имеет и отличается положительными характеристиками как по знаковой системе, так и по факторам деятельности. Образ постсоветского государства у поколений X и Y по образной семантике, прагматике и синтактике имеет ярко выраженный негативный характер, тогда как поколение Z, напротив, демонстрирует положительное восприятие советской власти и положительный образ государства того времени. Образ советского государства также имеет различия в представлении поколений: X и Y — положительный образ; поколение Z — отрицательный образ. Стоит также отметить, что образ современной России и образ советского государства в представлениях поколений практически идентичны.

Ключевые слова: политическая атрибуция, российский гражданин, образ России, национальная-государственная идентичность, образ власти, кризис идентичности

Для цитирования: Желтухина, М. Р., Никитин, О. Д., и Кидинов, А. В. (2025). Особенности политической атрибуции российского гражданина и содержательных компонентов положительного образа своей страны (на английском языке). *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 220–234. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-220-234>

Introduction

The study of the role of personality and the influence of individual personal characteristics on the formation of the political picture of the world is one of the leading areas of research in modern political psychology. However, theoretical and empirical studies devoted to this problem, the subject of scientific research is not the peculiarities of an individual subject of cognition in the manifestation of his activity (values and meanings, attitudes, motives, features of attributive processes, etc.), but the psychological features of a particular community, group, social stratum, masses. In this regard, to date, the influence of the characteristics of an individual personality on the emergence of images of political reality has been insufficiently studied.

The analysis of foreign and domestic studies has shown that the sphere of political images includes the image of one's country, which determines the formation of the individual's system of political ideas about the state, people, culture, language and other structural elements of one's country (Shestopal et al., 2022; Selezneva, & Smulkina, 2020; Shestopal, 2021; Kotlyakov, & Puzikov, 2023; Kharus, 2023; Adejumo et al., 2024; Lin et al., 2024; Monteiro et al., 2024; Shaoyang et al., 2023; Zheltukhina, Paramonova, & Busygina, 2023).

It should be noted that the image of Russia as an image of its country in the mass consciousness has undergone a colossal transformation over the past 30 years. The collapse of the Soviet Union at the end of the XX century led to the formation of a new image of the country in the national consciousness of the people — the image of the Russian Federation. A country that has chosen a new path of democratization and liberalization, a country with a new territorial structure, administrative

apparatus, socio-economic structure, etc., and a new way of life. The change of the basic paradigm of the state structure led to the destruction of the established national ideology and the formation of a new worldview (post-Soviet) in the minds of the Russian people. This period can be called a period of political vacuum, characterized by the open detachment of Russian citizens from the world of politics, disappointment in the present of the country and loss of hopes for the future development of the state. The mass consciousness of the Russian society of the post-Soviet period became oriented towards Western values, which could not but affect the national community of the people and their identity.

The analysis of domestic literature of the last twenty years of the XX century allows us to say that the leitmotif of research works was the problem of the crisis of national identity and mechanisms for overcoming it, the creation of national-state ideology, increasing civic consciousness and other ways to consolidate Russian society (Filimonov, 2010; Rastorguev, & Titov, 2024; Andreyev, 2007; Evgenyeva, & Titov, 2010; Evgenyeva, & Selezneva, 2013; Komarovskiy, 2015; Titov, 2016; Shestopal, 2018; Repina et al., 2018; Boeva-Omelechko et al., 2019; Paramonova, & Zheltukhin, 2021). The state authorities of the post-Soviet period were unable to offer a national idea to their citizens, an idea that could unite the people and form a positive image of their own country in the minds of the Russian citizen.

It is also worth mentioning the fact that after the collapse of the Soviet Union, the system of state administration was oriented towards the development of international relations and sought to overcome the “iron curtain” of the Soviet era. During this period, the theory of “soft power” was widely spread, which implied an alternative to military confrontation among the world’s states and became a tool for spreading the attractiveness of Russian culture and traditions. The use of soft power theory was aimed at shaping the international image of Russia, while the image of Russia inside the country was not given due attention. Many Russian citizens in the early to mid-2000s had a negative attitude towards their state and wanted to leave that state for another more prosperous place, while accepting their homeland, culture and language with love and sadness at the same time.

It is important to note that from 2000 to the present, Russian society has also experienced the impact of various opposition forces (systemic opposition, Russian political protest, technological opposition) (Seleznev, & Chelnokova, 2021). The turning point in the political struggle of the opposition forces of the last decade can be called 2012, when V. V. Putin was again elected to the place of the head of state. After the presidential election, there was a sharp ideologization and radicalization of opposition speeches. Later, the Winter Olympics in Sochi, the restoration of the historical belonging of the Republic of Crimea to Russia, the growing and systemic anti-Russian sanctions, the establishment of the anti-Russian regime in Ukraine became a turning point in the development of patriotism and popular unity of the Russian nation.

Russian Public Opinion Research Center (VCIOM) sociological surveys in 2014 recorded a sharp rise in public confidence in the state authorities, a rapid growth

of the president's rating and unprecedented approval of his activities, the revival of imperial sentiments and other signs of consolidation of Russian society. It is worth noting that the revival of popular unity and commonality of political views developed against the backdrop of the economic crisis of 2014–2016. According to the results of questionnaires conducted by sociological agencies of that time (VCIOM), it can be concluded that most of the Russian people perceived the sanctions as a challenge that must be fought (the tendency to unite against the background of external threats is characteristic of Russian society in all historical periods). The Russian president against the background of these events became a symbol of Russian will, power, justice and strength. The dominant attitudes in the public consciousness and in the consciousness of an individual were the permanent presence of V. V. Putin at the top of the political hierarchy, conviction in his election victories and unwillingness to change the president in the future. To a certain extent, these attitudes (commitment to power, unification of the people under the onslaught of aggression from the U.S. and all European countries) are still relevant today.

In connection with the above, the research question arises: What are the features of the development of a new positive image of Russia in the context of the historical events presented above and what is the role of an individual personality as an active subject of political perception in this process? From the position of the question posed, the research problem is related to the need to identify and study the influence of psychological characteristics of the individual (political attribution) on the formation of a positive image of their country.

Research Methods

Purpose of the study: to determine the peculiarities of political attributions of the Russian citizen and the content components of the positive image of Russia.

Research objective: to study the political attributions of the Russian citizen in the historical retrospective of the development of state power (paradigm shift).

Hypothesis of the study: the features of political attributions of the Russian citizen determine the formation of a positive image of Russia.

Methods of empirical research: qualitative research by conducting standardized in-depth interviews.

The empirical base of the study included 60 respondents who underwent in-depth interviews conducted independently in the Russian capital. The interviews were conducted in a remote format according to the guide developed by the authors of the article. The purpose of the interviews was to study the peculiarities of Russian citizens' perceptions of their country, as well as to determine the peculiarities of political perception of the individual (cognitive style, political affiliation, attitudes, values, ideals).

Results of the study

Private hypothesis of this study was that psychological features of personality (political attribution) and perceptions of the image of Russia will differ depending on the age of a Russian citizen, level of education and gender.

Sixty people from Moscow, Moscow Region and Stavropol Region participated in the interviews. The research sample for Russia is not representative. However, the purpose of the interviewing was to conduct exploratory and content analysis, data collection for questionnaire survey design. The complexity of the objectives and the content of the questions required the presence in the sample population of representatives of different generations: X (42 to 59+ years), Y (26 to 41 years) and Z (18 to 25 years). The distribution of the sample population into representatives of generations is conditioned by the historical periods of development: 1) the heyday of the «stagnation» era, 2) the collapse and emergence of «cultural trauma» (Turkulets et al., 2021), 3) the formation of the new Russian (post-Soviet) reality.

Each group included female and male representatives with different levels of education (higher professional education / no higher education).

Study groups:

Group 1 — generation X — 15 respondents;

Group 2 — generation Y — 15 respondents;

Group 3 — generation Z — 15 respondents.

Gender composition: 30 men and 30 women. Education: 30 respondents with higher education and 30 respondents without higher education. To conduct in-depth interviews, we developed a guide that includes 7 thematic blocks (Table 1).

