

4⁽⁵²⁾
2021

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION



INTERNATIONAL ELECTRONIC SCIENTIFIC JOURNAL



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

pnojjournal.wordpress.com | pnojjournal@mail.ru

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) как СМИ
(ЭЛ № ФС 77 – 62796 от 18.08.2015)

Международный серийный номер ISSN 2307-2334 (Онлайн) | DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные
результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук,
по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

Группа специальностей: 13.00.00 – Педагогические науки

13.00.01 – *Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),*

13.00.02 – *Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),*

13.00.08 – *Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)*

Перечень ВАК от 28.12.2018 г.

Индексируется в: Scopus, GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Зеленев В.М. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор физико-математических наук,
Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДКОЛЛЕГИИ: Сериков В.В. (Россия, Волгоград) – Член-корреспондент РАО, Профессор,
Доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Философия образования, методология,
информация | Общие вопросы образования

*Зинченко В. В. (Украина, Киев) – Доктор философских наук
Капинова Е. С. (Болгария, Бургас) – Доцент, доктор педагогических наук
Костел Мариус Эси (Румыния, Сучава) – Доктор онтологии и философии науки*

Проблемы профессиональной подготовки
| Методика преподавания отдельных
предметов

*Дахин А. Н. (Россия, Новосибирск) – Доцент, доктор педагогических наук
Машиный А. А. (Россия, Москва) – Доктор педагогических наук
Кочергина Н. В. (Россия, Москва) – Доктор педагогических наук*

Вопросы школьного и дошкольного
образования

*Чернышева Е. И. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат педагогических наук
Самусева Г. В. (Россия, Воронеж) – Кандидат педагогических наук*

Инклюзивное образование | Педагогика и
психология

*Шавердян Г. М. (Армения, Ереван) – Профессор, доктор психологических наук
Долгова В. И. (Россия, Челябинск) – Профессор, доктор психологических наук
Остапенко Г. С. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат психологических наук
Тихомирова Е. И. (Россия, Самара) – Профессор, доктор педагогических наук*

История педагогической мысли

*Терзиева М. Т. (Болгария, Бургас) – Профессор, доктор педагогических наук
Бехера С. К. (Индия, Орисса) – Доктор философии по педагогике*

Информационные и математические методы
в педагогике

Резниченко М. Г. (Россия, Самара) – Доцент, доктор педагогических наук

Военная педагогика

Колосова Л. А. (Россия, Воронеж) – Профессор, доктор педагогических наук

Повышение квалификации и переподготовка
работников образования | Управление в
образовании

*Цветков В. Я. (Россия, Москва) – Профессор, д-р экон. наук, д-р техн. наук
Кондрашихин А. Б. (Россия, Севастополь) – Профессор, д-р экон. наук, канд. техн. наук
Александрю Трифу (Румыния, Яссы) – Доктор философии по экономике*

Информация о журнале в соответствии с изменениями в Законе Российской Федерации «О средствах массовой информации»
от 27.12.1991 № 2124-1, вступившие в силу с 01.01.2018. Выходные данные сетевого издания:

- 1) наименование издания: Перспективы науки и образования; 2) учредитель: Роман Иванович Остапенко; 3) фамилия, инициалы главного редактора: Зеленев В. М.;
- 4) адрес электронной почты и номер телефона редакции: pnojjournal@mail.ru; + 7 (951) 878 21 20; 5) знак информационной продукции в случаях, предусмотренных
Федеральным законом от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»: 0+



**INTERNATIONAL ELECTRONIC
SCIENTIFIC JOURNAL
"PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION"**

psejournal.wordpress.com | pnojurnal@mail.ru

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media. The Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77-62796 of August, 18, 2015

International serial number ISSN 2307-2334 (Online) | DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>

The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications, where must be published basic scientific results of dissertations (PhD of Sciences, Doctor of Sciences),

the list of Higher attestation commission of December, 28, 2018:

A group of specialties: 13.00.00 – Pedagogical Sciences

13.00.01 – *General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)*,

13.00.02 – *Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences)*,

13.00.08 – *Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences)*

Indexed in Scopus (CiteScore 2020 – 0.4)

Included in GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing

CHIEF EDITOR: Zelenev V.M. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Honored Worker of Higher Education of Russian Federation

CHAIRMAN OF EDITORIAL BOARD: Serikov V.V. (Russia, Volgograd) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding member of the RAE, Honored scientist of the Russian Federation

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Philosophy of education, methodology, information | General education issues

Zinchenko V.V. (Ukraine, Kiev) – Doctor of Philosophical Sciences
Kapinova E.S. (Bulgaria, Bourgas) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Costel Marius Esi (Romania, Suceava) – Doctor of Philosophy in Ontology and philosophy of science

Vocational training problems | Methods for teaching specific subjects

Dakhin A. N. (Russia, Novosibirsk) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Mashin'ian A.A. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences
Kochergina N.V. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences

School and pre-school education issues

Chernysheva E.I. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Pedagogy
Samuseva G.V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Philosophy in Pedagogy

Inclusive education | Pedagogy and psychology

Shaverdian G.M. (Armenia, Yerevan) – Professor, Doctor of Psychological Sciences
Dolgova V.I. (Russia, Chelyabinsk) – Professor, Doctor of Psychological Sciences
Ostapenko G.S. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Psychology
Tikhomirova E.I. (Russia, Samara) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences

History of education

Terzieva M.T. (Bulgaria, Bourgas) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Behera S.K. (India, Orissa) – Doctor of Philosophy in Pedadody

Information and mathematical methods in pedagogy

Reznichenko M.G. (Russia, Samara) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences

Military pedagogy

Kolosova L.A. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences

Advanced training and retraining of education workers | Management in education

Tsvetkov V.Ia (Russia, Moscow) – Professor, D-r of Econ. Sci., D-r. of Tech. Sci.
Kondrashikhin A.B. (Russia, Sevastopol) – Professor, D-r of Econ. Sci., PhD in Tech. Sci.
Alexandru Trifu (Romania, Iasi) – Doctor of Philosophy in Economics

Output data of the network edition:

Publisher: LLC "Ecological Help" | Founder: Roman I. Ostapenko

E-mail address and telephone of editorial staff: pnojurnal@mail.ru; + 7 (951) 878 21 20 | Information product sign: 0+

СОДЕРЖАНИЕ

Философия образования, методология, информация

М. И. Мухин Совершенствуясь, человек изменяет мир	10
--	----

Общие вопросы образования

И. Е. Илякова, Э. Р. Ермакова, В. И. Маколов Перспективы и технологии экономики будущего как ориентир модернизации российской системы образования	28
---	----

А. Ю. Гвалдин, Н. А. Дадаян, Т. Б. Оганян, Т. В. Панасенкова Проблема диалогичности в воспитании экономической культуры молодежи	48
---	----

И. Н. Попова Актуальные проблемы педагогов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации	64
--	----

Проблемы профессиональной подготовки

А. К. Погребников, В. Н. Шестаков, Ю. Ю. Якунин Влияние системы оценивания студентов на их показатели успеваемости во время пандемии COVID-19	80
---	----

Е. В. Неборский, М. В. Богуславский, Н. С. Ладыжец, Т. А. Наумова Изучение отношения студентов педагогических направлений подготовки к цифровой трансформации в вузе	94
--	----

И. С. Степуть, А. В. Симакова, Е. А. Питухин Применимость профессионального образования в онлайн-форме для условий Арктической зоны: позиция работодателей	108
--	-----

JANE I. OVIawe, MOHAMED N. A. AZMAN, TEE T. KIONG, E. RETNOWATI Effect of assessment for learning method on students' academic achievement in carpentry and joinery in technical colleges.....	121
--	-----

А. Ф. Матушак, О. Ю. Павлова, А. В. Зырянова, Е. В. Калугина, В. Г. Ульянова, Ю. А. Ахкамова Подготовка будущих учителей к работе в поликультурной среде	132
--	-----

А. А. Ниязова, А. Н. Хузиахметов Непрерывное социально-экологическое образование будущего учителя в интересах устойчивого развития общества	147
---	-----

А. О. Бударина, Г. А. Гущина, Е. А. Торпакова Формирование компетенции исторического комментирования у студентов – будущих учителей русского языка и литературы	160
---	-----

Методика преподавания отдельных предметов

А. М. Гришечкина Освоение содержания и аспектной терминологии теоретической грамматики французского языка на основе соработок со студентами материалов для дистантного контента обучающих программ	175
---	-----

Изучение языков

- М. Н. ТАТАРИНОВА, М. Г. ШВЕЦОВА,
Е. В. БОДНАРУК, Ф. А. ХЕБЕРЛЯЙН, Е. Н. ВЛАДИМИРОВА
Эмоционально-ценностная технология иноязычного образования и ее использование на уровне аксиологического микротекста-дискурса 192
- О. В. ВОЛОДИНА
Формирование смыслообразующей мотивации обучающихся бакалавриата в процессе изучения иностранного языка..... 220
- И. Е. АБРАМОВА, Е. П. ШИШМОЛИНА, О. О. НИКОЛАЕВА
Профессионально интегрированная иноязычная подготовка студентов сферы гостеприимства в условиях цифровизации 238

Вопросы школьного и дошкольного образования

- М. В. ГРИГОРЬЕВА, Р. М. ШАМИОНОВ,
Е. С. ГРИНИНА, А. В. СОЗОННИК, С. В. КРАСНОВА
Компонентная структура академической адаптации в младшем школьном возрасте..... 247
- Н. В. САМСОНОВА, А. В. ГАМ
Использование этических заданий как средства развития социокультурной идентичности младших школьников 263
- О. В. КОЛЕСОВА, Е. Г. ГУЦУ,
Н. Н. ДЕМЕНЕВА, С. А. ЗАЙЦЕВА, Т. В. МАЯСОВА, Е. В. КОЧЕТОВА
Исследование ценностного отношения к родине у детей младшего школьного возраста 280
- A. F. NOOR, SONEDI, M. N. A. AZMAN,
A. R. KHUNAIFI, S. I. A. DWINGRUM, HARYANTO
The Multicultural Education Paradigm Pattern: A Case Study in Muhammadiyah Junior High School in Palangka Raya, Indonesia 297

Педагогика и психология

- А. В. ИЛЬИН, Е. А. МИХАЙЛОВА, А. В. МУДРИК,
С. Б. СЕРЯКОВА, Л. В. ТАРАБАКИНА, Т. В. ПУШКАРЕВА
Психосоциальная теория развития в исследовании теоретических и оперантных моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе..... 311
- В. А. ЧЕРНОБРОВКИН, Д. В. ТУПИКИНА,
Е. А. ПАВЛЮЧЕНКО, Ю. В. КАРЛОВА, Е. В. ЯКОВЛЕВА
Использование художественных произведений в развитии эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста 327
- С. И. ПОПОВА
Формирование ценностных отношений учащихся посредством вовлечения их в различные практики социального участия..... 343
- CHANG SEEK LEE
The influence of mindfulness and gratitude on the happiness of high school students: grit's moderated mediation model 358
- Р. М. ШАМИОНОВ, Е. С. ГРИНИНА
Характеристики академической адаптации обучающихся на разных уровнях образования в России ... 370
- Т. И. КУЛИКОВА
Взаимосвязь временной компетентности и стрессоустойчивости учителей с разным стажем работы 381

М. М. Кашапов, Г. Ю. Базанова
Сравнение показателей метакогнитивной осведомленности врачей на разных этапах образования 392

С. В. Хрипунова
Выявление взаимосвязи социальной фрустрированности и профессионального выгорания
сотрудников кризисных центров МЧС России 404

Коррекционная педагогика

Ю. В. Красавина, Е. П. Пономаренко, Ю. В. Серебрякова, О. В. Жуйкова
Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе
технического вуза при обучении студентов с нарушением слуха 418

История педагогической мысли

В. Б. Помелов
Метод проектов Уильяма Херда Килпатрика:
к 150-летию со дня рождения американского педагога 436

Информационные и математические методы в педагогике

О. А. Чикова, И. С. Шахнович, И. А. Попп
Оценка эффективности конкурсных воспитательных мероприятий: анализ опыта использования
методологии моделирования структурными уравнениями 448

Е. К. Герасимова, Н. В. Гавриловская, Е. В. Соболева, Т. Н. Суворова
Исследование условий включения элементов геймификации в изучение основ алгоритмизации
и программирования для повышения качества образовательных результатов обучающихся 461

Д. А. Беляев, У. П. Беляева
Видеоигры как экранно-интерактивная платформа исторического медиапросвещения:
образовательный потенциал и риски политизации 478

Л. Е. Бабушкина, Н. А. Сергеева, О. С. Рублёва, И. А. Тютюнник
Использование электронного портфолио как средства формирования иноязычной
коммуникативной компетентности при подготовке будущих педагогов-тьюторов 492

Т. В. Машарова, С. В. Зенкина, Д. А. Шабалина, Н. А. Бушмелева
Формирование навыков управления проектом в ходе совместной деятельности студентов
в среде Smartsheet 506

Управление в образовании

И. В. Худорожков, Е. А. Бенкс, Б. В. Илюхин
Реализация принципа автономности в образовательных организациях Российской Федерации 523

С. Ю. Головина, О. В. Щербакова
Изменение условий труда педагогических работников высшей школы: правовые аспекты 547

Е. А. Питухин, О. А. Зятева
Анализ динамики публикационной активности вуза в разрезе категорий сотрудников 566

Д. Г. Левитес, А. А. Пунанцев
Территориальный образовательный сегмент как объект оценки условий функционирования
региональных систем образования 577

CONTENTS

Philosophy of education, methodology, information

M. I. MUKHIN A self-developing human is a world changer	10
--	----

General education issues

I. E. ILYAKOVA, E. R. ERMAKOVA, V. I. MAKOLOV Prospects and technologies of the future economy as a reference point to modernization of Russian education system	28
A. YU. GVALDIN, N. A. DADAYAN, T. B. OGANYAN, T. V. PANASENKOVA The problem of dialogicity in upbringing of the economic culture of young people.....	48
I. N. POPOVA Actual problems of teachers in working with children in difficult life situations	64

Vocational training problems

A. K. POGREBNIKOV, V. N. SHESTAKOV, YU. YU. YAKUNIN Impact of grading system on student academic performance during the COVID-19 pandemic	80
E. V. NEBORSKY, M. V. BOGUSLAVSKY, N. S. LADYZHETS, T. A. NAUMOVA Studying the attitude of students of pedagogical areas of preparation for digital transformation in a university	94
I. S. STEPUS, A. V. SIMAKOVA, E. A. PITUKHIN Applicability of online professional education to the conditions of the Arctic zone: the viewpoint of employers	108
JANE I. OVIawe, MOHAMED N. A. AZMAN, TEE T. KIONG, E. RETNOWATI Effect of assessment for learning method on students' academic achievement in carpentry and joinery in technical colleges.....	121
A. F. MATUSZAK, O. YU. PAVLOVA, A. V. ZYRYANOVA, E. V. KALUGINA, V. G. ULYANOVA, YU. A. AKHKAMOVA Training future teachers to work in a multicultural environment	132
A. A. NIYAZOVA, A. N. KHUZIAKHMETOV Continuous social and environmental education of the future teacher in the interests of sustainable development of society	147
A. O. BUDARINA, G. A. GUSCHINA, E. A. TORPAKOVA Formation of historical commenting competence in students – future teachers of the Russian language and literature	160

Methods for teaching specific subjects

A. M. GRISHECHKINA Mastering the content and aspect terminology of the French language on the basis of co-working with students of materials for distant content	175
--	-----

Languages studies

- M. N. TATARINOVA, M. G. SHVETSOVA, E. V. BODNARUK, F. A. HEBERLEIN, YE. N. VLADIMIROVA
The emotional technology of foreign-language education and its use at the level
of an axiological micro-discourse 192
- O. V. VOLODINA
Formation of meaning-making motivation of undergraduate students in the process
of foreign language education 220
- I. E. ABRAMOVA, E. P. SHISHMOLINA, O. O. NIKOLAEVA
Professionally integrated foreign language training for hospitality students in the context of digitalization 238

School and pre-school education issues

- M. V. GRIGORIEVA, R. M. SHAMIONOV, E. S. GRININA, A. V. SOZONNIK, S. V. KRASNOVA
Component structure of academic adaptation at primary school age 247
- N. V. SAMSONOVA, A. V. GAM
Using ethical assignments as a means of developing the sociocultural identity of primary schoolchildren 263
- E. G. GUTSU, N. N. DEMENEVA, S. A. ZAITSEVA, O. V. KOLESOVA, E. V. KOCHETOVA, T. V. MAYASOVA
Study of the value attitude towards the Homeland in primary school children..... 280
- A. F. NOOR, SONEDI, M. N. A. AZMAN, A. R. KHUNAIFI, S. I. A. DWININGRUM, HARYANTO
The Multicultural Education Paradigm Pattern: A Case Study in Muhammadiyah Junior High School
in Palangka Raya, Indonesia 297

Pedagogy and psychology

- A. V. ILYIN, E. A. MIKHAILOVA, A. V. MUDRIK,
S. B. SERYAKOVA, L. V. TARABAKINA, T. V. PUSHKAREVA
Psychosocial development theory in studying theoretical and operant models of municipal
and local upbringing systems in a metropolitan city 311
- V. A. CHERNOBROVKIN, D. V. TUPIKINA, E. A. PAVLYUCHENKO, YU. V. KARLOVA, E. V. YAKOVLEVA
Use of works of art in the development of emotional intelligence preschool children 327
- S. I. POPOVA
Formation of value relations of the students by involving them in various practices
of social participation 343
- CHANG SEEK LEE
The influence of mindfulness and gratitude on the happiness of high school students: grit's moderated
mediation model 358
- R. M. SHAMIONOV, E. S. GRININA
Characteristics of students' academic adaptation at different levels of education in Russia 370
- T. I. KULIKOVA
The relationship between time management competence and stress resistance of teachers
with different amount of work experience 381

M. M. KASHAPOV, G. YU. BAZANOVA

Comparison of indicators of metacognitive awareness of doctors at different stages of education 392

S. V. KHRIPUNOVA

Revealing the relationship between social frustration and professional burnout of employees
of crisis centers of EMERCOM of Russia 404

Correctional education

YU. V. KRASAVINA, E. P. PONOMARENKO, YU. V. SEREBRYAKOVA, O. V. ZHUIKOVA

The use of information and communication technologies when teaching students
with hearing impairment at a technical university 418

History of pedagogical thought

V. B. POMELOV

The William Heard Kilpatrick's Project Method: on the 150th anniversary of the American educator 436

Information and mathematical methods in education

O. A. CHIKOVA, I. S. SHAKHNOVICH, I. A. POPP

Evaluation of the effectiveness of competitive educational activities: analysis of the experience
of using the methodology of structural equations modeling 448

E. K. GERASIMOVA, N. V. GAVRILOVSKAYA, E. V. SOBOLEVA, T. N. SUVOROVA

Investigation conditions for inclusion of gamification elements in study of the basics
of algorithmization and programming to improve the quality of educational results of pupils 461

D. A. BELYAEV, U. P. BELYAEVA

Video games as a screen-interactive platform of historical media education:
educational potential and risks of politicization 478

L. E. BABUSHKINA, N. A. SERGEEVA, O. S. RUBLEVA, I. A. TYUTYUNNIK

Using the electronic portfolio as a means of formation the foreign language communicative competence
when training future tutors-teachers..... 492

T. V. MASHAROVA, S. V. ZENKINA, D. A. SHABALINA, N. A. BUSHMELEVA

Formation of project management skills in student joint activities in the Smartsheet service 506

Management in education

I. V. KHUDOROZHKOVA, E. A. BANKS, B. V. ILYUKHIN

Implementation of autonomy principle in educational institutions of the Russian Federation 523

S. YU. GOLOVINA, O. V. SHCHERBAKOVA

Modification of working conditions of teaching staff of higher education institutions: legal aspects 547

E. A. PITUKHIN, O. A. ZYATEVA

Analysis of the dynamics of the publication activity of the university in terms of employee categories..... 566

D. G. LEVITES, A. A. PUNANTSEV

Territorial educational segment as an object of assessment of the functioning conditions
of regional education systems..... 577



М. И. Мухин

Совершенствуюсь, человек изменяет мир

Актуальность. Осуществить прорыв в будущее проблематично без решения глобальной задачи по формированию активной позиции большинства граждан, понимающих проблемы развития общества, страны, мира в целом. Обозначенное в свою очередь требует реформирования мышления этого большинства в направлении понимания того, что возникающие проблемы должны стать определяющими для всех, а значит, меняясь, это большинство должно адекватно влиять на изменение мира.