Table 1 / Таблица 1

In-depth interview guide Гайд глубинного интервью

No	Interview questions
1	What do the concepts of «Country Image», «Positive Country Image», «Negative Country Image» include for you.
2	What the concepts of «Image of Russia», «Positive Image of Russia», «Negative Image of Russia» include.
3	Indicate the territorial composition of modern Russia. Specify the territory of the Soviet space. Specify the territory of the post-Soviet space (1991–1995).
4	List the national symbols of Russia today. National symbols of Russia of the Soviet era. National symbols of the post-Soviet time.
5	Indicate what qualities people living in Russia in the XXI century possess. What qualities did Soviet people possess and how did the image of the people change after the collapse of the Soviet Union (mentality, language, culture, manners, etc.)?
6	Describe a) modern state power, b) Soviet power and c) post-Soviet power. What actions can characterize a) modern government, b) Soviet-era government, and c) post-Soviet government?
7	Describe a) the current political leader in Russia today, b) the image of a Soviet-era leader, and c) the image of a post-Soviet leader.

Each thematic block represents a component of the country image model, revealing the attributes, properties, characteristics inherent in the country. I. V. Fomin's (2018) semiotic model of the state image was used as the basis for selecting the model components (Fig. 1).

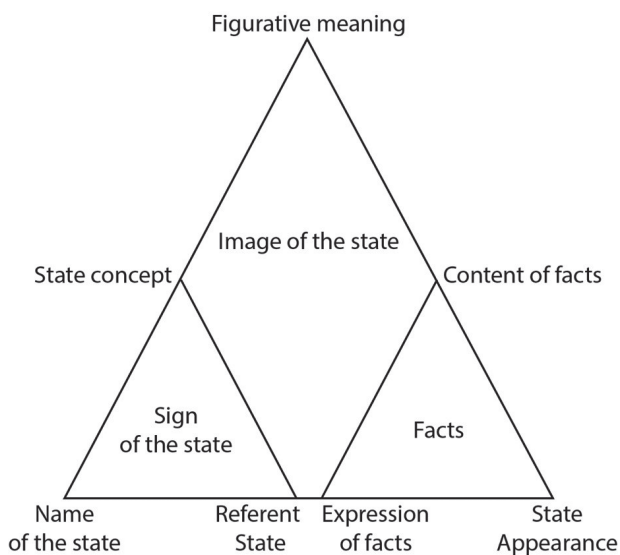


Fig. 1. Semiotic model of the image of the state by I. V. Fomin

Рис. 1. Семиотическая модель образа государства И. В. Фомина

The image of the state in the model «is a complex semiotic construction that works on the principle of combining iconic and conventional ways of signification and has as a sign means the sign of the state, and as an object — all fragments of reality (facts) like this sign. The sign of the state determines the meaning of the image. The sign of the state consists of a signifier in the form of the name of the state, which has as its referent the state itself, determining the direct interpretant in the form of the concept of the state (attributes, properties and characteristics inherent in this state). The name of the state in the presented scheme reflects not only the name of the state, official or unofficial, but in general about any means of pointing to it, be it, for example, state symbols, metonymic constructions and any other ways of denoting the state» (Fomin, p. 11).

So, the sign of the state includes the following components: the history of the country, the image of the people, power and political leader. Facts of the state: fragments of reality (territories, population density, economic level, human capital index, etc.) (Fig. 2).

Based on the results of interview transcription and processing, we have constructed comparative tables of the image of Russia, the image of the post-Soviet and Soviet state, including representations of image semantics (those definitions that emphasize the characteristics of the state reflected in the image), image pragmatics (definitions that emphasize the evaluative coloring of the image) and image

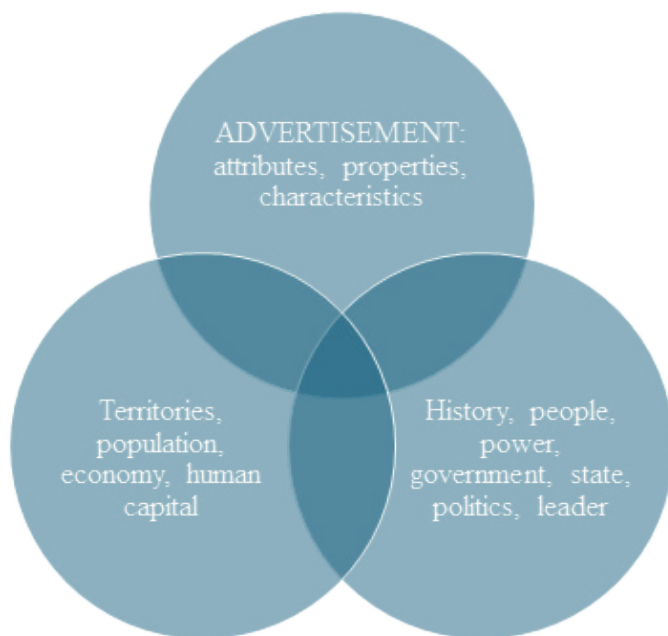


Fig. 2. Country Image Model

Рис. 2. Модель образа страны

syntactics (the concept of image includes the question of what roles the state plays (Table 2–4).

Table 2 / Таблица 2

Image of Modern Russia by Generation
Образ современной России в разрезе поколений

Group No	Sign system	Facts	
	figurative semantics	figurative pragmatics	figurative syntactics
Group 1 – X	Anthem; coat of arms; flag; constitution; Putin — leader, decisive, smart, strong; richness of culture; unity and integrity People — breadth of views; breadth of soul; multinationality; moral values and meanings Territory — border security; Crimea; Ukraine; resource wealth	Uniqueness of the Russian people; democratic system; dictatorship of power; revival of monarchy	Russia — mother; care; forgiveness
Group 2 – Y	Anthem; flag; coat of arms; constitution; Putin — leader, power, strategist	Variety of reforms; hope for reasonableness of actions; revival	Russia is the breadwinner and protector

Group No	Sign system	Facts	
	figurative semantics	figurative pragmatics	figurative syntactics
	People — brotherhood; unity; commonwealth of generations; patriotism; Russian mentality; identity Territory — security; borders; regions of Russia; Crimea; DNR; LNR; Ukraine; Eurasia	of power (“getting up from the knees”); strong state with rich history and culture; centralized power	
Group 3 – Z	Anthem; coat of arms; flag; constitution; Putin; power; strength; might Multinationality; Motherland; Victory Parade Territory — Russia + + Crimea + Novorossiya	Great power; independent; traditional views with a desire for modern ones, desire for professional growth and self-realization	Winner

Table 3 / Таблица 3

Image of the post-Soviet state in the context of generations**Образ постсоветского государства в разрезе поколений**

Group No	Sign system	Facts	
	figurative semantics	figurative pragmatics	figurative syntactics
Group 1 – X	Yeltsin; White House; Swan Lake; Moscow People — lack of patriotism; lack of ideology; blurred values; fear; poverty; hopelessness Territory — blurred borders	Lack of stability; lack of confidence in the future; crisis of values, crisis of world outlook	The breakup of the Union as destruction; renewal; change
Group 2 – Y	Yeltsin; Moscow; change of power; change of power paradigm; change of political regime; democracy; chaos People — angry; hungry; fear for the future Territory — regions of Russia	Lack of stability; lack of confidence in the future; identity crisis	Destruction
Group 3 – Z	Alcohol; birch tree; feast People — bright, emotional, open-minded, working a lot and getting little; living with faith in the best. Territory — regions of Russia	Business development; new economic sectors	New World

Table 4 / Таблица 4

Image of the Soviet state by generation
Образ советского государства в разрезе поколений

Group No	Sign system	Facts	
	figurative semantics	figurative pragmatics	figurative syntactics
Group 1 – X	Flag; anthem; coat of arms; party; Andropov — strategist, competent politician, loyal to his state; Stalin — heyday of the era People — mentality; patriotism; culture; intelligence; education; identity Territory — 15 Union Republics; security; strength; power	Stability, confidence in the future	Russia is the breadwinner
Group 2 – Y	Anthem; flag; coat of arms; Moscow; party; leader Stalin and Andropov People — brotherhood; unity; identity; collectivism; commonwealth Territory — republics of the Soviet Union	Security; stability; certainty; certainty; systematic; orderly	Russia — stability in its development; closed; inertia
Group 3 – Z	Serb and Hammer; Kolkhoznik and Kolkhoznitsa; Party; Lenin; Komsomol; Stalin; Moscow People — kind; naive; friendly Territory — a huge country including many republics	Safety; routine; grayness; rules	Non-developing country

Conclusions

The systematization of concepts indicates that the image of modern Russia in the minds of generations X, Y and Z has no differences and is characterized by positive characteristics both in terms of the sign system and the facts of activity. The image of the post-Soviet state in generations X and Y has a pronounced negative character in terms of image semantics, pragmatics and syntactics, while generation Z, on the contrary, demonstrates a positive perception of Soviet power and a positive image of the state of that time. The image of the Soviet state also

has differences in the representation of generations: X and Y — positive image; generation Z — negative image. It is also worth noting that the image of modern Russia and the image of the Soviet state in the perceptions of the generations are almost identical.