Проблема исследования. Взаимообусловленность двух процессов, предопределяющих существование жизни: постоянно меняющийся Человек и изменяющийся Мир.

Цель. Показать, каким должен быть Человек, способный изменять Мир, и как изменяющийся Мир изменяет/совершенствует Человека.

Методологической основой стали системный подход к исследованию социальных процессов, принципы единства исторического и логического; объективности; всеобщей связи явлений; сочетания ретроспективы с перспективой развития.

Результаты и обсуждение. Главный посыл исследования: Человек – дитя природы. Он, человек, не может выстраивать свою жизнедеятельность, игнорируя законы природы. Совершенствуюсь человек так ли иначе изменяет мир. Эти два процесса взаимообусловлены и взаимозависимы. Эффективность воспитания подрастающих поколений всесторонне и гармонично развитыми будет гораздо выше при условии выявления природно-генетических задатков и проявляющейся одаренности ребят в раннем возрасте, если их интеллектуальное совершенствование будет нравственно окрашено, а усваиваемые знания будут вочеловечены.

Расширяющийся горизонт развития подрастающих поколений увеличит возможности как можно большего числа граждан изменять мир в направлении улучшения жизни на Земле.

Наиболее дискуссионным является вопрос формирования у подрастающих поколений прочного духовно-нравственного стержня.

Вывод. Мир создается человеком, и только ему человеку под силу изменять мир. Под воздействием человека мир изменяется и в свою очередь мир изменяет, совершенствует человека.

Ключевые слова: условия, определяющие существование жизни; совершенствование человека; факторы, продуцирующие изменение человека; изменяющийся мир; факторы, обуславливающие изменение мира

Ссылка для цитирования:

Мухин М. И. Совершенствуюсь, человек изменяет мир // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 10-27. doi: 10.32744/pse.2021.4.1



M. I. MUKHIN

A self-developing human is a world changer

Relevance. It is difficult to make a breakthrough into the future without solving the global problem of forming an active position for most citizens who understand the issues of developing the society, the country and the world as a whole. The above, in its turn, requires reformatting the thinking of these people towards understanding that the emerging challenges should become decisive for everyone. Therefore, these problems should stimulate the humankind to change the surrounding reality in the adequate way.

The research problem lies in the interdependence of two processes that predetermine the existence of life: a constantly changing Human and the changing World.

The aim of the study is to show what the Human who is able to change the World should be, and how the changing World alters / improves this Human.

The methodological basis is presented by the systematic approach to studying social processes, the principles of the unity of the historical and the logical; objectivity; universal relationship of phenomena; combination of retrospection with development prospects.

Results and discussion. The key message of the research is the following: the Human is a child of nature who cannot build his/her life activity, ignoring the laws of the "global mother". When a person improves, he/she changes the world in one way or another. These two processes are interdependent. Nurturing the younger generations to be comprehensively and harmoniously developed will be much more effective if their natural genetic potentialities and emerging giftedness are revealed at an early age. Besides, the children's intellectual development should be morally coloured, should involve an ethical component, and the acquired knowledge needs proper intohumanization (i.e. it should become closer to a person's inclinations and abilities).

The expanding development scope of the younger generations will increase the opportunities for as many citizens as possible to change the world towards improving the life on Earth.

The most controversial issue consists in forming the strongspiritual and moral core of the younger generations.

Conclusion. The human creates the world and is the only being who can make it different. He/she is a world changer, while the world is a human changer, a human improver.

Keywords: conditions determining the existence of life, human improvement, factors that produce human change, the changing world, factors causing the world to change

For Reference:

Mukhin, M. I. (2021). A self-developing human is a world changer. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 10-27. doi: 10.32744/pse.2021.4.1

Введение

Вершиной, пиком «восхождения» взрослеющей личности, её самосовершенствования стают высоты общечеловеческих достижений. Восхождение к этим высотам помогают человеку обрести новый, более глубокий смысл своей жизни, способствует упрочению гармонии с самим собой и окружающими. Совершенствуясь, человек вместе с тем изменяет мир, делает его более совершенным [5; 14; 34; 39].

Мир меняется, меняются люди, меняются представления о смысле жизни. Нестабильный и быстроменяющийся мир, большой поток противоречивой информации заставляют человека находиться в постоянном движении, самосовершенствоваться.

Существование жизни определяют два условия – меняющийся человек и изменяющийся мир. При этом эти условия взаимообусловлены: «человек меняется под воздействием изменяющегося мира, но и сам мир меняется под воздействием человека, поскольку в значительной степени им и создается» [8].

Для раскрытия проблемы нашего исследования для нас особенно важна последняя мысль обозначенного положения. Определяющей является также мысль о том, что «если человек включен в мир и является одним из условий саморазвития мира, то у него имеются и свои ресурсы саморазвития» [8].

Сегодня уже не для кого не секрет, что рождаемся мы индивидуумами, личностями же становимся в процессе развития. В этой связи возникает главный вопрос, который постоянно волнует человечество: каковы условия, при которых человек меняется/совершенствуется и при которых он способен влиять на изменение мира?

Ответить на этот вопрос можно лишь при условии изучения человека как целостности. Но такое осуществить весьма сложно. Мы, как правило, изучаем либо какую-то возрастную группу, либо психическую функцию, либо направление деятельности и т.п.

Смысл жизни человека – это не что иное, как осознание ценности этой жизни, которую каждый определяет сам и которой подчиняет свою жизнь. При этом важно подчеркнуть, что в индивидуальных представлениях о смысле жизни неизбежно присутствует общее, обусловленное целями, потребностями и интересами общества.

Важно понимать, что человек, наполняя и преображая сущностные качества структуры своей личности, самостоятельно осуществляет выбор, оценивает последствия принятого решения и держит ответ за них перед собой и обществом. Иначе говоря, быть личностью – значит обладать свободой выбора и нести нравственно-правовую ответственность за ее последствия.

Материалы и методы

Раскрывая проблему, мы опирались на:

- положения и выводы работ В.В.Буцуева и В.С.Голубева [3], Дж.А. Пассмор [40], В.Франкла [28; 29], В.Хачатурян и М.Салиневича [31] и др.
- основные положения доклада Международной комиссии по образованию для XXI века [23].
- материалы доклада «Будущее образования: глобальная повестка», подготовленного Агентством стратегических инициатив, Московской школой управле-

ния «Сколково» и Сколтехом в рамках глобального форсайта образования до 2035 года (<http://edu2035.org/>).

Важные идеи черпали из материалов симпозиумов, форумов, конференций, тематика которых затрагивала спектр вопросов рассматриваемой проблемы: VI Международный научный конгресс «Глобалистика-2020: Глобальные проблемы и будущее человечества», Международная междисциплинарная научная конференция «Человек и общество перед вызовами глобальных трансформаций», Всероссийская очно-заочная научно-практическая конференции стипендиатов Оксфордского Российского Фонда «Мир в третьем тысячелетии: вызовы и решения» и др.

Использование комплекса методологических средств и, в частности, принципов всеобщей связи явлений, сочетания ретроспективы с перспективой развития позволило рельефно показать взаимосвязь двух процессов: изменяясь/совершенствуясь Человек изменяет Мир; измененный Мир изменяет/совершенствует Человека.

Использовались методы теоретического уровня: гипотезирование, моделирование, методы обобщения и экстраполяция, сравнение и оценка выявленных результатов.

Результаты исследования

Меняется ли человек?

На протяжении жизни человек меняется постоянно. Кто-то меняет привычки, кто-то меняет отношение к кому-то или к чему-то, а кто-то меняет характер и пр. Как правило, это происходит по инициативе самого человека, но нередко и окружение, меняющийся мир становятся катализатором изменения человека.

Трудно не согласиться с авторами книги «Человек в меняющемся мире» (2016) Валерией Хачатурян и Михаэлем Санилевичем, утверждающими, что ведущим субъектом в постоянно меняющемся мире выступает человек, «изменяя мир, человек меняется сам» [31].

Человек – пока что единственное живое существо, обладающее достаточным уровнем интеллекта, позволяющим изучить окружающий мир и подчинить его природный потенциал на службу землян.

Вместе с тем мы должны четко осознавать, что человек находится не над природой, а внутри. Он ее часть. Природа и человек органично взаимосвязаны. Вторгаться в нерукотворную органичность Природы можно лишь познав ее законы. Взаимодействуя с природой, человек учиться жить, регулируя свою деятельность и изменяя себя, в соответствии с ее законами.

Нельзя не замечать, как меняется мир и особенно в наступившем третьем тысячелетии. Как и нельзя не признать, что эти изменения во многом есть плод человека. При этом, как справедливо подмечено, мир изменяется не только на материальном уровне, но и, прежде всего, на уровне мыслей и чувств, на уровне сознания [2; 7; 37].

Так меняются люди или не меняются?

С одной стороны, люди, как и прежде, влюбляются и страдают, наслаждаются и ошибаются...

Исходя из сказанного, можно заключить, что современный человек сохранил и развил многие черты свойственные человеку прежних исторических эпох. Данное мнение фактически подтверждает группа психологов под руководством Родики Дамиан

(США, Хьюстонский университет). Используя данные разработчиков долговременного проекта Project Talent Personality Inventory (исследование осуществлялось на протяжении 50-ти лет), коллектив исследователей пришел к выводу о том, что основные черты личности остаются стабильными. Это характерно для 60% респондентов.

С другой стороны, практически никто в научном мире не станет отрицать того факта, что с возрастом человек под влиянием разных факторов меняется. Данное мнение фактически подтверждает указанная нами группа американских психологов, констатируя: характер человека в целом с возрастом меняется, а у 40% опрошенных происходят заметные изменения в каждой из черт характера [35].

Не секрет, что будущее в той или иной мере присутствует в настоящем, как и внешнее во внутреннем. Обозначенная точка зрения совпадает с выводом, сделанным известным психологом О.В. Лукьяновым, заметившим, что «человек определенным образом предуготовлен к будущему его присутствием в настоящем». Налицо транс-темпоральность, которая «с одной стороны, симфонизация времен, а, с другой, – синхронизация жизненных пространств в тех его секторах, в которых здесь и теперь осуществляет себя саморазвитие» [13].

Ныне практически все осознают, что в независимости от социальной системы, показателем уровня цивилизованности той или иной страны является то, какую строчку в ней занимает ценность «Я» Человека.

Если мы признаем, что человек – отражательная система, тогда мы должны признать, что при изменении мира, меняется человек. Иначе говоря, мы должны изменить «человека как тип».

Результаты многочисленных исследований [10; 31; 39] свидетельствуют о том, что люди в основе своей делятся на тех:

Кто практически ничего не меняет	Чьи изменения касаются лишь их самих	Кто меняет не только себя, но и изменяет мир
Такие люди мало привлекают к себе внимание и пользы от таких людей в плане изменения окружающих и окружающего практически никакой.	Большинство людей, которые так или иначе меняют себя, свой образ жизни. Однако эти изменения практически не затрагивают мир вокруг, а посему они не влияют или их влияние минимальное на совершенствование окружающего мира.	Эти люди меняют не только себя, но и мир вокруг себя. А значит тем, что усовершенствовано ими, воспользуется все живущие на планете Земля.

Нас интересует именно третий тип людей.

Покажем хотя бы конспективно, как появляется третий тип людей. Они продукт определенного времени и его обстоятельств. Их, если можно так выразиться, «рождает» само общество.

Тот, кто считает, что человек не меняется, мягко говоря, лукавит. Ибо каждый из нас, проживая, в той или иной мере получает какую-то информацию, что-то читает, общается и т.п. Иначе говоря, постоянно пополняет запас знаний, а значит – меняется, совершенствуется. Процесс совершенствования многоступенчатый и не всегда линейный.

Первый уровень. Он напрямую связан с генетикой человека. Рождаясь, мы уже наделены определенными задатками и темпераментом, которые впоследствии развиваем или нет. Для изменения себя нам, как минимум, нужны желание и сила воли.

Задействование силы воли – это уже **второй уровень** совершенствования человека. Сила воли, как раз и является катализатором последующих изменений человека. Чаще всего мы замечаем, что наши бытовые привычки далеко не идеальны. Справедливости ради заметим, что изменить этот вид привычек не так просто, т.к. они вырабатываются годами и отказаться от них не так легко.

Третий уровень характеризуется тем, что из массы выделяются наиболее креативные неординарные личности, вклад которых способен менять мир.

В свою очередь усовершенствованный мир изменяет/совершенствует человека, даже самого талантливого и исключительного, не говоря уже о людях, относящихся к первому типу. **Это уже четвертый уровень.**

Изменения – это требование времени

Рефреном звучит мысль о том, что «общество получает то, что помыслило и в чем нуждается». И это правда. В мире нет ничего случайного. В частности, явления, события, личности, не возникают/появляются вдруг, а являются отражением требований того или иного времени.

Иначе говоря, лидеры, возглавившие революционные события – В.И. Ульянов-Ленин (вдохновитель и лидер Октябрьской революции 1917 г. в России), Фидель Кастро (руководитель Движения 26 июля, основной силы революции 1959 г. на Кубе), а также известные реформаторы – П.А. Столыпин (идеолог аграрной и социальных реформ в России начала XX века), Мустафа Кемаль Ататюрк (политический лидер, реформы которого превратили Турцию в республику и светское национальное государство), Дэн Сяопин (идеолог строительства в Китае «социализма с китайским лицом» со смешанной экономикой, рыночным механизмом и привлечением иностранных инвестиций); Ли Куан Ю (один из создателей сингапурского «экономического чуда») и др. – все они были востребованы временем [1; 12; 36].

Это означает, что революционные события, которые они возглавили, как и реформы, у истоков которых стояли, были неизбежны и, вне всякого сомнения, оказали заметное влияние на изменение Мира в XX веке.

А теперь остановимся на роли науки и вкладе ученых в изменение Мира.

Назовем лишь некоторые открытия, которые, с одной стороны изменили мир, а с другой, помогли и людям стать другими.

Сегодня уже ученики начальных классов знают о том, что Земля вращается вокруг Солнца, тогда как практически до XVII века считалось, что Солнце, звезды и другие планеты вращаются вокруг Земли. А ведь только теория **гелиоцентрической системы мира**, идеологами которой были в древности и Средневековье *Аристарх Самосский* (310–230 г. до н.э.) и *Николай Коперник* (1473–1543), позволила их последователям в дальнейшем сделать обоснованные выводы о фактическом расположении планет в Солнечной системе, а также способствовала становлению принципов классической механики и открытию Закона всемирного тяготения (около 1666 г.), автором которого был *Исаак Ньютон* (1643–1727). Дальнейшее развитие многих отраслей хозяйствования немислимы без знания и использования человечеством **Закона всемирного тяготения.**

Теория относительности, которую разработал в 1907–1915 гг. *Альберт Эйнштейн* (1879–1955), по своему значению затмила теорию механики Исаака Ньютона, стала методологической основой разработки практически всех дальнейших научных исследований по физике и астрономии.

Зарождением **науки об электричестве** человечество обязано английскому физiku *Уильяму Гильберту* (1544–1603), который в работе «О магните, магнитных телах и о большом магните – Земле» (1600 г.) объяснил действия магнитного компаса и описал некоторые опыты с наэлектризованными телами. Само открытие электричества связано с именами физиков, каковыми были:

- итальянец *Александро Вольт* (1745–1827), в 1800 году изобретший первый источник тока – электрическую батарею;
- француз *Андре-Мари Ампер* (1775–1836), доказавшем в 1821 году, что магнитное поле возникает вокруг проводника с током и тем самым установил связь между электрическими и магнитными явлениями;
- англичанин *Майкл Фарадей* (1791–1867), который в 1831 году открыл явление электромагнитной индукции и дал путевку в жизнь научному направлению, способствующему изобретению различных устройств на основе электрического тока.

Спустя два года наш соотечественник *В.В. Петров* (1761–1834) открыл вольтову дугу и тем самым положил начало поиску способов, как использовать электричество для освещения. А известный российский изобретатель *А.Н. Лодыгин* (1847–1923) в 1897 году создал лампу накаливания. Здесь же заметим, от опыта с наэлектризованными телами, до момента, когда загорелась первая электрическая лампочка прошло более двух столетий. И еще. Мы назвали лишь несколько имен, благодаря которым появилось электричество, на самом деле их десятки, сотни. Открытие электричества коренным образом изменило жизнь на Земле.

В ряду открытий, изменивших мир, нельзя не упомянуть о появлении науки о наследственности и изменчивости – **генетике**. Основателем генетики считается чешский ученый *Грегор Мендель* (1822–1884). Между тем важно заметить, что развитию науки генетики предшествовала разработка теории эволюции, у истоков разработки которой стоял английский натуралист и путешественник Чарльз Дарвин (1808–1882).

Генетика положила начало развитию молекулярной биологии, задачей которой было более глубокое понимание механизмов наследственной изменчивости. В этой связи нельзя не упомянуть имена американца *Джеймса Уотсона* и англичанина *Фрэнсиса Крика*, в 1953 году описавших структуру ДНК как двойную спираль. Понимание, как устроена ДНК, позволило получать генетически модифицированные организмы с заданными свойствами. Сегодня достижения в этом направлении науки грандиозны – расшифрован геном человека, клонированы многие растения, животные. Но исследования и открытия продолжаются.

Наш соотечественник, известный физиолог *А.А. Богомолец* (1881–1946) в прошлом веке научно обосновал возможность и реальность продления человеческой жизни до 125–150 лет. Стараниями американских ученых, лауреатов Нобелевской премии (2009 г.) *Элизабет Блэкберн*, *Кэрол Грейдер* и *Джека Шостака* была «расшифрована» старость человека. Суть открытия состояла в том, что учеными был обнаружен ген продолжительности жизни. Ныне ведутся интенсивные исследования, направленные на продление жизни. И уже не за горами, когда средний возраст человека будет не менее 110 и более лет.

Сегодня искусственный интеллект становится все более влиятельной и распространённой технологией. Идея создания искусственного интеллекта возникла еще в XVII в. (Б. Спиноза, Р. Декарт, Г. Лейбниц и др.). Однако, само понятие «искусственный

интеллект» появилось лишь в конце 1960-х гг. Обостренное внимание к искусственному интеллекту наблюдается в нынешнем столетии. Интерес к нему проявляют практически все отрасли хозяйственного сектора и в первую очередь образование, медицина, связь, транспортная отрасль, правоохранительная система и др.

Известный физиолог, лауреат Нобелевской премии *И.И. Мечников* (1845–1916), чей вклад в развитие зоологии, бактериологии, геронтологии трудно переоценить, говоря о значимости науки в изменении мира на Земле, как-то заметил: «В науке – счастье человечества, в ней источник наслаждения жизнью. Многого достигнуто на этом пути, но еще больше усовершенствований предстоит впереди» [15].

Сказанное свидетельствует о том, что науке и ее первооснове, образованию, должно уделяться исключительное внимание. Ибо как подчеркивал известный отечественный физиолог И.П. Павлов: «Моя вера – это вера в то, что счастье человечеству дает прогресс науки» [цит. по изд. 24].

Мир меняется на глазах и в этом нельзя не видеть рукотворную силу науки и ее движителей – ученых. Не за горами то время, когда с цифровыми контактными линзами нам будет достаточно открыть глаза, чтобы посмотреть фильм или почитать книгу, не пользуясь мобильными электронными устройствами. Появятся подушки, которые смогут записывать и повторять сны. Для замены того или иного органа нам не потребуется искать донора, его можно будет «отпечатать» на 3D-принтере. По мнению ученых в скором будущем будет создан прибор, способный читать мысли человека на расстоянии. Это даст возможность своевременно узнавать о дурных намерениях того или иного субъекта, что обеспечит нашу безопасность [6; 16; 31; 34].

Самосовершенствование как процесс и результат

Самосовершенствование – тема вечная и бесконечная. Она начинает волновать человека с того момента, как он начинает себя осознавать. При этом заметим, что совершенствование – это не привилегия избранных, а сущность любого человека.

В самосовершенствовании человека прослеживается взаимосвязь и взаимозависимость внутреннего «Я» человека и внешней стороны его жизнедеятельности с явным превалированием внутреннего «Я».

Жизнь человека – это ни что иное, как удовлетворение физиологических, интеллектуальных, духовных, эмоциональных и профессиональных потребностей. При этом важно подчеркнуть, что это невозможно осуществить без постоянного и целенаправленного совершенствования – восхождения к вершине своего развития, без гармоничного взаимодействия всех составляющих всесторонности. Еще до нашей эры древнегреческий философ Платон очень точно подметил: «Никто не становится хорошим человеком случайно».

Процесс самосовершенствования достаточно сложный и нескончаемый в продолжении всей жизни. Из этого следует, что самосовершенствование – не что-то спонтанное, абстрактное, не управляемое. Это есть возвращение своей индивидуальности с учетом наследственных, биолого-анатомических и иных факторов.

Исходя из убежденности, что человек – саморегулирующая система, полагаем, что в школе XXI века в воспитательном процессе все большее пространство будет занимать самовоспитание, т.е. «восхождение» от меня нынешнего ко мне более совершенному. Наша уверенность основывается на том, что «воспитание» нередко воспринимается как некое принуждение, исходящее извне, что не всегда принимается личностью, в то

время как «восхождение» к чему-то – процесс всегда активный и исходит непосредственно от самого восходящего, т.е. от индивидуума [4; 18; 42].

Совершенствование – это не привилегия каких-то слоёв общества, оно есть суверенное право любого человека. Оно определяется уровнем достижений, ибо достижения и составляют фактическую сторону этого процесса.

Пик своего совершенства человек достигает благодаря четкому и неуклонному восхождению вверх. К вершине своего самосовершенствования человек должен пройти самостоятельно, преодолевая всевозможные препятствия на этом пути, включая борьбу с самим собой, своими сомнениями и отсутствием понимания, а иногда и знаний, как преодолеть возникающие трудности.

Бытует расхожее мнение о том, что нас кто-то учит/воспитывает: «Учитель учит/воспитывает», «Школа учит/воспитывает». И вообще мы склонны любые достижения связывать с тем, что нас кто-то учит/воспитывает.

По большому счету, мы учимся (или не учимся) сами. Задача учителя/преподавателя, используя самые продуктивные методики и технологии, эффективные средства и методы, раскрыть основы того или иного знания, а обучающийся эти знания усваивает самостоятельно, ибо за него это не сделает никто [4; 19; 33].

Сказанное позволяет констатировать, что **человеку ничего нельзя передать без его желания, воли, постоянно развивающихся самостоятельных начал. Научить индивидуума нельзя – это подвластно только ему самому, как и нельзя воспитать без его желания стать другим и личного активного участия в самом процессе преобразования.**

Следуя этой мысли, можно заключить, что и восхождение нельзя совершить, не участвуя в этом процессе самому. Каждый восходящий к чему-то, к кому-то, это должен совершить самостоятельно, даже, если при этом он опирается на чью-то помощь или поддержку. Последнее характерно, в частности, для дошкольного возраста.

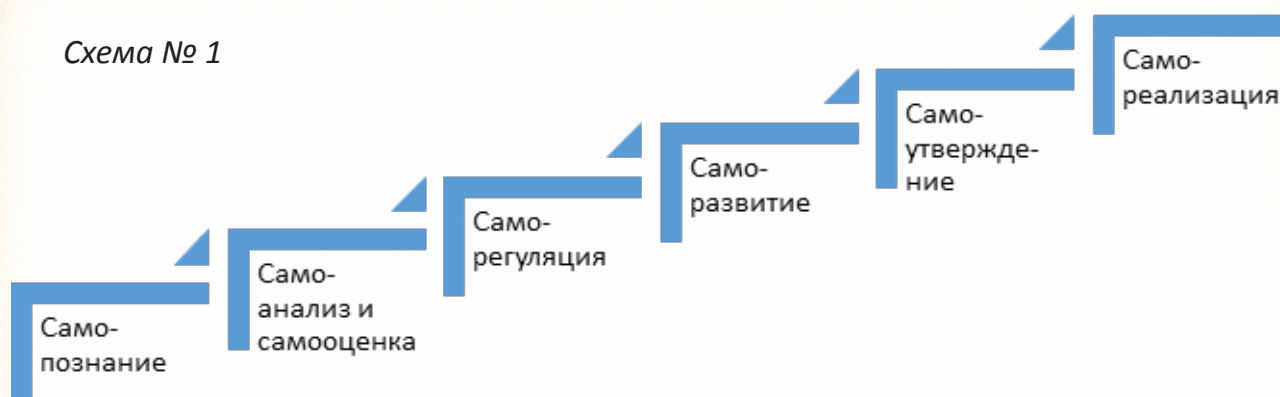
На первоначальном этапе самосовершенствование, как правило, не имеет четко обозначенной цели. Человек просто хочет быть на кого-то похожим, кому-то подражать и т.п. Иначе говоря, он подстраивается и подстраиваясь, понемногу «чистит» себя. Однажды ощутив изменения, произошедшие в себе, человек начинает выстраивать новые горизонты своего восхождения к себе, более совершенному. «Импульс к развитию человеку нередко создает проблемная ситуация, которую условно можно назвать кризисом соответствия». Между тем, **«кризис»** – это лишь исходная точка для самосовершенствования [2; 18; 30; 37].

Самосовершенствованием может заняться каждый, однако далеко не все встают на этот путь, ибо на этом пути много неизвестного: подчас большие усилия приносят не всегда ощутимые плоды, а иногда и просто разочарования. Нужна сила воли, чтобы преодолевать препятствия, а иногда и начинать все сначала. Важно осознавать, что свой путь каждый должен преодолеть сам, как и понимать, что каждый «Я-человек» не может повторить жизнь другого «Я-человека».

Известны разные алгоритмы самосовершенствования. Основная его стратегия представлена на схеме № 1.

Этап I – Самопознание. Со времен Сократа люди стали все более осознавать, что для человека самый привлекательный объект познания – он сам. Ибо, как подчеркивал итальянский кинорежиссёр и сценарист Федерико Феллини, «из всех приключений, уготованных нам жизнью, самое важное и интересное отправиться в путешествие внутрь самого себя, исследовать неведомую часть самого себя».

Схема № 1



Уделявший важное значение самосовершенствованию Л.Н. Толстой акцентировал внимание на том, что его успех во многом предопределяет **самопознание**. «Для того чтобы человеку хорошо прожить свою жизнь, – писал он, – ему надо знать, что он должен и чего не должен делать. Для того, чтобы знать это, ему надо понимать, что такое он сам и тот мир, в котором он живет» [27, с. 27].

Иначе говоря, чтобы знать направления и технологию своего совершенствования, надо знать самого себя, свою внутреннюю вселенную. С этой целью необходимо задать себе вопрос: **«Кто я, где сейчас нахожусь и к чему хочу прийти?»**

Этап II – Самоанализ и самооценка. На этом этапе следует провести самоанализ и самооценку, что называется, разобраться в самом себе. Составить список положительных и отрицательных качеств и черт характера. Вычленить, сильные стороны и честно признаться себе, какие личностные качества, знания, умения и навыки могли бы быть лучше.

К примеру, известный педагог В.А. Сухомлинский, став директором школы, очень скоро понял, что без глубокого знания всех предметов учебного плана, он не сможет на надлежащем уровне осуществлять контроль за учебно-воспитательным процессом, а главное – не сможет быть учителем учителей.

Этап III – Саморегуляция. В буквальном смысле «регуляция» – это приведение в порядок чего-либо. Следовательно «саморегуляция» – это способность человека к осознанной настройке себя, своего внутреннего мира на дальнейшую деятельность.

В частности, выявление пробелов в своей профессиограмме побудило В.А. Сухомлинского взяться за изучение физики, математики, биологии, химии, истории..., но уже на другом, более осознанном и высоком уровне... За три года ему удалось проработать все школьные учебники и основную методическую литературу. В итоге, он – филолог по образованию, мог давать и давал уроки по всем предметам средней школы.

На вопрос, обязательно ли директору школы знать все предметы учебного плана, Василий Александрович ответил утвердительно, добавил, что он, кроме того, «должен видеть передний край наук, основы которых преподаются в школе» [26, т.4, с. 445].

Этап IV – Саморазвитие. Мы рождаемся с различными способностями и должны попытаться развить их в полной мере. Исходя из сказанного, «саморазвитие» можно охарактеризовать как комплекс осознанных и целенаправленных действий, ориентированных на улучшение потенциальных способностей, личностных качеств, умений и навыков взрослеющего человека.

Саморазвитие не бывает спонтанным. Оно становится возможным только при условии, когда возникает интерес и желание изменить себя. Иначе говоря, это процесс всегда осознанный.

Этап V – Самоутверждение. Утверждение себя, своей значимости, по сути, указывает на то, что я как личность становлюсь более уверенным в себе, осознаю свою ценность. Самоутверждение выступает как движущая сила для дальнейших шагов к самосовершенствованию. Полеми для самоутверждения могут стать преодоление лени и невежества, эмоционального бескультурья и эгоизма, творение материальных и духовных ценностей и др.

Этап VI – Самореализация. Результативность самосовершенствования определяется по наличию таких показателей, как **достижения, постоянство и творчество**. Иначе говоря, без определенных достижений нет совершенства. Постоянство указывает на то, что достигнутые успехи не являются чем-то случайным, а творчество – свидетельство креативности, получения ощутимо нового результата, способного укрепить и развить другие позитивные качества и ценности человека и вдохновить его к дальнейшей работе по своему самосовершенствованию.

Лишь один пример: *династия Суриковых-Кончаловских-Михалковых*.

Дворянский род Михалковых известен еще с конца XV века, со времен Ивана Грозного. Мужская половина династии более трех столетий несла воинскую службу. Были ратниками, наместниками, воеводами... И только в начале XIX века Михалковы сменили род деятельности на «культурный».

Начало этому положил *Сергей Владимирович Михалков (1913–2009)*, автор двух гимнов – СССР и Российской Федерации, известный детский писатель, драматург и сценарист. Славную династию Михалковых ныне представляют два сына Сергея Владимировича – Андрей Сергеевич Канчаловский и Никита Сергеевич Михалков, его внуки и правнуки.

Если говорить о ветви художников Сурикова-Кончаловского, то здесь следует отметить, что великий русский живописец *В.И. Суриков (1848–1916)* принадлежал к старинному роду казаков, которые пришли в Сибирь вместе с Ермаком. В семье Василия Ивановича были две дочери – Ольга и Наталья. Ольга впоследствии стала женой известного художника П.П. Кончаловского. В браке у них родилась дочь Наталья, которая в 1936 г. стала женой С.В. Михалкова и матерью Андрея Кончаловского и Никиты Михалкова.

Творчество и подвижническая деятельность династии Суриковых-Кончаловских-Михалковых оказали не только сильное влияние на русскую культуру, «оно и есть русская культура» [9].

Попробуем ответить на вопрос, оказали ли представители династии Суриковых-Кончаловских-Михалковых на изменение Мира. Если ответить однозначно – **несомненно**. Но нас интересует ответ и на второй вопрос: могло ли быть столь продуктивное их влияние на изменение Мира, если бы они не были внутри самого процесса совершенствования самого общества и мира в целом? Ответ однозначный – **нет**. И наконец, третий вопрос: могла ли династия Суриковых-Кончаловских-Михалковых, в лице ее лучших представителей состояться без постоянного самосовершенствования. И опять-таки ответ однозначный – **нет**.

Как уже отмечалось выше, династия имела многовековые корни. Ее представители впитали лучшее, что было в среде русской интеллигенции. Они обогащались по мере развития интеллигенции, общества и вместе с тем оказывали влияние на их развитие, которое соответственно отражалось на изменении окружающего мира. Это позволило не только развивать каждого из многочисленной династии, но изменять общество и мир в целом.

К примеру, выдвинутая идея Н.С. Михалковым «Прибраться в стране», имеет колоссальнейшее значение не только для России. Ее воплощение во многом изменит Мир. Эту идею не надо понимать заужено. Ибо «прибраться» – значит навести порядок во всем. А это вселенская задача.

Как нетрудно заметить у истоков совершенствования Человека, изменения мира всегда были наука, литература и искусство в лице их лучших представителей. При этом важно заметить, что движителем развития науки, литературы и искусства является образование, качественное образование (!).

Ныне среди ценностей многие на самую верхнюю строчку ставят интеллект. На первый взгляд это кажется оправданным. Вместе с тем подобная устремленность рождает новую рациональную психологию граждан, при которой духовный мир человека оказывается где-то на обочине.

Да, к сожалению, такова реальность. Духовный мир современного человека и, прежде всего, молодежи претерпевает кардинальные изменения. Что в свою очередь требует от образования качественных перемен.

Не вызывает возражений тот факт, что интеллект является важнейшим источником и определяющим фактором всех общественно-социальных и экономических преобразований. Вместе с тем далеко не все осознают, что «власть интеллекта» будет достигать своей цели лишь в том случае, если эта власть будет сочетаться с нравственностью. Данное утверждение представляется обоснованным на фоне все громче раздающихся голосов о примате духовного. Полагаем, что в третьем тысячелетии идея о регентальной функции воспитания в целом и духовно-нравственного начала, в частности, будет не только декларироваться, но станет реальностью [19; 37; 38].