References

1. Shestopal, E. B., Skipin, N. S., Lazarev, A. A., Posokhova, D. D., & Konoplev, A. Y. (2022). Transformation of the national self-image under the impact of the political context. *The journal Moscow University Bulletin. Series 12. Political Science*, 1, 7–28. (In Russ.).
2. Selezneva, A. V., & Smulkina, N. V. (2020). Political and psychological features of Slavic countries' perception by Russian citizens. *Journal of Frontier Studies*, 4, 209–236. (In Russ.).
3. Shestopal, E. B. (2021). “They” and “We”: Russian citizens' perception of their own and foreign countries. *Social sciences and contemporary world*, 2, 90–102. (In Russ.).
4. Kotlyakov, S. A., & Puzikov, V. G. (2023). Formation of the image of the modern Russian state: political theory and practice. *Scientific Leader*, 41(139). (In Russ.). [https://scilead.ru/article/5107-formirovanie-obraza-sovremennogo-rossijskogo-](https://scilead.ru/article/5107-formirovanie-obraza-sovremennogo-rossijskogo)
5. Kharus, O. (Ed.). (2023). *Kharus Integrational and disintegrational potential of identity in history and contemporary world*. Monography. Tomsk: Tomsk State University Press (In Russ.).
6. Adejumo, D., Wynn, M. & Vale, V. (2024). The Role of Digitalisation in Shaping a Country's Image. *European Conference on Cyber Warfare and Security*. 23, 1–9. <https://doi.org/10.34190/eccws.23.1.2404>
7. Ma, L., Bian, Xu., & Song, Z. (2024). Cognitive as opposed to affective country image: the moderating effect of cognition-affect intravalence nature. *Journal of Product & Brand Management*, 33, 968–985. <https://doi.org/10.1108/JPBM-01-2024-4929>
8. Monteiro, T., Maganin, H., Fantin, S., Gomez, E., & Otero, M. (2024). Analysis of countries' image from the perspective of their consumers: the impact of political, economic, and techno-socio-cultural desire. *Innovative economics and management*, 11, 38–60. <https://doi.org/10.46361/2449-2604.11.2.2024.38-60>
9. Guan, Sh., & Sun, Yu. (2023). Multimodal metaphor and metonymy in political cartoons as a means of country image construction. *Russian Journal of Linguistics*, 27, 444–467. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-31664>
10. Zheltukhina, M. R., Paramonova, D. V., & Busygina, M. V. (2023). *Man and his discourse – 7: media image – citizen – state – culture*. Moscow – Volgograd: PrinTerra-Design. (In Russ.).
11. Filimonov, G. J. (2010). Strategy of National Cultural Security and Modern Russia «Soft Force». *Vestnik RUDN. International Relations*, 3, 61–72. (In Russ.).
12. Rastorguev, S. V., & Titov, V. V. (2024). The Crisis of Russian National-state Identity in the Late 20th – Early 21st Centuries: Factors, Specifics, Representations. *RUDN Journal of Political Science*, 26(2), 277–291. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1438-2024-26-2-277-291>
13. Andreev, A. L. (2007). The image of Russia in the minds of Russians: international aspects. *Monitoring of public opinion. Economic and social changes*, 4, 40–52 (In Russ.).
14. Byzov, L. G. (2019). The value evolution of the «Putin consensus» in the first year of the last presidential term. *Social sciences and modernity*, 4, 42–56. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S086904990005815-8>

15. Evgenieva, T. V., & Titov, V. V. (2010). Formation of national and state identity of Russian youth. *Polis. Political studies*, 4, 122–134. (In Russ.).
16. Evgenieva, T. V., & Selezneva, A. V. (2013). Political representations in the context of historical memory: an appeal to the past in a situation of identity crisis. *News of Tula State University. Humanities*, 3–1, 158–167. (In Russ.).
17. Komarovskiy, V. S. (2015). Formation of national and state identity in Russia: challenges and risks. *Vlast'*, 3, 20–27. (In Russ.).
18. Titov, V. V. (2016). Transformation of «identity politics» in post-Soviet Russia (1992–2015). *Bulletin of the Trans-Baikal State University*, 10, 73–82. (In Russ.). <https://doi.org/10.21209/2227-9245-2016-22-10-73-82>
19. Shestopal, E. B. (2019). A quarter-century-long project. The study of images of power and leaders in post-Soviet Russia (1993–2018). *Polis. Political studies*, 1, 9–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17976/jpps/2019.01.02>
20. Repina, E. A., Zheltukhina, M. R., Kovaleva, N. A., Popova, T. G., & Garcia Caselles, C. (2018). International media image of Russia: trends and patterns of perception. *XLinguae*, 11(2), 557–585. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.45>
21. Boeva-Omelechko, N. B., Posternyak, K. P., Zheltukhina, M. R., Ponomarenko, E. B., Talybina, E. V., Kalliopin, A. K., & Ovsyannikova, M. N. (2019). Two Images of Russia in the British Political Mass Media Discourse of 1991–1993 and 2013–2019: Pragmastylistic Aspect. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 9(4), 201926. <https://doi.org/10.29333/ojcm/5952>
22. Paramonova, D., & Zheltukhina, M. (2021). Media Broadcast of the Image of Russia in the Dichotomy of «Authorities – Opposition» in American, British and Spanish Media. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, 4, 147–162. (In Russ.). <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-4-147-162>
23. Seleznev, P. S., & Chelnokova, M. L. (2021). Non-systemic Opposition in Modern Russia: Features of Formation and Strategies of Political Activity. *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, 11(1), 14–19. (In Russ.). <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2021-11-1-14-19>
24. Turkulets, S. E., Turkuletc, A. V., & Listopadova, E. V. (2021). The impact of representations on social threats and risks upon creation of Russia's image of the future. *Sociodynamics*, 1, 16–31. (In Russ.). <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2021.1.34843>
25. Fomin, I. B. (2018). The image of the state: a semiotic model. *METHOD: Moscow yearbook of works from social science disciplines*, 8. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-gosudarstva-semioticheskaya-model>

Список источников

1. Шестопал, Е. Б., Скипин, Н. С., Лазарев, А. А., Посохова, Д. Д., и Коноплев, А. Ю. (2022). Трансформация образа своей страны под влиянием политического контекста. *Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки*, 1, 7–28.
2. Селезнева А. В., и Смутькина Н. В. (2020). Политико-психологические особенности восприятия славянских стран российскими гражданами. *Журнал фронтирных исследований*, 4, 209–236.
3. Шестопал, Е. Б. (2021). «Они и мы»: восприятие своей и других стран российскими гражданами. *Общественные науки и современность*, 2, 90–102.

4. Котляков, С. А., и Пузиков, В. Г. (2023). Формирование образа современного российского государства: политическая теория и практика. *Научный лидер*, 41(139). <https://scilead.ru/article/5107-formirovanie-obraza-sovremennogo-rossijskogo->
5. Харусь, О. А. (Ред.) (2023). *Интеграционный и дезинтеграционный потенциал идентичности в истории и современности*. Монография. Томск: Издательство Томского университета.
6. Adejumo, D., Wynn, M. & Vale, V. (2024). The Role of Digitalisation in Shaping a Country's Image. *European Conference on Cyber Warfare and Security*, 23, 1–9. <https://doi.org/10.34190/eccws.23.1.2404>
7. Ma, L., Bian, Xu., & Song, Z. (2024). Cognitive as opposed to affective country image: the moderating effect of cognition-affect intravalence nature. *Journal of Product & Brand Management*, 33, 968–985. <https://doi.org/10.1108/JPBM-01-2024-4929>
8. Monteiro, T., Maganin, H., Fantin, S., Gomez, E., & Otero, M. (2024). Analysis of countries' image from the perspective of their consumers: the impact of political, economic, and techno-socio-cultural desire. *Innovative economics and management*, 11, 38–60. <https://doi.org/10.46361/2449-2604.11.2.2024.38-60>
9. Guan, Sh. & Sun, Yu. (2023). Multimodal metaphor and metonymy in political cartoons as a means of country image construction. *Russian Journal of Linguistics*, 27, 444–467. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-31664>
10. Желтухина, М. Р., Парамонова Д. В., и Бусыгина М. В. (2023). *Человек и его дискурс – 7: медиаобраз – гражданин – государство – культура*. Москва – Волгоград: ПринТерра-Дизайн.
11. Филимонов, Г. Ю. (2010). Стратегия национальной культурной безопасности и «Мягкая сила» современной России. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения*, 3, 61–72.
12. Расторгуев, С. В., и Титов, В. В. (2024). Кризис российской национально-государственной идентичности в конце XX — начале XXI в.: факторы, специфика, репрезентации. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология*, 26(2), 277–291. <https://doi.org/10.22363/2313-1438-2024-26-2-277-291>
13. Андреев, А. Л. (2007). Образ России в сознании россиян: международные аспекты. *Мониторинг общественного мнения. Экономические и социальные перемены*, 4, 40–52.
14. Бызов, Л. Г. (2019). Ценностная эволюция «путинского консенсуса» в первый год последнего президентского срока. *Общественные науки и современность*, 4, 42–56. <https://doi.org/10.31857/S086904990005815-8>
15. Евгеньева, Т. В., и Титов, В. В. (2010). Формирование национально-государственной идентичности российской молодежи. *Полис. Политические исследования*, 4, 122–134.
16. Евгеньева, Т. В., и Селезнева, А. В. (2013). Политические представления в контексте исторической памяти: обращение к прошлому в ситуации кризиса идентичности. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*, 3(1), 158–167.
17. Комаровский, В. С. (2015). Формирование национально-государственной идентичности в России: вызовы и риски. *Власть*, 3, 20–27.
18. Титов, В. В. (2016). Трансформация «политики идентичности» в постсоветской России (1992–2015). *Вестник Забайкальского государственного университета*, 10(22), 73–82. <https://doi.org/10.21209/2227-9245-2016-22-10-73-82>

19. Шестопад, Е. Б. (2018). Проект длиною в четверть века. Исследование образов власти и лидеров в постсоветской России (1993–2018). *Полис. Политические исследования*, 1, 9–20. <https://doi.org/10.17976/jpps/2019.01.02>
20. Repina, E. A., Zheltukhina, M. R., Kovaleva, N. A., Popova, T. G., & Garcia Caselles, C. (2018). International media image of Russia: trends and patterns of perception. *XLinguae*, 11(2), 557–585. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.45>
21. Boeva-Omelechko, N. B., Posternyak, K. P., Zheltukhina, M. R., Ponomarenko, E. B., Talybina, E. V., Kalliopin, A. K., & Ovsyannikova, M. N. (2019). Two Images of Russia in the British Political Mass Media Discourse of 1991–1993 and 2013–2019: Pragmastylistic Aspect. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 9(4), 201926. <https://doi.org/10.29333/ojcm/5952>
22. Парамонова, Д. В., и Желтухина, М. Р. (2021). Медиатрансляция образа России в дихотомии «власть – оппозиция» в американских, британских и испанских СМИ. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, 4, 147–162. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-4-147-162>
23. Селезнев, П. С., и Челнокова, М. Л. (2021). Несистемная оппозиция в России: особенности формирования и стратегии политической активности. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*, 11(1), 14–19. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2021-11-1-14-19>
24. Туркулец, С. Е., Туркулец, А. В., и Листопадова, Е. В. (2021). Влияние представлений о социальных угрозах и рисках на конструирование образа будущего России (опыт регионального исследования). *Социодинамика*, 1, 16–31. <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2021.1.34843>
25. Фомин, И. В. (2018). Образ государства: семиотическая модель. *МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин*, 8. <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-gosudarstva-semioticheskaya-model>

Статья поступила в редакцию: 27.12.2024;
одобрена после рецензирования: 26.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025.

The article was submitted: 27.12.2024;
approved after reviewing: 26.02.2025;
accepted for publication: 17.03.2025.

Information about the authors / Информация об авторах

Marina R. Zheltukhina — Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor, Russian Academy of Education; Chief Researcher; Director, Scientific and Educational Center “Person in Communication”, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia.

Марина Ростиславовна Желтухина — доктор филологических наук, профессор, профессор РАО; главный научный сотрудник, директор научно-образовательного центра «Человек в коммуникации», Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия.

zzmr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7680-4003>

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

Олег Денисович Никитин — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия.

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

Alexey V. Kidinov — Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Human Capital Development, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia.

Алексей Васильевич Кидинов — доктор психологических наук, доцент, профессор департамента психологии и развития человеческого капитала, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия.

a080ak@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1826-208X>

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

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

Научно-исследовательская статья

УДК 159.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-235-250

КЛАССИФИКАЦИЯ СТИЛЕЙ И ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА СЕМЬИ

*Надежда Николаевна Киселева^{1, a},
Евгений Евгеньевич Крашенинников^{2, b}*

¹ Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

² Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

^a nadi86-08@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-1514-9553>

^b krashenikovec@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0910-0297>

Аннотация. Актуальность темы обусловлена тем, что именно семья является лоном формирования личности ребенка, а позднее юноши и взрослого человека. Отсюда изучение проблем детско-родительских отношений актуально в силу своей значимости в становлении и развитии подрастающих поколений и определения ими своего места в жизни. Данная статья посвящена анализу и обобщению различных форм и стилей семейного воспитания. Автор показывает, что при всем многообразии стилей семейного воспитания в их основе должна лежать любовь родителей к детям и ответственность за их будущее. Особое внимание уделяется негативным стилям семейного воспитания, которые пагубно сказываются на психологии, поведении и личности ребенка. Автор пишет о том, что «чистых» стилей воспитания нет, что в каждом стиле присутствуют элементы различных стилей, в том числе и негативных. На сегодняшний день стили семейного воспитания становятся все более разнообразными, что обусловлено влиянием на их развитие культурных, экономических и социальных факторов жизненных укладов, смыслов и целей. Проведен анализ зарубежных и отечественных классификаций стилей (типов) семейного воспитания, что позволяет глубже представить актуальность и многомерность изучения данной проблемы. Основными методами исследования были изучение и анализ научных литературных источников по проблеме семейного воспитания, обобщение изложенных в них результатов, систематизация и концептуализация научных идей представителей разных теоретических подходов к изучаемым стилям воспитания. Результаты исследований стилей детско-родительских отношений представляют интерес для психологов, педагогов и родителей, а также служат решению задач по дальнейшему изучению данной темы.

Ключевые слова: стиль семейного воспитания, демократический стиль, авторитарный стиль, индифферентный стиль, семейное воспитание

Для цитирования: Киселева, Н. Н., и Крашенинников, Е. Е. (2025). Классификация стилей и особенностей семейного воспитания на современном этапе развития

института семьи. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 235–250.
<https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-235-250>

Scientific research article

UDC 159.9

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-235-250

STYLES OF FAMILY UPBRINGING AT THE PRESENT STAGE OF THE DEVELOPMENT OF THE FAMILY INSTITUTION

Nadezhda N. Kiseleva^{1, a}, Evgeny E. Krasheninnikov^{2, b}

¹ Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia

² Moscow City University,
Moscow, Russia

^a nadi86-08@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-1514-9553>

^b krashenikovee@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0910-0297>

Abstract. The relevance of the topic is caused by the fact that exactly the family forms the child's personality, and later a young man and an adult. Hence, the study of the problems of child-parent relations is relevant due to its importance in the formation and development of the younger generations and their determination of their place in life. This article is devoted to the analysis and generalization of various forms and styles of family upbringing. The author shows that with all the variety of styles of family upbringing, they should be based on the love of parents for children and responsibility for their future. We have drawn a special attention to the negative styles of family education, which adversely affect the psychology, behavior and personality of the child. The author writes that there are no "pure" styles of upbringing, that each of them contains elements of others, including negative ones. Today, family upbringing styles are becoming more diverse, due to the influence of cultural, economic and social factors on the development of their lifestyles, meanings and goals. We carried out the analysis of foreign and domestic classifications of styles (types) of family upbringing, which allows us to understand better the relevance and multidimensionality of the studied problem. The results of research on styles of child-parent relations are of interest to psychologists, teachers and parents, and serve to solve problems for further study of this topic.