В этой связи образование все больше внимания должно уделять формированию у подрастающих поколений духовных потребностей. Образование должно научить детей и молодежь «управлять потребительством», чтобы оно не уничтожило человечество [8; 22; 41].

Факторы, способствующие совершенствованию человека

Потенциал человека неисчерпаем. При этом важно, чтобы действия человека всегда осуществлялись в рамках устоявшихся норм морали. А иначе может произойти обратное: человек из творца может стать, а иногда и является, разрушителем.

У каждого времени свои проблемы. Среди самых острых проблем конца XX - начала XXI столетия – это зло, насилие, расшатанность норм нравственности и жизненных устоев.

Между тем еще Сократ ощутил чудовищную опасность недооценки нравственного развития человека. Именно ему принадлежит открытие особого ряда знания – **знания о незнании**. Сократ не только определил этот особый ряд знаний, но и показал, что если индивид не знает себя и не пытается разобраться в своем незнании, он опаснее того невежды, у которого отсутствуют должные познания в сфере внешнего мира.

Несколько веков спустя Луций Анней Сенека развивает Сократа: «Наше зло не вне нас, оно коренится внутри нас, в самом сердце» и дает рекомендации по избавлению от зла и пороков человека. От них, по утверждению философа, можно избавиться через нравственное исправление, через личное самосовершенствование [25, с. 79].

Важно обратить внимание еще на одну краеугольную мысль, высказанную Сократом. Целью самосовершенствования личности, по его мнению, является нравственное возвышение ее разума. Из этого следует, что любые знания, как малые, так и значи-

мые, должны быть нравственно окрашены. Чтобы добиться этого, замечает Эпикур, нужна постоянная внутренняя работа человека.

Под нравственностью понимают абсолютный показатель степени гармонизации личности и Всеобщих Законов Мира. Нравственность является краеугольной основой жизнедеятельности людей и социума. Это то, что академик Н.Н. Моисеев назвал нравственным императивом коэволюции человека, природы и общества [17].

Восхождение к нравственности – это самая тонкая и филигранная деятельность человека. Классик немецкой философии И. Кант считал нравственный закон высшим законом человечества. С данным утверждением трудно не согласиться: нравственное восхождение открывает личности свободу действий во имя тех целей, которые она сама ставит себе, соотносясь с нравственным долгом нравственного закона в себе, направляющего всю его деятельность.

Нравственность формируется посредством процессов самопознания/самопостижения. Иначе говоря, восхождение к нравственности осуществляется посредством индивидуального нравственного познания. При этом заметим, что к нравственности каждый идет своим путем, преодолевая завалы негативного, выбирая свои способы, и темп продвижения.

Диапазон действенности пространства нравственности, как основы выстраивания стержня личности, безграничен. Нравственность охватывает как сферы внутреннего мира человека, так и практически все области его внешних отношений.

Доказано, что «Высшей целью иерархии систем законов познания/постижения является достижение Высших потенциальных возможностей в совершенствовании Мира: на индивидуальном, социальном, планетарном, вселенском уровнях» [6].

Признавая непреходящую значимость внешних факторов в жизни человека, вместе с тем именно человек и только он «является самым очевидным носителем, субъектом и творцом» всевозможных реальностей, включая нравственные. Трудно не согласиться с мнением известного отечественного философа В.А. Кувакина, как нельзя и не присоединиться к его выводу о том, что «если подавляющее большинство наших нравственных поступков можно условно сравнить со скоростью, то нравственное восхождение можно уподобить ускорению, поскольку здесь речь идет не о "количестве" совершаемых нами добрых дел, а о качестве этического в человеке» [11].

Само по себе совершенствование неисчерпаемо. Оно включает самосовершенствование и совершенствование социальных отношений. Этот процесс предлагает «совершенствование всех действительных и возможных транссубстанциальных коммуникаций», и в области «нравственности оно обретает черты личного нравственного абсолютного императива» [11].

Восхождение на вершину нравственности, по мнению педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского, процесс постепенный, но безостановочный и начинаться он должен, что называется с пеленок» [26, т. 3, с. 257].

Общим местом является то, что общественное развитие во многом определяется прочностью и устойчивостью внутреннего стержня граждан его составляющих. Как и не вызывает возражения утверждение о том, что базисным основанием любого социального явления опять-таки является духовно-нравственное начало, уровень его сформированности у граждан, являющихся его двигателем. Следует согласиться и с утверждением о том, «что для общества и человека самым важным критериальным параметром является высокая нравственность», ибо нравственность в сравнении с другими составляющими всесторонности, общечеловечна (Д.И. Дубровский).

Пестуя в себе нравственную личность, человек соблюдает правило единства и бесконечности систем законов, конгруэнтных Всеобщим Законам Мира.

Изменить человека помогут **вочеловеченные знания**. Только вочеловеченные знания обладают эффектом некой силы, умеющей достучаться даже до самого инертного и безразличного. Вочеловеченные знания, которые осваиваются на том или ином уроке/лекции, заставляют задуматься каждого: Для чего?(!) Они способны подтолкнуть к мысли: Что должен сделать «Я» для улучшения мира?

Важно, чтобы Человек был обеспокоен чем-то: работой, которую надо сделать, делом, которое надо завершить... В его голове должно звучать напоминание: «Это исключительно его миссия и больше никого(!)»

Люди, способные изменить мир – всегда в меньшинстве. Это правда. Но одновременно это и вызов для каждого, чтобы стать частью этого меньшинства. Известный австрийский философ и психолог Виктор Франкл как-то очень точно заметил: «Человек не является сыном своего прошлого, но он является отцом своего будущего». У человека, в отличие от всех живых существ, – продолжил свою мысль ученый, – есть главное – СВОБОДА выбора, СВОБОДА принятия решения. Даже если нельзя изменить ситуацию, он может изменить отношение к ней: **Если не Я, то кто? Если не сейчас, то когда?** [28; 29].

Особая роль в решении проблемы развития Человека, его совершенствования принадлежит **профильному обучению**. Данная форма обучения большинством исследователей, как в нашей стране, так и за рубежом, рассматривает как оптимальное средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в организации, структуре и содержании образовательного процесса полнее учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать условия для обучения в соответствии с их желаниями и потенциальными возможностями. Профильное обучение расширяет возможности социализации ребят, обеспечивает преемственность между общим и профессиональным образованием, создает условия для реализации жизненных планов и профессиональной карьеры подрастающих поколений. Иначе говоря, профильное обучение – это тот фундамент, на котором может и должна выстраиваться жизненная траектория детей и молодежи [21].

Повсеместное внедрение профильного обучения – это наиболее продуктивный путь к своевременному выявлению и всеобъемлющему развитию природно-генетических задатков и проявляющейся одаренности ребят, что конечно же расширяет горизонт их всестороннего и гармоничного развития, а значит совершенствования, и соответственно увеличивает возможности как можно большего числа граждан изменять Мир в направлении улучшения жизни на Земле.

Обсуждение

Изменить человека, помочь ему подняться на вершину своего совершенства – это самое сложное, но крайне важное и необходимое. В изменении/совершенствовании взрослеющей личности огромная роль принадлежит семье. Однако далеко не каждая семья может разобраться в тонкостях этой сложнейшей проблемы. В этой связи задача науки и образования – предложить механизмы, посредством которых человек сможет познать, разобраться, а что внутри меня(?), вернуться к «естествен-

ной нормальности». Ибо только человек с ярко выраженным внутренним духовно-нравственным стержнем способен изменять себя, других, мир.

Заключение

Мир начала третьего тысячелетия достаточно противоречив. Налицо огромные достижения и одновременно клубок все усложняющихся проблем. Наряду с обеспечением безопасности Планеты, необходимо решать вопросы охраны окружающей среды, рационального использования сырьевых ресурсов, борьбы с голодом, болезнями, наркоманией... Но, пожалуй, самая сложная проблема – сохранение в Человеке Человека. А между тем будущее нынешней цивилизации зависит от Человека от его понимания ответственности не только за себя, свою семью, общество, страну, но и за решение глобальных мировых проблем. Речь, таким образом, идет о создании нового типа человека.

Задача всех институтов и, в первую очередь, науки и образования – подвести человека и общество в целом к пониманию, что Мир меняется благодаря Человеку, и темпы его изменений напрямую зависят от степени развития/совершенствования самого Человека.

Мир изменяется, в первую очередь, под воздействием достижений ученых, деятелей литературы и искусства. Формула «Человек является творцом, а не только творением», является не только философски, теоретически, но и социально – практически значимой.

Измененный мир совершенствует Человека. Однако мир меняется при условии, если меняется сам Человек. Только изменив свой внутренний мир, Человек способен повлиять на изменение мира вокруг себя. В качестве первоочередных факторов, с помощью которых может решаться обозначенная проблема – это более тесное сочетание интеллекта и нравственности, вочеловечение знаний, расширение профильного обучения и др. Реализация выдвинутых положений будет возможна только при условии опережающего развития науки и ее первоосновы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврех А.Я. Столыпин П.А. и судьбы реформ в России. М.: Политиздат, 1991. 286 с.
2. Буровский, А.М. Человек третьего тысячелетия. Эволюция. Разум. Антропология. М.: Директ-Медиа, 2014. 265 с.
3. Бушуев В.В., Голубев В.С. Человек и время в эволюционирующем мире. М.: Ленан, 2014. 192 с.
4. Век учись: Что говорит ЮНЕСКО об образовании в XXI столетии. 2016. URL: <https://russian.rt.com/article/319814-vek-uchis-cto-govorit-yunesko-ob-obrazovanii> (дата обращения: 12.07.2021)
5. Глобалистика-2020: Глобальные проблемы и будущее человечества. Электр. сб. тезисов участников VI Международного научного конгресса, МГУ имени М.В. Ломоносова (18-22 мая 2020 г.). М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2020, 760 с.
6. Доэрти П., Уилсон Дж. Человек + машина. Новые принципы работы в эпоху искусственного интеллекта. М.: Издательство Манн, Иванов и Фербер, 2019. 304 с.
7. Ивашов Л.Г. Россия и мир в новом тысячелетии. М.: Пале-Мишин, 2000. 333 с.
8. Ключко К.Е., Лукьянов. Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 324. С 333-336.
9. Кончаловская Н.П. Дар бесценный. М.: Детская литература, 1983. 335 с.
10. Кёсе А.М., Озтюрк Э.О. Мир изменений. Подведение итогов последних пятидесяти лет // Финансы и развитие.

2014. № 3. С.6-11.
11. Кувакин В.А. Твой рай и ад: Человечность и бесчеловечность человека. СПб.: «Алетейя», М.: «Логос», 1998. 360 с.
 12. Линь Ифу. Китайское чудо: стратегия развития и экономическая реформа. Пер. с кит. М.: Институт Дальнего Востока РАН. 2001. 367 с.
 13. Лукьянов О.В. Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире: дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2009. 289 с.
 14. Мельник В.И. Цивилизованность: Человеческое измерение: Монография. Екатеринбург: Изд-во «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2007. 284 с.
 15. Мечников И.И. Этюды о природе человека. М.: Азбука СПб, 2016. 320 с.
 16. Мир в третьем тысячелетии: Вызовы и решения. Сборник трудов Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции стипендиантов Оксфордского Российского Фонда. Саратов: Наука, 2015. 311 с.
 17. Моисеев Н.Н. В раздумьях о будущем. М.: Издательство Международного независимого эколого-политологического университета, 1998. 54 с.
 18. Мухин М.И. Образование в XXI веке: опережающее развитие: Монография. М.: АРКТИ, 2021. 192 с.
 19. Мухин М.И. Образование XXI столетия: особенности развития // Перспективы науки и образования. 2020. № 5. С. 22-44.
 20. Мухин М.И. О новой парадигме образования // Воспитание школьников. 2019. № 5. С.3-13.
 21. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования/ Профильное обучение: Вопросы теории и практики. М: Педагогическая академия, 2005. С.5-21.
 22. Новосадов С.А. Образование третьего тысячелетия: смена логики социального поведения // Философия образования. 2018. № 1. С.79-89.
 23. Основные положения доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. М.: Юнеско, 1996. 31 с.
 24. Спарина Елена. Последняя тайна жизни (Этюды о творчестве). М.: Молодая гвардия, 1986. 175 с.
 25. Сенека. Избранные письма к Люцилию. М.: Наука, 1977. 384 с.
 26. Сухомлинский В.А. (1979-1980). Избр. произвед.: В 5-ти т. Киев: Радянська школа, 1979-1980.
 27. Толстой Л.Н. Путь жизни. М.: Республика, 1993. 431 с.
 28. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
 29. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: Статьи и лекции. М.: Альпина нон-фикшн, 2016. 344 с.
 30. Фурсов В.В. Педагогика третьего тысячелетия требует новой парадигмы // Философия образования. 2016. № 4. С.15-21.
 31. Хачатурян В., Санилевич М. Человек в меняющемся мире. Израиль, 2016. 176 с.
 32. Человек и общество перед вызовами глобальных трансформаций. Двадцать третьи Вавилонские чтения: материалы международной междисциплинарной научной конференции: в 2 ч. Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2020. Ч. 2. 228 с.
 33. Andrews D. J. C., Richmond G., Marciano J. E. (2021). The Teacher Support Imperative: Teacher Education and the Pedagogy of Connection // Journal of Teacher Education. Volume 72, Issue 3. Pp. 267 – 270. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00224871211005950>
 34. Cornish Edward. (2004). Futuring: The Exploration of the Future. World Future Society, 313.
 35. Damian R. I., Sengler M., Sutu A. and Roberts B. W. (2018). Sixteen going on sixty-six: A longitudinal study of personality stability and change across 50 years // Journal of Personality and Social Psychology Advance online publication. doi: 10.1037/pspp0000210
 36. Ikenbery J. (2008). The Rise of China and the Future of the West. Can the Liberal System Survive? // Foreign Affairs. January/February 2008. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/asia/2008-01-01/rise-china-andfuture-west>
 37. Inglehart R.F., Welzel C. (2010). Values, Agency, and Well-Being: A Human Development Model // Social Indicators Research. 2010. No. 97(1). pp. 43-63.
 38. Kramer C. S., Wilcox K. C., Lawson H. A. (2020). Positive youth development as an improvement resource in odds-beating secondary schools // Preventing School Failure. Volume 64, Issue 4. Pp. 301 – 315. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1045988X.2020.1769011>
 39. McAdams D. (1994). Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span // Can Personality Change? / eds. T.Healtherton, J.Weinberger. Washington: APA, 299-313.
 40. Passmore J. A. (2000). The perfectibility of man. 3rd ed. Indianapolis: Liberty Fund, 2000. 560 p.
 41. Polleck J., Yarwood J. (2020). Putting students at the center: Empowering urban alternative education teachers through culturally relevant and sustaining unit planning // Preventing School Failure. Volume 64, Issue 3. Pp. 191 – 200. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1045988X.2020.1716675>
 42. Zinchenko Yu.P., Dorozhkin E.M., Zeer E.F. Psychological and Pedagogical Bases for Determining the Future of Vocational Education: Vectors of Development. The Education and science journal. 2020. Volume 22, Issue 3, Pp. 11-35. doi: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35

REFERENCES

1. Avrekh A.Ya. Stolypin P.A. and the fate of reforms in Russia. Moscow, Politizdat Publ., 1991. 286 p. (in Russ.)
2. Burovsky, A.M. Man of the third millennium. Evolution. Intelligence. Anthropology. Moscow, Direct-Media Publ., 2014. 265 p. (in Russ.)
3. Bushuev V.V., Golubev V.S. Man and time in the evolving world. Moscow, Lenan Publ., 2014. 192 p. (in Russ.)
4. Century Learn: What UNESCO Says About Education in the 21st Century. 2016. Available at: <https://russian.rt.com/article/319814-vek-uchis-cto-govorit-yunesko-ob-obrazovani> (accessed 12 July 2021) (in Russ.)
5. Globalistics-2020: Global Problems and the Future of Humanity. Electr. Sat. theses of the participants of the VI International Scientific Congress, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (May 18-22, 2020). Moscow, Lomonosov Moscow State University, 2020, 760 p. (in Russ.)
6. Doherty P., Wilson J. Man + machine. New principles of work in the era of artificial intelligence. Moscow, Publishing house Mann, Ivanov and Ferber, 2019. 304 p. (in Russ.)
7. Ivashov L.G. Russia and the world in the new millennium. Moscow, Pale-Mishin Publ., 2000. 333 p. (in Russ.)
8. Klochko K.E., Lukyanov. Personal identity and the problem of human stability in a changing world: a systemic anthropological perspective. *Bulletin of the Tomsk State University*, 2009, no. 324, pp. 333-336. (in Russ.)
9. Konchalovskaya N.P. An invaluable gift. Moscow, Children's literature Publ., 1983. 335 p. (in Russ.)
10. Kyose A.M., Ozturk E.O. A world of change. Summing up the results of the last fifty years. *Finance and Development*, 2014, no. 3, pp. 6-11. (in Russ.)
11. Kuvakin V.A. Your Heaven and Hell: Humanity and Inhumanity of Man. Saint-Petersburg, Aleteya Publ., Moscow, Logos Publ., 1998. 360 p. (in Russ.)
12. Lin Yifu. The Chinese Miracle: Development Strategy and Economic Reform. Moscow, Institute of the Far East of the Russian Academy of Sciences, 2001. 367 p. (in Russ.)
13. Lukyanov O.V. Self-identity as a condition of human stability in a changing world: Diss. Dr. Psychol. Sci., Tomsk, 2009. 289 p. (in Russ.)
14. Melnik V.I. Civilization: The Human Dimension: Monograph. Ekaterinburg, Publishing house "Russian State Professional Pedagogical University", 2007. 284 p. (in Russ.)
15. Mechnikov I.I. Sketches on the nature of man. Moscow, Azbuka SPb Publ., 2016. 320 p. (in Russ.)
16. Peace in the Third Millennium: Challenges and Solutions. Proceedings of the All-Russian part-time scientific and practical conference of fellows of the Oxford Russian Foundation. Saratov, Nauka Publ., 2015. 311 p. (in Russ.)
17. Moiseev N.N. Thinking about the future. Moscow, Publishing House of the International Independent Ecological and Political University, 1998. 54 p. (in Russ.)
18. Mukhin M.I. Education in the XXI century: advancing development: Monograph. Moscow, ARKTI Publ., 2021. 192 p. (in Russ.)
19. Mukhin M.I. Education of the XXI century: features of development. *Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 5, pp. 22-44. (in Russ.)
20. Mukhin M.I. On the new paradigm of education. *Education of schoolchildren*, 2019, no. 5, pp. 3-13. (in Russ.)
21. Mukhin M.I., Moshnina R.Sh., Fomenko I.A. Profile training as a strategic direction of modernization of education / Profile training: Questions of theory and practice. Moscow, Pedagogical Academy Publ., 2005, pp. 5-21. (in Russ.)
22. Novosadov S.A. Education of the third millennium: changing the logic of social behavior. *Philosophy of Education*, 2018, no. 1, pp. 79-89. (in Russ.)
23. Key points of the report of the International Commission on Education for the XXI century. Moscow, Unesco Publ., 1996. 31 p. (in Russ.)
24. Sparina Elena. The last mystery of life (Sketches on creativity). Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 1986. 175 p. (in Russ.)
25. Seneca. Selected Letters to Lucilius. Moscow, Nauka Publ., 1977. 384 p. (in Russ.)
26. Sukhomlinsky V. A. (1979-1980). Fav. production .: In 5 volumes. Kiev, Radianska school, 1979-1980. (in Russ.)
27. Tolstoy L.N. The path of life. Moscow, Respublika Publ., 1993. 431 p. (in Russ.)
28. Frankl V. Man in Search of Meaning. Moscow, Progress Publ., 1990. 368 p. (in Russ.)
29. Frankl V. Logotherapy and Existential Analysis: Articles and Lectures. Moscow, Alpina non-fiction Publ., 2016. 344 p. (in Russ.)
30. Fursov V.V. Pedagogy of the third millennium requires a new paradigm. *Philosophy of Education*, 2016, no. 4, pp. 15-21. (in Russ.)
31. Khachatryan V., Sanilevich M. Man in the changing world. Israel, 2016. 176 p. (in Russ.)
32. Man and society facing the challenges of global transformations. Twenty-third Vavilov readings: materials of an international interdisciplinary scientific conference: 2 hours. Yoshkar-Ola, Volga State Technological University, 2020, part 2, 228 p. (in Russ.)
33. Andrews D. J. C., Richmond G., Marciano J. E. The Teacher Support Imperative: Teacher Education and the Pedagogy