Keywords: family upbringing style, democratic style, authoritarian style, indifferent style, family education

For citation: Kiseleva, N. N., & Krasheninnikov, E. E. (2025). Styles of family upbringing at the present stage of the development of the family institution. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 235–250. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-235-250>

Введение

Семья является одним из древнейших социальных институтов, причем ее значение не уменьшается, а растет со временем. Именно в семье новые поколения получают базовые представления о добре и зле, о своей роли в обществе, об отношении к своему жизненному долгу, об обязательствах по отношению к семье и своему роду, о труде как главном условии достойной жизни, о любви — основе семейного благополучия. Семья, обеспечивая связь поколений, тем самым создает основу цивилизационного развития человечества. Ребенок, посещающий дошкольное учреждение, примерно равное время бодрствования проводит дома и в детском саду, но трудно с ответственностью сказать, что целенаправленная образовательная программа, реализуемая педагогами, оказывает на него большее воздействие, чем достаточно аморфная и зачастую хаотическая домашняя среда.

Институт семьи сегодня сталкивается с новыми вызовами, связанными с глобализацией, технологическим прогрессом, изменением роли женщин и мужчин в социуме. В век активного развития интернет-технологий, определяющих развитие современного общества, для встраивания нового поколения в их мир требуется адаптация стилей воспитания. Стрессы, экономическая нестабильность и изменение социальных отношений влияют на внутрисемейную жизнь и подходы к воспитанию детей. Способность адаптироваться к быстро меняющимся социальным реалиям приобретает ключевое значение. Отсюда растет интерес семей к программам повышения родительской компетенции, в том числе и к изучению стилей воспитания и эффективных образовательных новаций.

История института семьи отражает историю социально-экономических, религиозных, политических и других трансформаций общества и государства. На этом долгом пути формировались и изменялись базовые принципы семейных отношений. В Российском государстве, вынужденном существовать в непростых природно-климатических условиях, на протяжении веков декларировались ценности сплоченности и социальной общности, поскольку выживание в суровых природных условиях обеспечивалось коллективным трудом и коллективным образом жизни. Это вплоть до начала XX в. поддерживалось длительным существованием в России крестьянской общины и столыпинских реформ. Существенное влияние на семейное жизнеустройство оказало принятое на Руси в X в. христианство, преобразившее духовный мир славян и повлиявшее на духовный мир славянских семей. Семейные ценности передавались из поколения в поколение и являлись фундаментом жизни семьи, определяли роль и значение каждого ее члена в семейных отношениях, осознание родовых корней, общности интересов и уважения традиций.

Важнейшими функциями семьи во все времена являлись репродуктивная (рождение и сбережение детей) и воспитательная. Традиция единства образования и воспитания складывалась в результате того, что детей учили

читать по церковным книгам, совмещая образование с духовно-нравственным развитием¹. При этом, как отмечал В. О. Ключевский, считалось, что духовно-нравственное воспитание должно опережать книжное (Ключевский, 1991). Одним из главных инструментов воспитания являлся личный пример родителей и представителей старших поколений. Он был жизненным ориентиром для детей и играл существенную роль в формировании личностных качеств ребенка, системы его жизненных смыслов и паттернов поведения, принципов отношений между мужчинами и женщинами, старшими и младшими и т. п. То, как ребенок реагирует на личный пример родителей, существенным образом определяется укладом семейной жизни и стилем детско-родительских отношений. Поэтому закономерно, что проблема стиля семейного воспитания исследовалась в педагогической и психологической науках.

Методы исследования

Основными методами исследования были изучение и анализ научных литературных источников по проблеме семейного воспитания, обобщение изложенных в них результатов, систематизация и концептуализация научных идей представителей разных теоретических подходов к изучаемым стилям воспитания.

Результаты исследования

В. С. Мухина одну из главных сложностей изучения внутрисемейных отношений видит в том, что в них сочетается опыт воспитания разных поколений людей, имеющих свой взгляд на внутрисемейные отношения (например, бабушек и дедушек, других близких родственников). Семейные разночтения в воспитании детей могут вносить сумятицу в психологическое состояние и поведение детей, в их отношение к людям, своему месту и роли в социуме. Согласно В. С. Мухиной, единство в подходах к воспитанию детей, формированию внутрисемейных отношений — необходимое условие воспитания детей, обретения ими устойчивости в неустойчивом мире (Мухина, 2003, с. 62).

В психологической науке нет единой формулы, характеризующей стиль детско-родительских отношений. Определения разнообразны: от совокупности эмоциональных отношений родителей с детьми до системы форм, методов и средств детского воспитания детей. С точки зрения В. М. Миниярова, это свидетельствует о сложности изучения данной темы, ее многохарактерности

¹ *Сборник распоряжений, касающихся церковно-приходских школ и школ грамоты Петербургской епархии (1893).*

и даже разнохарактерности, своеобразия переплетения психологических и педагогических проблем, необходимости учета и анализа как психологии взрослых, так и детей. (Минияров, 2000, с. 5).

Естественно, важно найти ответ на вопрос: «С чего должно начинаться воспитание современного ребенка?». С точки зрения В. С. Собкина и Ю. А. Халутиной, воспитание начинается с того, что родители должны объяснять ребенку, что такое добро и зло, настраивать его на стремление к добру. В начале своего личностного формирования ребенок должен освоить не столько то, что можно делать, сколько то, что нельзя делать ни при каких условиях: врать, лукавить и т. д. В. С. Собкин и Ю. А. Халутинина обращает внимание на пятую евангельскую заповедь: «Почитай родителей своих». Она веками была ядром воспитательной системы, она организовывала поведение многих поколений россиян, актуальна она и сегодня (Собкин, и Халутинина, 2017).

Говоря о роли родителей в психологическом развитии ребенка, А. Н. Леонтьев справедливо писал, что «психическое развитие и здоровье детей целиком зависит от их родителей, от того, насколько они умеют создать для детей психологический комфорт и тем обеспечить их настоящую и будущую жизнь» (Леонтьев 1972, с. 302). От родителей в итоге во многом зависит счастливая или несчастная жизнь детей в семье, и не только в ней, а в целом в социуме. Развивая мысли А. Н. Леонтьева, Е. Т. Соколова и И. Г. Чеснова пишут, что самооценка ребенка во многом зависит от отношений к нему родителей (Соколова, и Чеснова, 1986).

Е. Т. Соколова и В. В. Николаева (Соколова, и Николаева 1995, с. 94–102) предложили следующую классификацию стилей отношений между матерью и ребенком:

- 1) сотрудничество, где доминирует поддержка ребенка в его делах и отношениях, стимулирование его активности в решении задач, стоящих перед ним;
- 2) изоляция, которая выражается в отсутствии сотрудничества родителей с ребенком, что приводит ребенка к тяжелым переживаниям чувства одиночества, отсутствия поддержки и, как следствие, к его замкнутости и эмоциональной отстраненности в отношениях с родителями;
- 3) соперничество, например, матери с ребенком, что противостоит, так как формирует восприятие матери не как любящего существа, а как соперника, и в результате рождает, во-первых, замкнутость ребенка в отношениях с родителями, а во-вторых, нездоровое отношение к ним не как к союзникам, а как к соперникам;
- 4) псевдосотрудничество. В этом случае родители всего лишь имитируют сотрудничество с ребенком, что неизбежно приводит к неискренности и фальши в детско-родительских отношениях.

Е. Т. Соколова также выделяет два типа отношений матери с ребенком: доминирование матери и доминирование ребенка. В первом случае глушится инициатива ребенка, а во втором — у ребенка формируются не самые безобидные чувства превосходства над другими людьми. Система доминирования

в детско-родительских отношениях уродует их и нередко приводит к печальным результатам как для матери, так и для ребенка.

Л. С. Выготский подчеркивает, что отношения родителей с детьми влияют, во-первых, на личностный рост ребенка, а во-вторых, способствуют его социализации, что крайне необходимо в жизни в обществе (Выготский, 2008). Именно отношения родителей с детьми дают старт их социализации и осознанию себя личностями. А. Ф. Лазурский писал, что «индивидуальность человека определяется не только своеобразием его внутренних психических функций, но — в не меньшей мере — и его отношениями с окружающими явлениями»². Социализация — это осознание ребенком своего Я в социальном мире и вхождение в него на правах личности. Осознание своего Я начинается в семье и от родителей зависит успешность или, напротив, неуспешность этого важнейшего для будущей жизни ребенка процесса.

Особую роль в этом процессе играет стиль семейного воспитания. В семьях патриархального типа (этот тип семейного жизнеустройства являлся доминирующим долгие столетия, вплоть до нашего времени), где единственным лидером являлся мужчина-муж-отец, отмечалась высокая степень контроля над ребенком и эмоциональная отстраненность родителя (отца) от детей, жесткая подчиненность интересов ребенка интересам отца и семьи в целом. Вместе с изменением типов семьи, с появлением семей демократического и эгалитарного типа, в которых женщина-жена-мать получила право голоса в решении семейных задач, в том числе и по воспитанию детей, появилось и огромное разнообразие во взаимоотношениях родителей и детей, что вызвало определенные трудности в классификации стилей семейного воспитания.

К настоящему времени в зарубежной литературе стили семейного воспитания рассматриваются согласно ставшей классической, идущей от теории лидерства К. Левина классификации Д. Баумринда (Baumrind, 1967), в которой выделены демократический, авторитарный и либеральный стили, и Э. Э. Маккоби и Дж. А. Мартин (Maccoby, & Martin, 1983), добавивших к классификации Д. Баумринда индифферентный стиль семейного воспитания.

Демократический стиль воспитания предполагает эмоциональное принятие родителями ребенка; уважение к потребностям, способностям, интересам ребенка; оказание ребенку заботы, помощи, поддержки; сотрудничество, доверие; делегирование ответственности, соответствующей возрастным возможностям ребенка; поощрение самостоятельности и инициативы ребенка. Авторитарный стиль воспитания предполагает игнорирование родителями потребностей, способностей, интересов ребенка; повышенный контроль за поведением; деструктивную критику; превалирование угроз и наказаний над похвалой и поощрением. Либеральный стиль семейного воспитания — это отказ от наказаний; поощрение любых форм самовыражения, вплоть до нарушающих

² Лазурский, А. Ф. (1925). *Психология общая и экспериментальная*. Ленинград: Педагогика. 87 с.

традиционные формы отношений с людьми. Индифферентный стиль семейного воспитания — это эмоциональная отстраненность родителей от ребенка; безразличие к его потребностям, возможностям, интересам; отсутствие сотрудничества, совместной деятельности; равнодушие к повседневной жизни ребенка, к его достижениям и неудачам.

А. Адлер писал, что проблемой во взаимоотношениях является как потворство детям, так и пренебрежение их интересами, что препятствует развитию социализации. При этом он отмечает, что попустительский стиль воспитания приводит к неправильным представлениям ребенка о себе, мире и взаимодействии с окружающими людьми. Стиль родительского отношения также влияет на будущий стиль жизни ребенка, так как образ жизни формируется едва ли не в раннем детстве (Адлер, 1998).

Д. Стевенсон-Хайнд и Д. Симсон особое внимание в детско-родительских отношениях уделили роли матери. Они отдают предпочтение спокойной, уравновешенной, доброй матери, стимулирующей деятельность ребенка похвалой и поощрениями, что создает благожелательную атмосферу в семье, необходимую для здорового развития ребенка. Есть и такой тип матери, как «социальная мама», для которой приоритетом являются самые разнообразные внесемейные дела и отношения. Она активна, энергична и социально ориентирована, но пускает воспитание ребенка на самотек, что может негативно влиять на него и рождать разного рода обиды. Не меньший вред развитию ребенка наносит и экзальтированная мать, с эмоциями, которые она не может сдерживать по поводу любых поступков, высказываний, поведения ребенка, что вносит в его жизнь сумятицу, постоянные ожидания реакции матери на его действия, причем эти реакции чаще всего носят хаотичный характер, дезориентирующий жизнь ребенка (Гребенников, 1976).

А. Болдуин пишет о контролирующем и демократическом типах родительского отношения к детям. При этом контролирующий тип воспитания он относит к положительным и эффективным при условии, что контроль родителей за ребенком ненавязчивый и воспринимается им как справедливый, необходимый и обоснованный. Демократический стиль детско-родительских отношений предполагает заинтересованное сотрудничество с ребенком в интересах его успешности и вовлечении в обсуждение и решение тех или иных вопросов жизни семьи, что формирует дружные и искренние отношения в семье (Гозман, и Алешина, 1987).

Несмотря на важность таких базовых характеристик, как уровень контроля и принятия необходимых решений, они являются недостаточными, так как немалую, а иногда и определяющую роль при взаимодействии родителя и ребенка играют уровень сотрудничества с ребенком, авторитарность родителя, последовательность в воспитании (Алексеева, и Ржанова 2020).

Свою классификацию стилей семейного воспитания предложила Л. Г. Саготовская (Саготовская, 1971). Она описывает следующие типы детско-родительских отношений в современных семьях: гиперлюбовь родителей к детям

и ее противоположность — эмоциональное безразличие к ребенку; эгоизм по отношению к нему, когда ребенок рассматривается родителем как собственность, обязанная его любить и ему служить; ригидность родителей по отношению к избранному стилю воспитания — нежелание (или неумение) родителей изменять свой стиль воспитания, даже когда этого требует ситуация, убежденность что выбранный стиль воспитания — единственно правильный и безусловно необходимый; раздражение, вызванное тем, что ребенок мешает их благополучию и карьере; уважение к ребенку как формирующейся личности, учет его интересов, как жизненных, так и познавательных. Последнее, по ее мнению, наиболее целесообразное и отвечающее решению разных воспитательных задач.

А. В. Петровский выделяет такие стили семейного воспитания, как диктат, опека и конфронтация. Альтернативой этим непродуктивным стилям семейного воспитания он считает необходимость сотрудничества родителей с ребенком на началах согласия и взаимопонимания (Петровский, 1981). Последнее требует от родителей педагогического мастерства, знания психологии ребенка, понимания и учета его интересов, наклонностей и способностей.

А. И. Захаров в качестве основы для определения стиля семейного воспитания предлагает оценивать интенсивность отношения родителя к ребенку, которая может выражаться в виде сверхопеки, принятия или непринятия характера и настроений своего ребенка (Захаров, 1982). Особое внимание А. И. Захаров уделяет такому параметру детско-родительских отношений, как эмоциональная стабильность. Он полагает, что именно эмоциональная стабильность, с одной стороны, помогает родителям преодолевать тревогу за своего ребенка, а с другой — помогает ребенку преодолевать разные виды детских тревог и стрессов, что весьма важно для формирования психологической устойчивости ребенка и его оптимистичных взглядов на жизнь. Создание в семье атмосферы позитивной эмоциональной устойчивости — одно из важных проявлений любви родителей к ребенку и обеспечения условий для психологического здоровья.

Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис, будучи семейными психотерапевтами и сталкиваясь в этой связи с многочисленными последствиями деструктивных детско-родительских отношений, описали достаточно развернутую систему детско-родительских отношений с негативными последствиями как для детей, так и для родителей (Эйдемиллер, и Юстицкис, 2008). Они обосновали вред гипопротекции, для которой характерно равнодушие к ребенку, его делам и стремлениям. Противоположностью является доминирующая гиперпротекция — диктат над ребенком, лишение его самостоятельности в решении любых вопросов в его жизни. Ребенок всецело подчинен воле родителей, что не только лишает его самостоятельности, но и становится причиной его безволия и неспособности постоять за себя. Другая крайность — потворствующая гиперпротекция, когда ребенок является кумиром семьи. Им любят, потакают любым его желаниям, восхищаются и хвалят, что в перспективе часто

приводит ребенка к разочарованиям, когда восторженные надежды родителей не сбываются, что порождает уязвленное самолюбие, апатию и инертность.

Эмоциональное отвержение проявляется, когда потребности ребенка полностью игнорируются. То есть родители относятся к ребенку как к бремени, не учитывают его интересы, что вызывает у ребенка возмущение и сопротивление в случае применения родителем силы. Часто встречается скрытое эмоциональное отторжение, когда родители, несмотря на внешнюю заботу, испытывают негативные чувства к ребенку.

Жесткие взаимоотношения родителей к ребенку могут проявляться двояко: открыто и скрыто. В первом случае, когда ребенок игнорирует их требования, а во втором — в виде эмоциональной холодности и враждебности родителя.

Повышенная моральная ответственность. Родители возлагают на ребенка повышенные моральные требования, такие как честность, порядочность и чувство долга, которые нередко не соответствуют его возрасту. Родители мечтают о ярком будущем для своего ребенка и делятся с ним своими мечтами, в то время как он испытывает страх не оправдать их ожиданий.

В основе еще одной классификации лежат пять характеристик отношения родителя к ребенку: степень осуществляемой родителем гиперпротекции; степень удовлетворения родителем потребностей ребенка; последовательность требований, предъявляемых родителем к ребенку; количество и качество санкций (мер наказания), накладываемых родителем на ребенка; уровень воспитательной неуверенности родителя. На основе этих подходов был разработан широко применяющийся в практике семейных консультантов опросник АСВ (Анализ семейного взаимодействия) (Эйдемиллер, и Юстицкис, 2008).