- of Connection. *Journal of Teacher Education*, 2021, vol. 72, no. 3, pp. 267 – 270. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00224871211005950> (accessed 12 July 2021)
34. Cornish Edward. *Futuring: The Exploration of the Future*. World Future Society, 2004. 313 p.
 35. Damian R. I., Sengler M., Sutu A. and Roberts B. W. Sixteen going on sixty-six: A longitudinal study of personality stability and change across 50 years. *Journal of Personality and Social Psychology Advance*, 2018. DOI: 10.1037/pspp0000210
 36. Ikenbery J. The Rise of China and the Future of the West. Can the Liberal System Survive? *Foreign Affairs*, 2008, January/February. Available at: <https://www.foreignaffairs.com/articles/asia/2008-01-01/rise-china-andfuture-west> (accessed 12 July 2021)
 37. Inglehart R.F., Welzel C. Values, Agency, and Well-Being: A Human Development Model. *Social Indicators Research*, 2010, vol. 97, no. 1, pp. 43-63.
 38. Kramer C. S., Wilcox K. C., Lawson H. A. Positive youth development as an improvement resource in odds-beating secondary schools. *Preventing School Failure*, 2020, vol. 4, no. 4, pp. 301 – 315. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1045988X.2020.1769011> (accessed 12 July 2021)
 39. McAdams D. Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span // *Can Personality Change? / eds. T.Healtherton, J.Weinberger*. Washington: APA, 1994. pp. 299-313.
 40. Passmore J. A. *The perfectibility of man*. 3rd ed. Indianapolis, Liberty Fund Publ., 2000. 560 p.
 41. Polleck J., Yarwood J. Putting students at the center: Empowering urban alternative education teachers through culturally relevant and sustaining unit planning. *Preventing School Failure*, 2020, vol. 64, no. 3, pp. 191 – 200. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1045988X.2020.1716675> (accessed 12 July 2021)
 42. Zinchenko Yu.P., Dorozhkin E.M., Zeer E.F. Psychological and Pedagogical Bases for Determining the Future of Vocational Education: Vectors of Development. *The Education and science journal*, 2020, vol. 22, no. 3, pp. 11-35. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35

Информация об авторе

Мухин Михаил Иванович

(Россия, Москва)

Профессор, доктор педагогических наук, профессор
Российского университета дружбы народов
Ведущий научный сотрудник
Научно-исследовательского института
Федеральной службы исполнения наказаний России
E-mail: m.i.mukhin@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4740-729X

Information about the author

Mikhail I. Mukhin

(Russian Federation, Moscow)

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of RUDN University
Leading Researcher of the Research Institute
of the Federal Penitentiary Service of the Russian
Federation
E-mail: m.i.mukhin@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4740-729X



И. Е. Илякова, Э. Р. Ермакова, В. И. Маколов

Перспективы и технологии экономики будущего как ориентир модернизации российской системы образования

Проблема и цель. Для обеспечения стратегической конкурентоспособности экономики РФ уже на современном этапе необходимо обеспечить подготовку специалистов и рабочих, способных не только выполнять трудовые функции в условиях реальности будущего (цифровизация, роботизация, автоматизация производственной и управленческой деятельности), работать со сверхсложными технологиями и оборудованием, но и создавать их. Цель исследования – оценить готовность системы образования РФ для воспроизводства ювенольного потенциала экономики; разработать базовые рекомендации для ее повышения.

Материалы и методы. В качестве методологической базы использованы положения концепции человеческого потенциала, теории экономических укладов, неоиндустриального экономического развития, изложенные в работах ведущих российских и зарубежных исследователей.

Результаты исследования. В 2020 г. в рейтинге государств по уровню образования РФ занимала 39-е место. Индекс качества российского дошкольного образования составляет 3,32, что заметно ниже уровня высокоразвитых государств (например, для Финляндии его значение составляет 5,34). Согласно результатам международного мониторинга качества школьного образования (программы RIPLS, TIMSS, PISA), в РФ оно относительно высокое и продолжает улучшаться. Одновременно у 28 % российских школьников не сформированы навыки практического использования знаний. Всего для 15 % школьников доступно обучение в электронном формате. Ни один российский вуз не входит в 100 лучших университетов мира. Около 32 % выпускников вузов и 41 % выпускников системы СПО не работают по специальности. Для российской системы образования характерны проблемы, связанные с инфраструктурным и материально-техническим обеспечением, низким уровнем персонификации образовательного процесса, недостаточным вниманием к выявлению и развитию индивидуальных способностей и талантов детей, формированию «мягких навыков». Для всех рассмотренных уровней актуальна проблема образовательного неравенства.

Обсуждение и заключение. Авторы предлагают систему базовых рекомендаций по модернизации системы образования РФ и повышения ее роли в обеспечении прорывного научно-технического и социально-экономического развития. Значимым условием является повышение уровня финансирования до уровня государств-лидеров (не менее 5 % от ВВП).

Ключевые слова: производительные силы, человеческий потенциал, ювенольный потенциал, компетенции будущего, «мягкие навыки», «жесткие навыки», индустриальная модель образования, интегральная образовательная парадигма

Ссылка для цитирования:

Илякова И. Е., Ермакова Э. Р., Маколов В. И. Перспективы и технологии экономики будущего как ориентир модернизации российской системы образования // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 28-47. doi: 10.32744/pse.2021.4.2



I. E. ILYAKOVA, E. R. ERMAKOVA, V. I. MAKOLOV

Prospects and technologies of the future economy as a reference point to modernization of Russian education system

Problem and goal. To ensure the strategic Russian economy competitiveness at the present stage we have to provide education and training for specialists and workers at the highest quality level. Workers should be able to perform labor functions under the new reality (digitalisation, robotisation, automatization of production and management activities), work with highly sophisticated technology and equipment, as well to reproduce it. The goal of the research is to estimate potential of Russian educational system to reproduction of the juvenile capacity of the economy; to offer basic recommendations for its development and implementation.

Materials and methods. The states of human potential concept, theory of the technological orders, neo-industrial development are the methodological basis of the research.

Results. The Russian Federation ranked 39th in the rating of states by the level of education. Russian Preschool Education Quality Index is 3,2. It is lower than the level of highly developed countries. For example, Finland has 5,34 points. According to international monitoring of school quality (PIPLS, TIMSS, PISA), it is relatively high in Russia and continues to improve. But 28% of Russian pupils have no practical knowledge application skills. Only 15% of pupils have abilities to study in distanced way. No one of Russian universities is included in the Top-100 of worlds universities. Near 32% of university graduates and 41% of post-secondary education graduates do not work in their professional sphere. There are some restrictions such as infrastructure, material, technical support of educational activities, low level of the educational process personification, insufficient opportunities for the digital skills development, shortage of the attention to the identification and development of children's individual abilities and talents, formation of soft skills.

Discussion and conclusions. The authors propose a system of basic recommendations for the education system modernization. The practice implementation of the offered recommendations brings modern educational system with the up-to-date requirements of scientific, technical and socio-economic development. The key condition is to increase the level of education expenditure to the level of the leading states (5 % of GDP and higher).

Keywords: productive forces, human potential, juvenile potential, future competencies, soft skills, hard skills, industrial model of education, integral educational paradigm

For Reference:

Ilyakova, I. E., Ermakova, E. R., & Makolov, V. I. (2021). Prospects and technologies of the future economy as a reference point to modernization of Russian education system. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 28-47. doi: 10.32744/pse.2021.4.2

Введение

Современные тренды социально-экономического развития модифицируют все сферы жизни человека: цифровые технологии обеспечивают взаимодействие бизнеса, государства и граждан; происходит объединение цифровых ресурсов и технологий; формируется общество нового качества, которое отличают «умные» устройства, социальные сети, феномен «всеобщей включенности». Одновременно с усилением влияния цифрового тренда специфической особенностью текущего этапа экономического развития являются коренные изменения в производственной сфере. Уже в ближайшем будущем ожидаются ее интеллектуализация, всеобщая цифровизация, автоматизация производственных и управленческих процессов. В условиях смены технологического уклада и парадигмы экономического развития очевидна возрастающая актуальность известного тезиса о том, что исторические эпохи отличаются друг от друга характером производительных сил и уровень их развития. Для обеспечения стратегической конкурентоспособности экономики РФ уже на современном этапе необходимо обеспечить воспроизводство производительных сил будущего, в первую очередь интеллектуального и кадрового потенциала, подготовить специалистов и рабочих, способных не только выполнять трудовые функции в условиях новой реальности, работать со сверхсложными технологиями и оборудованием, но и воспроизводить их.

Авторами выдвигается научная гипотеза, согласно которой система образования, соответствующая критериям шестого технологического уклада, является ключевым фактором формирования производительных сил будущего. Цель исследования – оценить потенциал системы образования РФ для воспроизводства производительных сил будущего, разработать базовые рекомендации для его развития и реализации.

Обзор литературы

Экономическая категория «производительные силы» подробно изучена в работах К. Маркса и его последователей. В современной экономической науке она трактуется как единство средств производства и человека, обладающего знаниями, навыками, опытом, то есть способного к труду. В контексте темы и задач настоящего исследования представляются интересными следующие размышления: «Когда машина постепенно овладевает известной сферой производства, она производит нищету в конкурирующих с нею слоях рабочих. Когда переход совершается быстро, ее действие носит массовый и острый характер» [7, с. 436]. Ранее Д. Рикардо также отмечал, что «машины и труд находятся в постоянной конкуренции» [16, 256]. В современных реалиях в конкуренцию с человеком вступают технологии, обуславливающие цифровизацию, автоматизацию и роботизацию. В работе «Четвертая промышленная революция» К. Шваб обосновывает неизбежность изменения всех сфер жизнедеятельности (как в национальном, так и в глобальном масштабах), в том числе экономики, бизнеса, общества, отдельной личности, обусловленные научно-техническим прогрессом. В частности, автором определены «мегатренды», переломные моменты, ожидаемые уже до 2025 г., профессии, в значительной степени подверженные риску исчезновения по причине автоматизации труда [19]. В работе «Экономика и общество». С. Ю. Глазьев

и А. В. Щипков аргументируют тезис о том, что в недалеком будущем человечество ожидает «время больших перемен», объясняя логику мирового социально-экономического развития, опираясь на принципы смены технологических мирохозяйственных укладов. Ученые констатируют «износ» существующей социально-экономической и культурной модели развития [1]. Не меньший интерес представляют исследования ученых, обосновывающих концепцию неоиндустриального развития. Например, С. С. Губанов отмечает, что текущий этап социально-экономического развития знаменателен вступлением в более высокую историческую эпоху, где происходит изменение характера производительных сил, принимающих форму «работник – ЭВМ – автоматизированные средства производства». По С. С. Губанову, в перспективе в структуре рабочей силы будут преобладать работники, занятые интеллектуальным трудом и имеющие высшую квалификацию, а наука выступит как непосредственная производительная сила [4].

Обобщая теоретические подходы, изложенные в научных источниках, следует отметить, что в экономических исследованиях образование – ключевой фактор развития человеческого и интеллектуального потенциалов общества. В основном рассматриваются следующие аспекты: а) инвестирование в образование как условие воспроизводства человеческого капитала, включаемого в производственную функцию в качестве фактора производства; б) уровень образования в качестве фактора воспроизводства в рамках исследовательского сектора, являющегося источником новых знаний и технологий. Так, еще в 1950-х гг. Т. Шульцем, была выдвинута идея о том, что человеческая способность к обучению представляет собой ценность, сравнимую с иными видами экономических ресурсов, так же как человеческий капитал и инвестиции в него – важнейшие факторы экономического развития [29]. Г. Беккер расширил и углубил идеи Т. Шульца. В контексте темы настоящего исследования безусловный интерес представляют выводы о том, что рост продолжительности жизни молодого поколения обуславливает рост продолжительности обучения, а следовательно, обуславливает повышение отдачи от инвестированных в образование средств. Согласно Г. Беккеру, распространение образования в значительной степени вызвано научно-техническим прогрессом. Ученый доказал, что инвестиции в человеческий капитал (в том числе прямые расходы на оплату обучения) способствуют развитию профессиональных навыков и приросту производительности труда [21]. Р. Нельсон и Е. Фелпс обосновали, что образование и уровень квалификации рабочей силы в значительной степени определяют способность экономики внедрять новые технологии, а повышение уровня человеческого капитала позволяет странам, отстающим от лидирующих государств, в короткие сроки сокращать разрыв в технологическом и экономическом развитии [28]. Э. Ханушек и Д. Кимко пришли к выводу о том, что образование – значимый фактор экономического роста, при этом при повышении качества рабочей силы на одно стандартное отклонение темпы роста ВВП в реальном выражении в расчете на душу населения увеличиваются на 1,4 % в год, тогда как такое же увеличение количественных параметров образования влияет на темпы экономического роста в пределах 0,26 % [22]. Позднее Э. Ханушек и Л. Войссманн, усовершенствовав модель и используя обновленные данные, получили результат, доказывающий, что при повышении качества рабочей силы на одно стандартное отклонение темпы роста ВВП в реальном выражении в расчете на душу населения увеличиваются на 2 % за сорок лет, тогда как влияние фактора «число лет обучения» является незначительным [23]. Учеными также сделан вывод о том, что среди стран с модернизированной экономикой влияние школьного образования

на экономический рост оказывается преимущественно за счет развития когнитивных навыков. Я. Кузьминов, П. Сорокин, И. Фруммин в числе прочих вызовов для теории и практики образования исследовали проблемы формирования и развития общих и специальных навыков [26].

Материалы и методы

Подтверждение научной рабочей гипотезы предполагает использование системного подхода, основанного на объективных социально-экономических законах и тенденциях современного этапа общественного развития, развивающего положения известных экономических теорий и концепций, формирующих рамочные условия исследования. При этом применительно к современным условиям речь идет не об эклектичном «синтезе» различных теорий и концепций, а об уяснении условий и пределов применимости тех или иных положений в качестве предпосылки возможного плодотворного синтеза, помогающего осмыслить реальность. В качестве методологической базы использованы положения концепции человеческого потенциала, теории экономических укладов, неоиндустриального экономического развития, сформулированные в работах ведущих российских и зарубежных исследователей. Эмпирическую базу исследования составили данные международных организаций, информационные ресурсы Института оценки качества образования РФ, Министерства просвещения РФ, Министерства науки и высшего образования, Федеральной службы государственной статистики, статистические сборники.

Результаты исследования

Изучение, обобщение и критический анализ точек зрения, высказываемых ведущими зарубежными и российскими учеными и экспертами международных организаций, позволяют определить ожидаемые вызовы.

1. Всеобщая автоматизация производственных процессов неизбежно сократит количество рабочих мест и потребует даже от рабочих, имеющих низкую квалификацию, освоения ИКТ. Математическая грамотность, знания в естественно-научной и гуманитарной сферах, навыки из перечня компетенций XXI века будут необходимы для всех квалификационных уровней. Ввиду того что знания в IT-сфере имеют тенденцию стремительно устаревать, возникнет необходимость в регулярном повышении квалификации.
2. В структуре рабочей силы останутся работники с уникальными социальными и творческими способностями.
3. Параллельно с вытеснением неквалифицированного труда и рутинных функций технологиями появятся новые профессии. При этом как сам характер труда, так и новые рабочие места потребуют не только новых компетенций, но и более высокого уровня культуры, профессиональной подготовки, интеллектуализации.
4. Пандемия COVID-19 повысила необходимость развития дистанционных и цифровых технологий в образовательной и трудовой сферах.
5. Ожидаемым трендом является расширение потребности в предпринимательских навыках.

6. Обострение мирового экологического кризиса предопределяет необходимость соблюдения экологических норм и стандартов в процессе трудовой деятельности.
7. Последствия демографических сдвигов будут автоматически снижать экономический рост в случае, если это не будет компенсировано ростом производительности труда молодых работников.

Сказанное предполагает создание предпосылок для удовлетворения перспективной потребности национального хозяйства в кадрах, способных не только использовать новейшие технику и технологии, но и создавать их, использовать цифровые технологии для кардинального повышения производительности труда. Важнейшей из таковых является ювенальный потенциал. В его основе инновационные возможности молодых людей, их способность и готовность выполнять трудовые функции в условиях цифровизации экономической деятельности, интенсификации инновационных процессов, ускорения динамики научно-технического прогресса, формирования и развития новых отраслей.

В современных источниках активно обсуждается концепция, согласно которой включенность в экономические и производственные процессы, уровень производительности труда обусловлены наличием специфичного перечня компетенций, определяемых как «навыки XXI века». К числу таковых, в частности, относятся: концентрация и управление вниманием, эмоциональная грамотность, цифровая грамотность, творчество и креативность, экологическое мышление, кросскультурность, способность к самообучению [8]. С учетом сказанного необходимо использовать возможности всех уровней образования в целях воспроизводства ювенального потенциала национальной экономики РФ. Следует отметить, что решение обозначенной задачи предполагает переход от текущей (индустриальной) модели образования к интегральной образовательной парадигме, обеспечение и реализацию индивидуального потенциала каждого представителя молодого поколения, воспроизводство ювенального потенциала экономики. При этом следует учесть такие тренды экономики будущего, как цифровизация и автоматизация рутинного труда; глобальная турбулентность и «стратегическая неопределенность», а также необходимость перехода к экоориентированной цивилизации, построенной на принципах устойчивого развития [10].

Помимо сказанного, оценка потенциала системы образования РФ в контексте имеющихся возможностей для воспроизводства производительных сил экономики будущего должна учитывать те сферы хозяйственной деятельности, в которых в перспективе возникнут рабочие места и соответствующие им трудовые функции, базирующиеся на новых компетенциях.

1. Новые технологические секторы, в том числе создающие «умные» технологии для городской среды, домашних хозяйств, производственной сферы; разрабатывающие и программирующие роботов, беспилотные транспортные средства; производящие биоинженерные материалы.
2. Сектор персонализированных (человеко-ориентированных) услуг в сферах образования и здравоохранения, досуговой деятельности, в области дизайна.
3. Создание виртуальной реальности, онлайн-игр, онлайн-симуляторов.
4. Сектор производства знаний (наука, образование, разработка стратегий и видений, другое).
5. «Зеленая» экономика, обеспечивающая восстановление баланса между экономической деятельностью человечества и окружающей средой.

Учитывая поставленную Президентом РФ задачу обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождения страны в число десяти преуспевающих государств по качеству общего образования, интересны результаты международной рейтинговой оценки по уровню образования. В 2020 г. значение индексного показателя, рассчитанного для РФ, составило 0,823 (39-е место из 189 возможных). Примечательно, что более высокие позиции занимали как государства, лидирующие в социально-экономическом развитии (Германия, Норвегия, Великобритания и другие), так и расположенные на постсоветском пространстве (Литва, Латвия, Эстония, Грузия, Беларусь, Казахстан). В основу методики рейтинга положены два критерия – грамотность взрослого населения (весовой коэффициент 2/3) и совокупная доля учащихся, получающих образование (весовой коэффициент 1/3). Развитым государствам соответствуют значения индекса, превышающие уровень 0,8 [15]. В рейтинге эффективности национальных систем образования (последняя оценка проводилась в 2016 г.) РФ занимала 34-е место. Рейтинг учитывает такие критерии, как когнитивные навыки (на основе авторитетных международных исследований – PIRLS, TIMSS, PISA) и уровень грамотности (определяется на основе индекса грамотности населения и индекса совокупной доли учащихся, получающих среднее и высшее образование).

Принимая во внимание, что основа ювенольного потенциала экономики – инновационные возможности молодежи, определенный интерес представляют результаты рейтинговой оценки на основе индекса глобальной конкурентоспособности талантов (GTCI). Россия в 2020 г. занимала 48-е место из 132 возможных. Итоговое значение GTCI определяется на основе экспертных оценок спектра возможностей (всего 70 частных критериев), создаваемых государствами для обеспечения экономик талантливymi специалистами, в том числе связанных с включением, привлечением, выращиванием и сохранением талантов, а также показателями профессионально-технического мастерства, фундаментальной подготовленности и исследовательских навыков.

Таким образом, в глобальных рейтингах, оценивающих уровень развития, качество и результативность национальных систем образования, позиции РФ достаточно высоки, близки к уровню развитых государств, в то же время очевидны и серьезные отставания от государств, занимающих лидирующие позиции. Один из факторов, объясняющих существующий разрыв, несопоставимый уровень финансирования сферы образования. По показателю «расходы на образование в процентах к ВВП» Россия отстает от высокоразвитых государств мирового сообщества, в том числе от стран Центральной и Восточной Европы. Например, во Франции значение показателя составляет 5,5 %, в то время как в РФ – 3,6 %. Структура государственных расходов РФ на образование в 2019 г. выглядела следующим образом: дошкольное образование – 23,8 %, общее образование – 40,6 %, дополнительное образование детей – 6,6 %, среднее профессиональное образование – 6,6 %, профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации – 1,1 %, высшее образование – 14,4 %, молодежная политика – 2 %, прикладные научные исследования в области образования – 0,4 %, другие вопросы в области образования – 4,5 % [9].

Задача воспроизводства производительных сил будущего и обеспечения ювенольного потенциала экономики предполагает последовательное формирование навыков будущего на каждом из уровней образования. Согласно имеющимся оценкам, потери ВВП, обусловленные нахождением женщин в отпусках по уходу за ребенком, составляют до 0,4 %. Таким образом на темпы экономического роста оказывает влияние доступность дошкольного образования для детей раннего возраста. В РФ подходы и

принципы образования и воспитания детей дошкольного возраста закреплены в ФГОС дошкольного образования. На их основе учреждения дошкольного образования разрабатывают и реализуют образовательные программы, направленные на социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов. С учетом сказанного и в контексте темы исследования очевидно, что важнейшая задача учреждений дошкольного образования заключается в разработке и эффективной реализации разнообразных качественных соответствующих стандарту программ, направленных на раннее выявление и развитие способностей детей. Ее решение предполагает: а) доступность дошкольного образования; б) высокий кадровый потенциал; в) наличие необходимой предметно-пространственной среды. Показатели, позволяющие оценить систему дошкольного образования в контексте перечисленных критериев, систематизированы в таблице 1.

Таблица 1

Показатели, характеризующие систему дошкольного образования [13]

Показатель	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.
1	2	3	4	5	6
Охват детей дошкольным образованием и его доступность					
Численность воспитанников, чел.	7 342 905	7477 932	7 582 429	7 606 698	6 018 927
Из них:					
в городской местности	5 856 307	5 976 457	6 083 579	6 128 512	4 595 618
в сельской местности	1 486 598	1 501 475	1 498 850	1 478 186	1 423 309
Чистый охват детей в возрасте до 3 лет дошкольным образованием, %	20,1	20,9	22,2	24,2	-
Предметно-вещественная среда					
Удельный вес организаций, имеющих, %:					
физкультурный зал	48,7	46,6	47,4	47,8	50,3
музыкальный зал	73,8	78,8	79,8	80,0	82,2
закрытый бассейн	8,5	9,7	9,7	9,9	10,2
зимний сад	6,2	7,3	7,0	6,8	6,9
изолятор	64,7	63,4	63,0	62,1	63,0
Число ПК, доступных для использования детьми, в расчете на 1 000 чел., ед.	6	7	7	8	9
Кадровый потенциал					
Численность педагогических работников, чел.	656 193	662 739	669 788	676 693	682 925
Из них:					
имеющие высшее педагогическое образование	327 427	341 145	354 114	364 321	371 401
имеющие среднее педагогическое образование	285 701	284 431	281 733	279 006	276 695
Средняя заработная плата педагогических работников системы дошкольного образования, руб.	27 476	29 027	31 670	33 985	35 714

Из таблицы видно, что на протяжении анализируемого периода наблюдались дефицит мест в дошкольных образовательных учреждениях и переполненность групп в городских населенных пунктах, что увеличивало нагрузку на педагогических работников и снижало образовательные возможности. Не во всех организациях создана материальная база для развития способностей, воспитания и физического развития. Образовательные организации имеют низкую обеспеченность электронными сред-

ствами образования. В 2020 г. средний возраст педагогических работников составил 42,8 года. Низкий уровень заработной платы ограничивает возможность привлечения перспективных выпускников педагогических вузов. Общий индекс качества дошкольного образования для России составляет 3,32, в то время как, например, в Португалии – 5,15, Финляндии – 5,34, Греции – 5,00, Дании – 4,82 [2].

Концепция современной модели образования сформировалась в конце XIX века. Ее основная задача заключалась в кадровом обеспечении индустриальной экономики. В настоящее время образовательный процесс все еще выстроен по принципу конвейера, а набор навыков как результат процесса носит статичный характер. Вместе с тем индустриальная образовательная модель подготовила миллиарды человек, успешно справляющихся с выполнением задач рутинного характера. В перспективе образованию предстоит развиваться в условиях, когда навыки молодых людей частично утрачивают актуальность еще до окончания нормативного срока обучения. Становление новой образовательной модели существенно отразится на школьном обучении. В государствах – членах ОЭСР в ответ на вызовы, обусловленные просматриваемыми контурами экономики будущего, модернизированы учебные планы организаций. Для российской системы образования изменение подходов, принципов, содержания образовательных программ всех уровней также является неизбежным. Образование должно обеспечивать формирование всесторонне развитых личностей, способных быть «авторами» своей жизни.

В структуре международных исследований качества общего образования одной из наиболее авторитетных является программа PISA [27]. Проводимый в ее рамках мониторинг позволяет определить, в какой степени обучающиеся, достигшие 15-летнего возраста и получившие общее образование, готовы решать задачи, связанные с различными сферами в современном мире, используя имеющиеся знания и умения. В 2018 г. (последнее исследование) средний результат российских учащихся по читательской грамотности ниже, чем в странах ОЭСР (479 и 487 баллов соответственно). Средний результат по математической грамотности участников из России 488 баллов (участников из стран ОЭСР – 489). По естественно-научной грамотности результат также ниже среднего. Следует отметить, что текущие результаты по всем направлениям значительно выше, чем в 2000 г. [11]. Международная программа TIMSS оценивает качество образования по математическим и естественно-научным направлениям учащихся 4-х и 8-х классов, проводятся международные сопоставления. По результатам последнего исследования (2018 г.), в 4-х классах математическая грамотность составляет 567 баллов (6-е место среди 58 участвующих стран); естественнонаучная – 567 баллов (3-е место); в 8-х классах математическая грамотность – 543 балла (6-е место среди 39 стран), естественнонаучная – 543 балла (5-е место). С начала исследования (1995 г.) показатели российских школьников также заметно улучшились [11]. В рамках исследования PIRLS (мониторинг качества начального образования по критерию «качество чтения и понимания текста») в 2016 г. учащиеся из России показали лучшие среди 50 участвующих стран результаты [11]. По данным первого международного исследования компьютерной и информационной грамотности 13–14-летних школьников, Россия заняло 8-е место из 21 [30]. Согласно статистическим исследованиям, более 95 % детей в возрасте от 9 до 18 лет имеют навыки работы с ПК. Одновременно у 28 % российских 15-летних школьников не сформированы на удовлетворительном уровне умения практического использования полученных знаний, тогда как снижение школьной неуспешности до 14 % через десять лет обеспечит рост ВВП на 2 %, через двадцать – на 5–6 %, через тридцать – более чем на 10 % [30].

Таблица 2

Показатели, характеризующие систему общего образования, тыс. чел. [17]

Показатель	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.
Численность обучающихся по программам начального, основного и среднего общего образования	14 770,4	15 219,0	15 705,9	16 137,3	16 637,7
Получили аттестат об основном общем образовании	1 198,3	1 243,3	1 283,0	1 364,6	1 427,2
Получили аттестат о среднем общем образовании	647,8	635,2	621,2	647,5	659,1
Число персональных компьютеров, используемых в учебных целях, в расчете на 100 обучающихся, ед.	136	139	142	143	144
Численность учителей	1 067,1	1 079,9	1 082,8	1 083,3	1 087,3
из них имеют высшее педагогическое образование, %	78,6	83,7	84,1	84,2	84,3
Средняя заработная плата педагогов, руб.	33 338	34 921	38 419	41 116	43 664

Следует отметить, что в последние годы повысились социальный статус школьного учителя в России и престиж педагогической деятельности, а качество школьного образования достаточно высокое и имеет тенденцию к росту. В числе выявленных проблем считаем возможным констатировать большую заинтересованность обучающихся в получении документов об образовании, чем в развитии знаний и умений. Указанный феномен следует расценивать как негативный фактор, ограничивающий результативность воспроизводства талантов, формирование индивидуальных образовательных траекторий, дальнейшую капитализацию ювенального потенциала. В числе факторов, препятствующих обеспечению ювенального потенциала экономики будущего, – недостаточный уровень финансирования, следствиями которого являются устаревшие материальная база, технологическое и методическое обеспечение образовательного процесса. Формирование компетенций будущего предполагает наличие лекционных аудиторий, пространств для совместной работы, индивидуальных рабочих мест. В ситуации, когда не решена проблема многосменного обучения, о решении более высоких задач не идет и речи. Одновременно в большинстве российских школ сохраняются «серое» финансирование и сборы средств. Для них актуальна проблема несоответствия вызовам цифровизации. Очевидно, что школьников необходимо обучить способам взаимодействия с информацией и новыми технологиями, выбора релевантного контента в неограниченном объеме информации, что, в частности, предполагает активное использование цифровых тренажеров, онлайн-курсов. Тем не менее не все школы страны обеспечены соответствующей инфраструктурой (подключение к сети Интернета, сетевое оборудование, компьютерные классы и т. д.), не все педагоги обладают необходимыми компетенциями. Так, лишь для 15 % современных школьников доступно обучение в электронном формате. Почти в 400 сельских школах нет доступа к сети Интернета, а у половины оставшихся – недостаточная скорость подключения [12]. Вместе с тем использование цифровых технологий в учебной деятельности – важное условие и средство формирования компетенций XXI века, повышения эффективности работы с талантами, формирования персонифицированных образовательных

траекторий. Развитие талантов – важнейшая задача школы будущего. В настоящее время рассматриваемое направление работы с одаренными школьниками преимущественно охватывает такие области, как академические науки, традиционные виды искусства, спорт.

Перспективный образ экономики будущего не умаляет, а, напротив, повышает значимость реального сектора экономики и его потребности в профессиональных специалистах среднего звена и высококвалифицированных рабочих. Условием поступательного развития экономики будущего являются масштабные инновационные трансформации, в том числе в кадровой сфере. Следует отметить, что уже на текущем этапе социально-экономического развития работодатели – инновационные предприятия и организации предъявляют спрос на «мягкие навыки» (эмоциональный интеллект, гибкость, способность и готовность принимать решения в нестандартных ситуациях, инициативность, ответственность, ориентированность на результат, инновационная восприимчивость, готовность и способность к развитию и обучению). С позиции перспективного образа экономики будущего новый тип рабочего предполагает наличие когнитивных и социальных навыков высокого порядка. Современная система среднего профессионального образования к новым вызовам не готова. Ориентированность сферы среднего образования на формирование «жестких навыков» не единственная нерешенная проблема. Современное среднее образование не является привлекательным для абитуриентов по причинам низкого социального статуса его обладателей, ожидания низкой зарплатной премии. Нередко учреждения среднего профессионального образования доучивают тех, кто покинул школу (скулливеров – граждан в возрасте 18–24 лет, не имеющих аттестата о среднем образовании). Недостаточная практическая применимость знаний, умений и навыков обусловлена низкой степенью интегрированности образовательного и производственных процессов. Показатели, характеризующие численность студентов и выпускников системы СПО, ее кадровый потенциал, систематизированы в таблице 3.

Таблица 3

Показатели, характеризующие систему среднего профессионального образования РФ, тыс. чел. [5], [6], [9]

Показатель	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.
Численность студентов, обучавшихся по программам подготовки специалистов среднего звена	2 304,8	2 387,7	2 464,3	2 376,3	2 110,3
Численность студентов, обучавшихся по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих	547,0	543,2	542,1	543,4	536,6
Выпуск специалистов среднего звена	469,1	506,9	531,5	539,8	552,8
Выпуск квалифицированных рабочих	184,4	181,1	168,6	165,5	142,4
Число персональных компьютеров, используемых в учебных целях на 100 обучающихся, ед.	10,8	15,7	16,1	–	–

Преподаватели образовательных организаций, осуществлявшие образовательную деятельность по программам СПО	134,6	137,0	139,0	140,7	142,2
Из них:					
имевшие высшее образование	130,1	132,5	134,0	135,2	136,9
в возрасте до 35 лет	30,7	30,9	30,9	31,2	32,1
в возрасте 60 лет и старше	27,9	28,9	29,5	30,2	15,9
Средняя заработная плата преподавателей и мастеров СПО и НПО, руб.	29 848	32 212	36 536	39 147	41 685

Оценка представленных данных позволяет констатировать снижение востребованности образовательных программ среднего профессионального и начального профессионального образования на фоне роста аналогичных показателей системы высшего образования. Обращает внимание достаточно высокий кадровый потенциал – в 2020 г. 98,4 % преподавательского состава имели высшее образование, 22,6 % преподавателей и мастеров – молодые кадры в возрасте до 35 лет. Определенный интерес представляет распределение выпускников по профессиональным направлениям (см. рис. 1).