А. Я. Варга и В. В. Столин выделяют четыре типа родительских отношений (Слепкова, 2006): принимающе-авторитарный стиль (теплое отношение к ребенку и учет его интересов); эмоциональное отторжение ребенка, равнодушие к нему и низкая оценка его качеств и возможностей, что психологически угнетает ребенка, от чего он утрачивает веру в свои силы; симбиотический стиль, напротив, предполагающий стремление родителей глубже вникать в жизнь ребенка его интересы, надежды; безусловно, значительный ущерб воспитанию ребенка наносит симбиотически-авторитарный стиль, предусматривающий мелочную опеку жизни ребенка, мелочный контроль, постоянные наставления и нравоучения и т. д. Это приводит к противоположным результатам: не к становлению личности, прочно стоящей на своих ногах, а к безволию, бесхарактерности, неумению принимать самостоятельные решения.

По мнению А. Я. Варги, в родительских отношениях можно выделить четыре ключевых компонента: принятие или отвержение ребенка, межличностная дистанция с ним (симбиоз), формы и направления контроля (авторитарная гиперсоциализация) и негативная оценка его поведения. Каждая из этих составляющих является комбинацией эмоциональных, когнитивных и поведенческих аспектов в различных пропорциях.

Многие авторы указывают, что стиль семейного воспитания может изменяться с возрастом ребенка. Так, В. В. Столин и А. А. Бодалев показали, что отдельные матери начинают относиться к своему сыну-подростку, как к «замещающему мужу» (Столин, и Бодалев, 1989). Это выражается в требованиях постоянного внимания и заботы, в излишней откровенности в общении и т. п. Такое стремление матери превратить сына в своего «как бы мужа» извращают материнско-сыновьи отношения и могут сделать жизнь подростка кошмаром, породив тяжелые психологические травмы.

Е. О. Смирнова подчеркивает, что, несмотря на множество терминов и концепций, характеризующих взаимодействие между родителем и ребенком, большинство подходов выявляют амбивалентность в родительских отношениях. Эти отношения имеют противоречивый характер и охватывают две противоположные позиции: безусловное принятие и любовь, с одной стороны, и условную оценку, контроль и акцент на развитии определенных качеств — с другой (Смирнова, 2001, с. 89).

Трудности перехода ребенка к подростковому возрасту, появление чрезмерной, с точки зрения родителей, самостоятельности, нежелательное изменение у него нового круга общения зачастую приводят к выхолащиванию из стиля семейного воспитания эмоциональной теплоты, принятия родителем ребенка. И вместо необходимости диалога, который свойственен демократическому стилю воспитания, родители переходят к авторитарному стилю с излишней строгостью, давлением, требованиями безоговорочного подчинения. Все это может послужить питательной почвой для возникновения у подростка невротических состояний, формирования под действием стресса негативных личностных черт.

Дискуссионные вопросы

Классификации стилей (типов) семейного воспитания строятся на разных принципах. В некоторых случаях в качестве критерия используются эмоциональные аспекты воспитания, в других — способы воздействия на ребенка или отношение родителей к нему и др. Связано это во многом с тем, что каждая семья по-своему уникальна и неповторима, а также с тем, что родители серьезно разнятся по уровню культуры, образования, жизненных приоритетов, характеров, ценностей, отношений друг к другу и т. д. Это многообразие чрезвычайно сложно, а порой и невозможно обрести единой концепцией или системой.

Одна из позиций состоит в том, что для эффективного развития ребенка требуется единство родительских требований в области воспитания, общий стиль отношений, что добавляет ребенку психологической устойчивости. При этом нужно отметить и обратную сторону этой, казалось бы, очевидной идеи. Ребенок с каждым новым шагом взросления попадает во все большее

количество новых социальных ситуаций с непохожей нормативной структурой и образом взаимодействия. Привыкший в семье к одному стилю, он может оказаться не готов к новым условиям; в том случае, когда родители и другие родственники выстраивают свои отношения с ребенком исходя из разных традиций, иного целеполагания, создается ситуация, благоприятная для преодоления когнитивной центрации (или детского эгоцентризма, в терминологии раннего Ж. Пиаже).

Когнитивная центрация является препятствием и для формирования морального поведения, так как ребенок способен добро и зло оценивать исключительно с позиции, добавляют ли свои и чужие поступки лично для него хорошее или плохое. Достаточно редкая для современных условий многопоколенческая и многодетная семья, в которой представлены разные стили воспитания, может быть плодотворной средой, требующей одновременной аккомодации и ассимиляции: приспособления психологических процессов к окружающему миру, встраивания своих поведенческих схем в существующие реалии — физические и социальные, и способности видоизменять окружающие условия для достижения своих целей и реализации складывающихся ценностей.

Роль родителей в формировании самооценки ребенка несомненна. Наблюдающаяся в современном мире тенденция исключения внешней негативной оценки в целях создания благоприятной, комфортной для ребенка атмосферы более эффективна для детского развития, нежели регулярное подчеркивание его неспособности к правильному выполнению внешних задач или реализации собственных замыслов. Но комфорт противоположен развитию; для развития требуется осознание ограниченности собственных средств. Поэтому если запрет на подчеркивание личностной неуспешности психологически корректен, то аккуратный анализ реальных внешних умений в атмосфере полного доверия ко взрослому и помощь в освоении технологий игры, творчества, продуктивной деятельности ценнее для ребенка, чем регулярное, некритичное подчеркивание его достижений.

При обсуждении проблемы стилей семейного воспитания важно отметить и следующую проблему. С одной стороны, родителями становятся взрослые люди со сложившимися личностными характеристиками и со сложившимися ожиданиями от семейных взаимоотношений (часто стереотипными и даже бессознательными), что может реализовываться в выборе непродуктивной стратегии общения с ребенком. Но даже при стремлении к самообразованию в области детской психологии и желании изменить собственные паттерны поведения, взрослый может оказаться не способен к реальной перестройке своего поведения, не говоря уже о личностных изменениях. И тогда реализация нового, сознательно выбранного стиля семейного воспитания может оказаться дискредитированной отсутствием базовых умений в репертуаре поведения. Но и следование прежним установкам уже невозможно, так как противоречит новым, неслучайно сформированным представлениям о том, как требуется

выстраивать социальную ситуацию детского развития. Поэтому образовательные программы для родителей нужно переформатировать в развивающие программы, что требует отдельной проработки проблем возможностей и особенностей развития взрослого.

Кажущаяся на первый взгляд интересной мысль о том, что для разных ситуаций подходит разный стиль отношений, демонстрирует размывание самого понятия стиля. Дело в том, что стиль подразумевает одинаковый способ действия в непохожих ситуациях; при этом степень гибкости является необходимой приметой стиля. Если авторитарный родитель в ситуации, где продуктивно предоставить ребенку свободу действия или нравственного самоопределения, способен поступиться своими нормами, то такой родитель является не авторитарным, а демократичным, так как способен встать на позицию ребенка; при этом демократичный стиль не предполагает постоянного удовлетворения всех детских требований. Если демократичный родитель в какой-то момент устранился от воспитательного процесса, то это не будет использованием попустительского стиля, а всего лишь самым анархическим стилем, в котором определяющим является сиюминутное желание и понимание происходящего.

Заключение

Трансформация стилей детско-родительских отношений и семейного воспитания на современном этапе развития института семьи обусловлена несколькими факторами. Во-первых, сам институт семьи претерпевает в настоящее время глубинные изменения, связанные с изменением формы и сути жизненных укладов семей и сфер их предназначения в обществе. Эта многофакторность роли семей в обществе рождает разнообразие стилей семейного воспитания и подготовки детей ко взрослой жизни.

Во-вторых, общая тенденция к росту числа семей с демократическим стилем внутрисемейного общения не отменяет того, что молодые люди, создающие семью, зачастую копируют стиль семейных отношений, в котором выросли, без учета новых жизненных реалий. А это, в свою очередь, порождает не только трудности в выработке супругами единого стиля семейного воспитания, но и в понимании каждым родителем собственного, индивидуального стиля.

В-третьих, сегодня — время масштабной технологической революции, породившей глобальные изменения в производстве и способах потребления общественных благ, в путях получения и усвоения новых знаний, в возможностях межличностных коммуникаций. Все это предполагает перестройку системы семейного воспитания в соответствии с новыми социальными вызовами. У многих родителей ценность родительства по своей значимости уступает первенство ценностям самореализации в карьере. Такая перефокусировка

родительского внимания с воспитания ребенка на собственные личностные успехи порождает негативные стили семейного воспитания с дефицитом эмоциональной и поведенческой включенности родителя в воспитание ребенка, отсутствием стремления понимать его интересы, возможности, способности и учитывать их.

В-четвертых, воспитательные лекала прошлых поколений оказываются беспомощными в применении к современным детям, поскольку под влиянием широкомасштабного проникновения виртуальной реальности в процессы общения и обучения появился ряд психологических характеристик, которые не были присущи детям прежних поколений. В задачу родителей входит адаптация стиля семейного воспитания к психологическим особенностям и потребностям ребенка (Сахарова, и Цветкова, 2024).

На сегодняшний день многие родители нередко перекладывают воспитательную функцию на школу, систему дополнительного образования, нянь, платные образовательные и воспитательные учреждения. Результаты можно будет проанализировать по прошествии некоторого времени (Кригер, и Бахадова, 2019). Поддержка родителей в вопросах воспитания, а также развитие программ по повышению родительской компетентности являются важными шагами на пути к укреплению института семьи, что обуславливает исключительную актуальность изучения стилей семейного воспитания в современных семьях разного типа. Результаты таких исследований помогут задать новый вектор в работе психологов-консультантов, в сфере детско-родительских отношений для выявления недостатков в стилях семейного воспитания и их негативных последствий.

Список источников

1. Ключевский, В. О. (1991). *Сочинения в 9 т., Т. 9. Материалы разных лет*. Москва: Мысль.
2. Мухина, В. С. (2003). *Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество*. Москва: Академия.
3. Минияров, В. М. (2000). *Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект)*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК.
4. Собкин, В. С., и Халутина, Ю. А. (2017). Ценностно-целевые установки родителей по воспитанию детей старшего дошкольного возраста и их связь со стилями воспитания. *Современное дошкольное образование*, 11–15.
5. Леонтьев, А. Н. (1972). *Проблемы развития психики* (с. 302–312). Москва: Наука.
6. Соколова, Е. Т., и Чеснова, И. Г. (1986). Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей. *Вопросы психологии*, 2, 110–117.
7. Соколова, Е. Т., и Николаева, В. В. (1995). *Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях* (с. 94–102). Москва: SvR-Аргус.
8. Выготский, Л. С. (2008). *Педагогическая психология*. Учебник (под редакцией В. В. Давыдова, с. 451–454). Москва: АСТ,

9. Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
10. Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In Mussen, P. H., & Hetherington, E. M. (Eds.). *Handbook of Child Psychology. Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1–101). New York: Wiley.
11. Адлер, А. (1998). *Воспитание детей. Взаимодействие полов* (пер. с англ.). Ростов-на-Дону: Феникс.
12. Гребенников, И. В. (1976). *Воспитательный климат семьи*. Москва, Знание.
13. Гозман, Л. Я., и Алешина, Ю. И. (1987). *Психологические проблемы семьи* (с. 186–187). Москва: Изд-во Московского университета.
14. Алексеева, О. С., и Ржанова, И. Е. (2020). Согласованность оценок родительско-детских отношений. *Вестник РГТУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, 1, 92–108.
15. Саготовская, Л. Г. (1971). *Воспитание личности в условиях семейного коллектива* (с. 15–45). Томск: Университет.
16. Петровский, А. В. (1981). *Дети и тактика семейного воспитания*. Москва: Знание.
17. Захаров, Л. И. (1982). *Психотерапия неврозов у детей и подростков*. Ленинград: Медицина.
18. Эйдемиллер, Э. Г., и Юстицкис, В. (2008). *Психология и психотерапия семьи*. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер.
19. Слепкова, В. И. (2006). *Психология семьи*. Москва: Харвенск.
20. Столин, В. В., & Бодалев, А. А. (Ред.) (1989). *Семья в психологической консультации* (с. 28–29). Москва: Педагогика.
21. Смирнова, Е. О. (2001). *Межличностные отношения ребенка от года до семи лет*. Воронеж: МОДЭК.
22. 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.
23. Кригер, Е. В., и Бахадова, Е. В. (2019). Ценности родительско-детских отношений девиантных подростков. *Вестник РГТУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, 2, 157–167.

References

1. Klyuchevsky, V. O. (1991). *Essays in 9 volumes. Vol. 9. Materials of different years*. Moscow: Mysl. (In Russ.).
2. Mukhina, V. S. (2003). *Age psychology: Phenomenology of development, childhood, adolescence*. Moscow: Akademiya. (In Russ.).
3. Miniyarov, V. M. (2000). *Psychology of family education (diagnostic and correctional aspect)*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (In Russ.).
4. Sobkin, V. S., & Halutina, Y. A. (2017). Value-oriented attitudes of parents for the upbringing of older preschool children and their relationship with parenting styles. *Modern preschool education*, 11–15. (In Russ.).

5. Leontiev, A. N. (1972). *Problems of mental development* (с. 302–312). Moscow: Nauka. (In Russ.).
6. Sokolova, E. T., & Chesnova, I. G. (1986). Dependence of a teenager's self-esteem on the attitude of his parents. *Questions of psychology*, 2, 110–117. (In Russ.).
7. Sokolova, E. T., & Nikolaeva, V. V. (1995). *Personality traits in borderline disorders and somatic diseases* (с. 94–102). Moscow: SvR-Argus. (In Russ.).
8. Vygotsky, L. S. (2008). *Pedagogical psychology*. A textbook (edited by V. V. Davydov, с. 451–454). Moscow: AST. (In Russ.).
9. Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
10. Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In Mussen, P. H., & Hetherington, E. M. (Eds.). *Handbook of Child Psychology. Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1–101). New York: Wiley.
11. Adler, A. (1998). *Parenting. The interaction of the sexes* (translated from English). Rostov-on-Don: Phoenix. (In Russ.).
12. Grebennikov, I. V. (1976). *Educational climate of the family*. Moscow: Znanie. (In Russ.).
13. Gozman, L. Ya., & Alyoshina, Yu. I. (1987). *Psychological problems of the family*. (pp. 186–187). Moscow: Publishing House of Moscow University. (In Russ.).
14. Alekseeva, O. S. & Rzhanova, I. E. (2020). Soglasovannost' otsenok roditel'sko-detskikh otnoshenii. *Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie»*, 1, 92–108. (In Russ.).
15. Sagotovskaya, L. G. (1971). *Personality education in a family collective* (pp. 15–45). Tomsk: University. (In Russ.).
16. Petrovsky, A. V. (1981). *Children and tactics of family education* (pp. 1–10). Moscow: Znanie. (In Russ.).
17. Zakharov, L. I. (1982). *Psychotherapy of neuroses in children and adolescents*. Leningrad: Medicine. (In Russ.).
18. Eidemiller, E. G., & Justickis, V. (2008). *Psychology and family psychotherapy*. 4th ed. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
19. Slepko, V. I. (2006). *Psychology of the family*. Moscow: Kharvensk. (In Russ.).
20. Stolin, V. V., & Bodalev, A. A. (Eds) (1989). *Family in psychological counseling* (pp. 28–29). Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
21. Smirnova, E. O. (2006). Interpersonal relationships of a child from one to seven years old. Voronezh: MODEK. (In Russ.).
22. Sakharova, T. N., & Tsvetkova, N. A. (2024). Innovative approaches to education and upbringing of children of generations Z and a in the context of the peculiarities of their psychological characteristics. *Pedagogy and psychology of education*, 1, 205–223. (In Russ.).
23. Kriger, E. V. & Bakhadova, E. V. (2019). The values of parent-child relations of deviant adolescents. *Bulletin of the Russian State University of Economics. The series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 2, 157–167. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 17.01.2025; The article was submitted: 17.01.2025;
одобрена после рецензирования: 25.02.2025; approved after reviewing: 25.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025. accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Надежда Николаевна Киселева — аспирант, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

Nadezhda N. Kiseleva — Postgraduate Student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

nadi86-08@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-1514-9553>

Евгений Евгеньевич Крашенинников — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Evgeny E. Krasheninnikov — PhD in Psychology, Leading Researcher of the Child Development Laboratory at the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

krashenikovee@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0910-0297>

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

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

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 автора¹ ✉

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, upper-case, 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. Ivanov¹ ✉, Petr P. Petrov²

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.

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Педагогика и психология»

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

2025, 19 (2)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
ПИ № ФС77-82090 от 12 октября 2021 г.

Главный редактор:

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО **А. И. Савенков**

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*

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: 01.07.2025 г.

Формат: 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага: офсетная.

Объем: 16 печ. л. Тираж: 1000 экз.