Рисунок 1 Структура выпуска специалистов среднего звена (а) и квалифицированных рабочих по профессиональным направлениям (б) в 2019 г.

Как видим, в общем числе выпускников как образовательных программ подготовки специалистов среднего звена, так и квалифицированных рабочих преобладает инженерно-техническая профессиональная область («жесткие» навыки, обладатели которых, с одной стороны необходимы современным предприятиям, а с другой – являются уязвимыми с точки зрения возможности их вытеснения в результате автоматизации и роботизации), тогда как удельный вес выпускников, относящихся к гуманитарной сфере, культуре и искусству («мягкие» навыки, обладатели которых, скорее всего, сохраняют место в структуре рабочей силы). Также обращает на себя внимание значительный удельный вес выпускников, образование которых соответствует спектру наук об обществе (экономика и управление, юридические науки, сервис и туризм и т. д.), в то время как доля специалистов и рабочих, обученных сельскохозяйственным наукам, недостаточна.

Важнейшее условие стратегической конкурентоспособности государства – система высшего образования, отвечающая текущим потребностям рынка труда и имеющая потенциал для обеспечения квалифицированными кадрами экономики будущего. Показатели, характеризующие состояние современной системы высшего образования, представлены в таблице 4.

Таблица 4

Показатели, характеризующие систему высшего образования [5], [9]

Показатель	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.
Численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, тыс. чел.	4 399,5	4 245,9	4 161,7	4 068,3	4 049,3
Численность иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, тыс. чел.	244,0	260,1	278,0	298,0	336,3
Валовой коэффициент охвата молодежи программами бакалавриата, специалитета и магистратуры	31,8	32,1	32,7	32,2	–
Число персональных компьютеров, используемых в учебных целях, на 1000 студентов, шт.	269	266	263	267	–
Выпуск аспирантов, чел. Из них с защитой диссертации	25 992 3 730	18 069 2 320	17 729 2 198	15 453 1 629	13 957 1 245
Выпуск докторантов, чел. Из них с защитой диссертации	1346151	25365	33082	35682	33963
Численность ППС, тыс. чел. Из них имеют ученую степень: доктора наук кандидата наук	261,0 40,3 149,8	245,1 38,4 141,7	236,1 37,1 136,5	229,36 36,3 132,9	223,1 35,0 129,6
Средняя заработная плата ППС, руб.	55 028	63 831	82 486	89 851	94 573

Задача повышения конкурентоспособности российских вузов последовательно решалась в рамках Проекта 5–100 (с 2013 по 2020 г.). Предполагалось, что его реализация будет способствовать вхождению не менее пяти российских вузов в 100 лучших университетов мира. Тем не менее, ни один из 21 вуза–участника столь высоких результатов не достиг. По отдельным предметным рейтингам (ARWU, THE, QS) в топ-100 были представлены восемь российских университетов. В целом реализация проекта способствовала формированию в РФ группы университетов-лидеров, позволила приблизиться к мировым тенденциям академической среды, повысить значимость университетской науки. На наш взгляд, основным результатом явилось формирование новых стратегических приоритетов российских вузов. В отдельных учреждениях произошло изменение кадрового состава за счет привлечения иностранных ученых и исследователей с мировым именем. В учебный процесс активно внедрялись современные технологии, повысилась эффективность взаимодействия с работодателями в решении вопросов трудоустройства выпускников, увеличилась доля иностранных студентов. Проект 5–100, явившийся, с одной стороны, драйвером развития сферы высшего образования, с другой – имеет и негативные последствия – усиление дифференциации вузов, рост диспропорций внутри системы.

На развитие системы высшего образования в среднесрочной перспективе окажет влияние новая Программа стратегического лидерства «Приоритет 2030», направленная на поддержку вузов в решении задач подготовки востребованных специалистов, развития социальной сферы, повышения конкурентоспособности образования. На конкурсной основе грантовую поддержку получит более, чем 100 вузов. Для участия в Программе университеты должны разработать собственные программы развития. На наш взгляд, критерии их оценивания в целом соответствуют вызовам экономики будущего, поскольку предполагают интеграцию образования, науки и реального сектора, цифровую трансформацию высших учебных заведений, развитие кадрового потенциала высшего образования и сектора исследований и разработок, обновление, разработку и внедрение новых образовательных программ в интересах научно-технологического развития РФ, ее субъектов, экономики и социальной сферы.

Обсуждение результатов

Одна из наиболее острых проблем российской системы образования и всех ее уровней – хроническая недофинансированность, последствиями чего являются: низкая заработная плата педагогов дошкольного образования, школьных учителей и преподавателей высшей школы, что не только снижает мотивацию к эффективной трудовой деятельности, но и ограничивает возможности привлечения молодых специалистов; дефицит инфраструктурных объектов и современного оборудования для проведения практических занятий; низкая обеспеченность образовательного процесса электронными средствами обучения, персональными компьютерами с высокой скоростью подключения к сети Интернета. В учреждениях дошкольного и школьного образования существует дефицит мест для воспитанников и обучающихся. В результате реализации программных мероприятий национальных проектов «Образование» и «Наука» снизилась острота перечисленных проблем, но не создан потенциал для того, чтобы система образования стала базой для прорывного научно-технического и социально-экономического развития РФ.

Эксперты Международной организации труда констатируют, что возможности для положительной динамики ограничены, в случае если в национальной экономике доля лиц, закончивших обучение по программам высшего образования, превышает долю граждан, получивших среднее профессиональное образование, более чем на 20 % [20]. Для экономики РФ указанное расхождение превышает 25 %. Ученые отмечают наличие и иных диспропорций, характерных для образовательной структуры современного общества. В странах с развитой экономикой (в том числе в европейских государствах) более 20 % специалистов, имеющих высшее образование, не работают по специальности, тогда как их трудовая деятельность, не являясь интеллектуальной, предполагает более низкий уровень квалификации [3]. Обозначенная проблема характерна и для экономики РФ, где 32 % выпускников вузов и 41 % выпускников системы среднего профессионального образования не работают по специальности [12]. Еще более негативным в контексте оценки эффективности системы среднего профессионального образования является тот факт, что 39,7 % от общего количества безработных – граждане, имеющие среднее профессиональное образование [18].

Очевидно, что условием смены технологического уклада является инновационный вектор экономического развития, предполагающий инвестиции в НИОКР, воспроиз-

водство и капитализацию человеческого потенциала, организационные структуры и программное обеспечение. Экономике РФ потребуются сотни тысяч инновационных кадров. Модернизация образовательных программ системы высшего образования, повышение их ориентации на потребности субъектов экономики с учетом неизбежной автоматизации и цифровизации их деятельности – очевидная необходимость. При этом следует учитывать, что динамика научно-инновационного развития существенно влияет на структуру профессий и специальностей. Уже в начале XXI века норма устаревания профессий в развитых странах составляла 5–7 лет [24]. Преобразование системы высшего образования также должно соответствовать темпам и характеру общественных изменений. Так, современных абитуриентов – представителей поколения Z с развитыми цифровыми навыками сменит поколение «альфа» с «цифровой ДНК», для которого Интернет – жизненная среда и ключевой фактор формирования личности [25]. Логичной и закономерной представляется трансформация самих моделей обучения (дистанционное образование, онлайн-курсы и т. д.). Более того, в условиях цифрового общества университеты должны быть готовы обеспечить получение высшего образования онлайн.

Выводы

На основании вышесказанного представляется возможным констатировать недостаточную готовность российской системы образования к принятию вызовов экономики будущего. Для изменения ее текущего состояния необходимо системное решение комплекса проблем. Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд соответствующих базовых рекомендаций.

1. Необходимо обеспечить финансирование сферы образования на уровне, соответствующем лучшей мировой практике (не менее 5–7 % ВВП). Учитывая изменение демографической ситуации, сохранение текущего объема выделяемых средств будет способствовать приближению к «точке невозврата», когда технологическая независимость и положительные темпы роста экономики будут невозможны. Одновременно следует не просто наращивать расходы, но и повышать их результативность. Модернизация каждого из уровней системы должна быть направлена на преодоление образовательного неравенства, развитие цифровой среды, рост обеспеченности инфраструктурными возможностями и средствами обучения, повышение привлекательности сферы образования для талантливых молодых педагогов и преподавателей, создание возможностей для их профессиональной реализации и роста. Одним из приоритетов образовательного процесса должно стать формирование экологического мышления и ответственной по отношению к окружающей среде модели поведения. Для обеспечения кросскультурного взаимодействия в будущей «взрослой» жизни в учебных планах образовательных учреждений всех уровней необходимо предусмотреть дополнительные часы иностранного языка, для обучения «живому» языку возможно привлечение к образовательному процессу его носителей. Необходим поиск институциональных механизмов, способствующих эффективной реализации системой образования функции социального лифта, что одновременно предполагает развитие направлений деятельности по раскрытию и реализации инновационного потенциала молодых людей. Таким образом, развитие образования предполагает создание условий для раскрытия и развития талантов,

творческих способностей, креативности, высокую степень персонализации образовательного процесса, в том числе на основе цифровых технологий.

2. Рост потенциала системы образования для воспроизводства производительных сил будущего предполагает изменение образовательного стандарта дошкольного образования, повышение его ориентированности на ранее выявление и развитие талантов и уникальных творческих способностей, индивидуальную работу с детьми. Формирование у будущих поколений «цифровой ДНК» предполагает расширение использования электронных средств обучения. Представляются необходимыми создание дополнительных мест в учреждениях дошкольного образования и сокращение числа воспитанников в группах; повышение охвата дошкольным образованием детей в возрасте до трех лет; максимальная обеспеченность учреждений, расположенных не только в городской, но и в сельской местности, объектами, необходимыми для воспитания здоровых, подготовленных к дальнейшему обучению и развитию детей с учетом индивидуальных особенностей каждого.

3. Неизбежной и необходимой является трансформация и школьного образования. Очевидно перспективное расширение спектра задач, решаемых на этом уровне. Необходима дальнейшая системная работа по повышению качества школьного образования и его конкурентоспособности. Обучающиеся уже в школьные годы должны приобрести ключевую для успешной трудовой деятельности компетенцию – готовность и способность к обучению, а также совокупность универсальных компетенций (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация, самоорганизация). В рассматриваемый жизненный период формируется «цифровая ДНК». Учитывая, что условием развития талантов являются персонификация образовательного процесса и индивидуальные образовательные траектории, неприемлемой является ситуация сохраняющегося дефицита мест в образовательных учреждениях, обучение в две смены. Необходимо обеспечить профессиональное самоопределение школьников, модернизировать систему профессиональной ориентации в средней школе. Представляется, что развитие талантов как направление работы со школьниками в стратегической перспективе приобретет ключевое значение. На современном этапе необходимо расширить этот вид деятельности. Так, не охваченными школьной программой, но имеющими важное значение для социально-экономического развития являются таланты в таких сферах, как создание и использование технологий, предпринимательство, социальная активность, коммуникации, креативная индустрия, дизайн, а также в других областях. Активизация рассматриваемого вида деятельности возможна в рамках индивидуальной работы со школьниками, а также в учреждениях, аналогичных образовательному центру «Сириус».

4. Повышение эффективности системы среднего профессионального образования предполагает его интеграцию с реальным сектором экономики. Представляется целесообразным использование распространенной в мировой практике системы дуального образования [3]. В государствах, реализующих такой подход (например, Германия, Австрия, Швейцария), высок охват населения качественным профессиональным образованием, что способствует эффективному кадровому обеспечению производств с высокой добавленной стоимостью. В указанных странах осуществляется и подготовка необходимого количества научных, инженерно-технических кадров для инновационного сектора. Система дуального образования сочетает обучение в техникуме и работу на предприятии соответствующего профиля (3–4 дня в неделю теоретическая подготовка; 1–2 дня – профессиональное обучение на предприятии – потенциальном

работодателе). Следует отметить, что схожая модель существовала в СССР, но в 1990-е гг. произошел отказ от ведомственного принципа организации СПО и института базовых предприятий. Предлагаемый подход позволит избежать ситуации, когда обучение студентов происходит на устаревшем оборудовании, повысит практикоориентированность образовательного процесса, увеличит удельный вес квалифицированных специалистов среднего звена и рабочих, трудоустроенных по специальности, повысит заинтересованность абитуриентов в обучении по образовательным программам среднего профессионального образования. Для радикального решения современных проблем необходимо повышение спроса на высокопрофессиональных специалистов и рабочих со стороны работодателей, что в свою очередь возможно в случае модернизации и изменения структуры национальной экономики в направлении повышения удельного веса инновационных обрабатывающих производств.

5. Перспективный образ системы высшего образования в значительной степени зависит от успешности реализации программы «Приоритет 2030». Вместе с тем очевидно, что необходимыми являются актуализация и разработка образовательных программ высшего образования, обеспечивающих подготовку кадров для экономики будущего, цифровая трансформация высшей школы. Одной из ключевых является задача развития кадрового потенциала. Ее решение предполагает рост заинтересованности профессорско-преподавательского состава в своем рабочем месте, достижении высоких образовательных и научных результатов, повышение эффективности аспирантуры и аспирантуры, привлечение ведущих ученых с мировым именем. Усилить значение вузов как источника знаний в экономике возможно обеспечив эффективное взаимодействие науки, образования, бизнеса, органов власти и институтов гражданского общества. При этом власть обеспечивает политические предпосылки инновационного развития; институты гражданского общества – социальные; наука, образование и бизнес – научно-технические; экологические и экономические предпосылки являются результатом взаимодействия всех элементов «пентаспирали» [14].

6. Учитывая высокую динамику факторов научного прогресса, система образования должна быть ориентирована на обучение не только молодых людей, но и взрослых. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка – перспективные направления развития учреждений среднего профессионального образования и вузов. Ожидаемая всеобщая цифровизация предопределяет высокую актуальность соответствующих программ (в том числе в дистанционном формате), поскольку период жизни IT-навыка составляет 1–1,5 года. Учитывая заинтересованность работодателей в обеспечении бизнес-процессов кадрами высокой квалификации, логичным является развитие рассматриваемых проектов на принципах частно-государственного партнерства. Образование в течение всей жизни – подход, приверженность которому позволит избежать угрозы вытеснения с рынка труда для представителей массовых рабочих профессий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глазьев С. Ю. Экономика и общество: монография / С. Ю. Глазьев, А. В. Щипков. М.: Проспект, 2021. 191 с.
2. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии / И. В. Абанкина, А. А. Беликов, О. С. Гапонова [и др.]. М.: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»: Ин-т образования. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 112 с.
3. Государственное управление научно-инновационным развитием: новое в мировой практике : монография /

- отв. ред. В. И. Кушлин. М. : Проспект, 2019. 272 с.
4. Губанов С. С. Неоиндустриальная парадигма развития: краткое обобщение // *Экономист*. 2017. № 11. С. 22–39.
 5. ЕИС Министерства науки и высшего образования РФ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 12.04.2021).
 6. ЕИС Министерства просвещения РФ. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/9ba2d5e90b0d80c2e787e1e868c160d4/> (дата обращения: 12.04.2021).
 7. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. Книга I. Процесс производства капитала. М : Гос. изд-во полит. лит., 1949. 674 с.
 8. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко [и др.]. URL: https://futu-ref.org/futureskills_ru (дата обращения: 12.04.2021).
 9. Образование в цифрах: 2020 : крат. стат. сб. / Л. М. Гохберг, О. К. Озерова, Е. В. Саутина, Н. Б. Шугаль. М. : НИУ ВШЭ, 2020. 120 с.
 10. Образовательные экосистемы для общественной трансформации. Доклад Global Education Futures / П. Лукша, А. Ласло, Дж. Кубиста [и др.]. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru. (дата обращения: 12.04.2021).
 11. Официальный сайт Института оценки качества образования. URL: <https://fioco.ru/ru/osoko>. (дата обращения: 12.04.2021).
 12. Официальный сайт Счетной палаты Российской Федерации. URL: <https://ach.gov.ru/>. (дата обращения: 12.04.2021).
 13. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/>. (дата обращения: 12.04.2021).
 14. Пентаспераль – концепция производства знаний в инновационной экономике / М. В. Федоров, Э. В. Пешина, О. В. Гредина, П. А. Авдеев // *Управленец*. 2012. № 3–4. С.12.
 15. Рейтинг стран мира по уровню образования // Гуманитарный портал: Исследования // Центр гуманитар. технологий. 2006 – 2021 (последняя редакция: 22.03.2021). URL: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index>.
 16. Рикардо Д. Начала политической экономии. М : Соцэкгиз, 1935. 295 с.
 17. Российский статистический ежегодник. 2020 : стат. сб. / Росстат. М., 2020. 700 с.
 18. Хамзин А. Россия в цифрах. 2020: Крат. стат. сб./ А. Хамзин, А. В. Хорошилов, И. Н. Шаповал. М. : 2020. –550 с.
 19. Шваб К. Четвертая промышленная революция : пер. с англ. М : Э, 2017. 208 с.
 20. Эффективность инвестиций в человеческий капитал в современных условиях : монография / отв. ред. Р. М. Мельников. М.: Проспект, 2019. 352 с.
 21. Becker G. S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis // *Journal of Political Economy*. 1962. Vol.70, № 5, Part 2. –P. 9–49. DOI: 10.1086/258724.
 22. Hanushek E. A. Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle / E. A. Hanushek, L. Woessmann // *Journal of Development Economics*. 2012. 99 (2): 497–512.
 23. Hanushek E. A. Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations / E. A. Hanushek, D. D.Kimko // *The American Economic Review*. 2000. Vol. 90 (5). P. 1184–1208.
 24. Ilyakova I. E. Reproduction of intellectual capital of the national economy in the conditions of formation of a new technological way // *The Eurasian Scientific Journal*. 2019. Vol. 5(11). URL: <https://esj.today/PDF/68ECVN519.pdf>.
 25. Kasatkin P. A. The modern universities role in the formation of the digital wave of Kondratiev's long cycles economy / P. A. Kasatkin, J. A Kovalchuk., I. M. Stepnov // *Voprosy Ekonomiki*. 2019. №. 12. P. 141–140.
 26. Kuzminov Ya. Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice / Ya. Kuzminov, P. Sorokin, I. Froumin // *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13, № 2. P. 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41.
 27. Makolov V. Context of Organization and Quality Management // *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. 2019. Vol. 272. Issue 3. Doi:10.1088/1755-1315/272/3/032216.
 28. Nelson R. R. Investment in humans, technological diffusion, and economic growth / R. R. Nelson, E. S. Phelps // *American Economic Association Papers and Proceedings*. 1966. Vol. 56, № 1–2. P. 69–75.
 29. Shultz T. W. Investment in human capital // *The American Economic Review*. 1961. Vol. 51, №. 1. P. 1–17.
 30. Torkunov A. V. University as a part of national economy // *Voprosy Ekonomiki*. 2019. №. 12. P. 123–140.

REFERENCES

1. Glazyev S. Yu. Economy and society: monograph / S. Yu. Glazyev, A. V. Shchipkov. Moscow, Prospect Publ., 2021. 191 p. (in Russ.)
2. Global competitiveness of Russian education. Materials for discussion / I.V. Abankina, A.A. Belikov, O.S. Gaponova [and others]. Moscow, Higher School of Economics. Moscow, HSE Publ., 2017. 112 p. (in Russ.)

3. State management of scientific and innovative development: new in world practice: monograph / ed. V.I. Kushlin. Moscow, Prospect Publ., 2019. 272 p. (in Russ.)
4. Gubanov S.S. Neoindustrial paradigm of development: a brief summary. *The Economist*, 2017, no. 11, pp. 22–39. (in Russ.)
5. EIS of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (accessed 12 April 2021). (in Russ.)
6. UIS of the Ministry of Education of the Russian Federation. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/do-cument/9ba2d5e90b0d80c2e787e1e868c160d4/> (accessed 12 April 2021). (in Russ.)
7. Marks K. Capital. Criticism of Political Economy. T. 1. Book I. The process of capital production. Moscow, 1949. 674 p. (in Russ.)
8. Skills of the future. What you need to know and be able to in a new complex world / E. Loshkareva, P. Luksha, I. Ninenko [and others]. Available at: https://futu-ref.org/futureskills_ru (accessed 12 April 2021). (in Russ.)
9. Education in numbers: 2020: brief. stat. Sat. / L. M. Gokhberg, O. K. Ozerova, E. V. Sautina, N. B. Shugal. Moscow, HSE Publ., 2020. 120 p. (in Russ.)
10. Educational ecosystems for social transformation. Report of Global Education Futures / P. Luksha, A. Laszlo, J. Cubista [and others]. Available at: https://futuref.org/educationfutures_ru. (accessed 12 April 2021). (in Russ.)
11. Official site of the Institute for Education Quality Assessment. Available at: <https://fioco.ru/ru/osoko>. (accessed 12 April 2021). (in Russ.)
12. Official website of the Accounts Chamber of the Russian Federation. Available at: <https://ach.gov.ru/>. (accessed 12 April 2021). (in Russ.)
13. Official site of the Federal State Statistics Service. Available at: <https://rosstat.gov.ru/> (accessed 12 April 2021). (in Russ.)
14. Pentasperl – the concept of knowledge production in an innovative economy / M. V. Fedorov, E. V. Peshina, O. V. Gredina, P. A. Avdeev. *Manager*, 2012, no. 3-4, p. 12. (in Russ.)
15. Rating of countries in the world by level of education / Humanitarian portal: Research / Center for Humanities. technologies. 2006 - 2021 (last revision: 22.03.2021). Available at: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index>. (in Russ.)
16. Ricardo D. Principles of Political Economy. Moscow, Sotsekgiz Publ., 1935. 295 p. (in Russ.)
17. Russian statistical yearbook. 2020: stat. Sat. / Rosstat. Moscow, 2020. 700 p. (in Russ.)
18. Khamzin A. Russia in Figures. 2020: Crat. stat. Sat / A. Khamzin, A. V. Khoroshilov, I. N. Shapoval. Moscow, 2020. 550 p.
19. Schwab K. The fourth industrial revolution: trans. from English. Moscow, E, 2017. 208 p. (in Russ.)
20. The effectiveness of investment in human capital in modern conditions: monograph / Ed. R. M. Melnikov. Moscow, Prospect Publ., 2019. 352 p. (in Russ.)
21. Becker G. S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 1962, vol. 70, no. 5, Part 2, pp. 9–49. DOI: 10.1086/258724.
22. Hanushek E. A. Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle / E. A. Hanushek, L. Woessmann. *Journal of Development Economics*, 2012, vol. 99, no. 2, pp. 497–512.
23. Hanushek E. A. Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations / E. A. Hanushek, D. D. Kimko. *The American Economic Review*, 2000, vol. 90, no. 5, pp. 1184–1208.
24. Ilyakova I. E. Reproduction of intellectual capital of the national economy in the conditions of formation of a new technological way. *The Eurasian Scientific Journal*, 2019, vol. 5, no. 11. Available at: <https://esj.today/PDF/68ECVN519.pdf>. (accessed 12 April 2021)
25. Kasatkin P. A. The modern universities role in the formation of the digital wave of Kondratiev's long cycles economy / P. A. Kasatkin, J. A. Kovalchuk., I. M. Stepnov. *Voprosy Ekonomiki*, 2019, no. 12, pp. 141–140.
26. Kuzminov Ya. Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice / Ya. Kuzminov, P. Sorokin, I. Froumin. *Foresight and STI Governance*, 2019, vol. 13, no. 2, pp. 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41.
27. Makolov V. Context of Organization and Quality Management. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 2019, vol. 272, issue 3. DOI: 10.1088/1755-1315/272/3/032216
28. Nelson R. R. Investment in humans, technological diffusion, and economic growth / R. R. Nelson, E. S. Phelps. *American Economic Association Papers and Proceedings*, 1966, vol. 56, no. 1–2, pp. 69–75.
29. Shultz T. W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, 1961, vol. 51, no. 1, pp. 1–17.
30. Torkunov A. V. University as a part of national economy. *Voprosy Ekonomiki*, 2019, no. 12, pp. 123–140.

Информация об авторах

Илякова Ирина Евгеньевна

(Российская Федерация, г. Саранск)

Доцент, кандидат экономических наук, доцент
кафедры теоретической экономики и экономической
безопасности

Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н. П. Огарева

E-mail: sygirina1@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-9975-642X
Researcher ID: AAM-9463-2020

Ермакова Эка Ревазиевна

(Российская Федерация, г. Саранск)

Кандидат экономических наук, доцент кафедры
теоретической экономики и экономической
безопасности

Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н. П. Огарева

E-mail: eka-tsulaya@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-8464-9605
Scopus ID: 57211578381
Researcher ID: Q-5761-2017

Маколов Василий Иванович

(Российская Федерация, г. Москва)

Кандидат экономических наук, доцент кафедры
организационного развития
Российский государственный гуманитарный
университет

E-mail: vmakolov@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-5610-6750
Scopus ID: 56303841000
Researcher ID: AAB-1061-2021

Information about the authors

Irina E. Ilyakova

(Russian Federation, Saransk)

Associate Professor,
PhD in Economic Sciences,
Associate Professor of the Department of Theoretical
Economics and Economic Security

Ogarev Mordovia State University

E-mail: sygirina1@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-9975-642X
Researcher ID: AAM-9463-2020

Eka R. Ermakova

(Russian Federation, Saransk)

PhD in Economic Sciences,
Associate Professor of the Department of Theoretical
Economics and Economic Security

Ogarev Mordovia State University

E-mail: eka-tsulaya@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-8464-9605
Scopus ID: 57211578381
Researcher ID: Q-5761-2017

Vasily I. Makolov

(Russian Federation, Moscow)

PhD in Economic Sciences,
Associate Professor of the Department of Organizational
Development

Russian State University for the Humanities

E-mail: vmakolov@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-5610-6750
Scopus ID: 56303841000
Researcher ID: AAB-1061-2021



А. Ю. Гвалдин, Н. А. Дадаян, Т. Б. Оганян, Т. В. ПАНАСЕНКОВА

Проблема диалогичности в воспитании экономической культуры молодежи

Проблема исследования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью обновления форм, условий организации педагогического взаимодействия, направленного на субъектное освоение воспитанником элементов экономической культуры, устоявшихся в современном обществе.

Цель статьи – является теоретическое и практическое обоснование феномена диалогичности в воспитании экономической культуры молодежи.

Методы исследования. В опросе приняли участие 104 студента Ростовского государственного экономического университета с первого по четвертый курс очной и заочной форм обучения в возрасте от 17 до 33 лет направления подготовки «Организация работы с молодежью». Опрос был представлен вопросами, целью которых было выявление потребности студенческой молодежи в диалоге на экономические темы.

Результаты исследования. В результате обеспечения диалогичности в воспитании экономической культуры молодежи выявился экономический вопрос, наиболее востребованный, студентами: «Как устроиться на высокооплачиваемую работу?». После проведения диалогов экономического содержания обозначились новые экономические вопросы, появившиеся у студентов, непосредственно затрагивающие их профессиональную деятельность в сфере организации работы с молодежью.

В процессе решения заявленной проблемы обозначилась лично значимая востребованность у студентов диалогов экономического содержания, проявившаяся у них в ходе организации различных видов диалогов экономического содержания: планирование карьеры (30%), профессиональная сфера (25%), планирование личного бюджета (20%).

Заключение. В результате системной организации различных видов воспитательных диалогов (мотивационный, межгрупповой, внутригрупповой, межличностный, внутриличностный; диалог с прошлым, настоящим, будущим) в открытом пространстве «Точка кипения», в процессе изучения дисциплины «Управление проектами в сфере организации работы с молодежью», в молодежных общественных организациях обнаружилась их специфика. В межличностном диалоге в системе студент-студент, студент-преподаватель, студент-родители экономическое воспитание носит стихийный характер. Диалог, осуществляемый в профессиональной среде, отличается практикоориентированностью, конкретностью содержания и целенаправленностью в плане экономического воспитания студентов.

Ключевые слова: воспитание, диалогичность, диалог, молодежь, экономическая культура

Ссылка для цитирования:

Гвалдин А. Ю., Дадаян Н. А., Оганян Т. Б., Панасенкова Т. В. Проблема диалогичности в воспитании экономической культуры молодежи // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 48-63. doi: 10.32744/pse.2021.4.3



A. YU. GVALDIN, N. A. DADAYAN, T. B. OGANYAN, T. V. PANASENKOVA

The problem of dialogicity in upbringing of the economic culture of young people

Research problem. The relevance of the study is due to the need to update the forms, conditions for organizing pedagogical interaction, aimed at the subjective mastery of the economic culture elements well-established in modern society by the student.

The purpose of the article is to provide a theoretical and practical substantiation of the phenomenon of dialogicity in the upbringing of the youth economic culture.

Research methods. The survey involved 104 students of the Rostov State University of Economics from the first to the fourth year of full-time and part-time education at the age of 17 to 33 years acting in educational program "Organization of work with youth." The survey included the questions, the purpose of which was to identify the needs of student youth in dialogue on economic topics.

Research results. As a result of ensuring dialogicity in the upbringing of the economic culture of young people, an economic question that is most in demand among students emerged: "How to get a high-paying job?" After conducting dialogues of economic content, new economic issues emerged among students, directly affecting their professional activities in the field of organizing work with youth.

In the process of solving the stated problem, there was a personally significant demand among students for dialogues of economic content, which manifested itself in them during the organization of various types of dialogues of economic content: career planning (30%), professional sphere (25%), personal budget planning (20%).

Conclusion. As a result of the systemic organization of various types of educational dialogues (motivational, intergroup, intragroup, interpersonal, intrapersonal; dialogue with the past, present, future) in the open space "Boiling Point", in the process of studying the subject "Project Management in the field of organizing work with youth" in youth public organizations their specificity was revealed. Economic education is spontaneous in interpersonal dialogue in the student-student, student-teacher, student-parents system. The dialogue carried out in a professional environment is distinguished by its practical orientation, concreteness of content and purposefulness in terms of the economic education of students.

Keywords: education, dialogicity, dialogue, youth, economic culture

For Reference:

Gvaldin, A. Yu., Dadayan, N. A., Oganyan, T. B., & Panasenkova, T. V. (2021). The problem of dialogicity in upbringing of the economic culture of young people. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 48-63. doi: 10.32744/pse.2021.4.3

Воспитание экономической культуры у молодёжи важно на современном этапе развития человеческого общества, когда экономические процессы, происходящие в стране и в мире, способны оказать влияние на формирование её образа жизни, выбор профессии, подходов к ведению коммерческой деятельности и определение жизненного пути личности в целом. Экономическая культура молодёжи, являясь частью общей культуры личности, проявляется в наборе экономических знаний, навыков, отношении к материальным благам, экономической активности молодого человека, в частности, его конкурентоспособности на рынке труда. Глобализация, санкционная политика, развитие отдельных отраслей национальной экономики оказывают прямое воздействие на складывающиеся в обществе направления его функционирования и развития. Личность молодого человека, находящаяся на этапе становления и совершенствования своих качеств, должна отождествлять себя с данными процессами, уметь подстраиваться под существующие экономические условия и видоизменять их в целях достижения собственного благополучия. Педагогические проблемы экономического воспитания в процессе организации работы с молодёжью приобретают особую актуальность в условиях институциональных преобразований в экономике России [15].

В современной педагогической теории и практике разрабатываются новые подходы (Р. Александер [16], М. Арвайя [17], Е. Матусов [21] и др.), основанные на диалоге, положенные в основе экономического воспитания молодёжи. Диалогичность являет собой важнейшую характеристику современного процесса воспитания экономической культуры молодежи в силу ряда обстоятельств. Во-первых, диалог крайне важен в целостном процессе воспитания, поскольку двустороннее воспитательное взаимодействие и взаимовлияние педагога и воспитанника влечет за собой повышение эффективности процесса обучения в сравнении с организацией образовательного процесса, когда педагог без какой-либо обратной связи реализует процесс передачи знаний, не заботясь о том, какой отклик формируется со стороны обучающегося. Во-вторых, воспитание экономической культуры у современной молодёжи является достаточно тонкой составляющей образовательного процесса ввиду высокой степени значимости экономических представлений, закономерностей, изменений для дальнейшего выстраивания жизнедеятельности молодого человека как личности в обществе и обретения конкурентоспособности на рынке труда. Проблема воспитания экономической культуры у современной молодёжи находится в стадии активной разработки и находит отражение в многочисленных исследованиях Е.Н. Брежнева [2], С.В. Вершининой [3], Н.В. Кавкаевой [10] и других учёных, чьи взгляды представлены ниже. При этом, на наш взгляд, не в полной мере освещена в научной литературе проблема обеспечения диалогичности процессу воспитания экономической культуры у молодёжи. Между тем общение, которое лежит в основе диалога, является актуальной потребностью и деятельностью для этого этапа жизненного пути личности. В этой связи конкурентоспособность, рассматриваемая как составная часть экономической культуры, требует обязательного включения молодёжи в диалог. Недостаток диалога между субъектами педагогического процесса не даёт возможности будущим экономи-

ческим партнерам в полной мере понять друг друга и реализоваться. Диалогичность в воспитании экономической культуры молодёжи важна еще и потому, что в настоящее время на рынке труда существует проблема дефицита компетентных кадров, корни которой, безусловно, уходят в систему школьного образования. Воспитание экономической культуры осуществляется в системе общего, среднего профессионального [14] и высшего образования. Однако, если в вузе осуществляется, главным образом, выработка прикладного взгляда на протекающие в обществе экономические процессы, то школьное образование направлено, прежде всего, на формирование основ переговорного процесса в различных экономических сферах и дальнейшего восприятия экономических процессов. При этом отсутствие диалогического подхода к воспитанию экономической культуры в вузе влечет за собой отсутствие мотивации к освоению столь важной стороны функционирования общества. Это впоследствии может привести к финансовой неграмотности, отсутствию склонности к тайм-менеджменту, а также стать препятствием для обеспечения собственного жизненного успеха.

Вышеизложенное позволило обнаружить, что в настоящее время существует противоречие между потребностью общества в воспитании у молодёжи экономической культуры на основе диалогичности и отсутствием в распоряжении педагогической практики действенных способов, обеспечивающих её применение. Это обусловило актуальность проводимого исследования.

Цель исследования – теоретическое и практическое обоснование феномена диалогичности в воспитании экономической культуры молодежи.

Материалы и методы

Исследование проведено посредством анализа научной литературы по выбранной теме, наблюдений за студенческой молодёжью в процессе проведения разных видов диалога на экономические темы, систематизации видов воспитательных диалогов, опроса студентов до и после организации системы воспитательных диалогов, обобщения полученных фактических данных.

В контексте нашего исследования мы провели опрос студентов Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) с первого по четвертый курс очной и заочной форм обучения направления подготовки «Организация работы с молодёжью», целью которого было выявление потребности студенческой молодёжи в диалоге на экономические темы. Для реализации этой цели были выбраны респонденты, не имеющие отношения к экономическому направлению профессиональной подготовки. В опросе приняли участие 104 респондента в возрасте от 17 до 33 лет. Опрос состоял из шести вопросов:

1. Обсуждали ли Вы с родителями экономические проблемы в детстве?
2. Кто был инициатором этих обсуждений?
3. Остались ли у Вас вопросы, как распределять личный бюджет?
4. Какие экономические вопросы Вас волнуют на сегодняшний день?
5. Есть ли у Вас потребность в свободном диалоге на эту тему?
6. Считаете ли Вы, что экономические знания являются необходимыми для каждого современного человека?

Опрос проходил анонимно в письменной форме.

Анализ литературы

В нашем исследовании диалогичность воспитания определяется как феномен, который характеризуется: ориентацией на личность воспитанника в построении содержания, выборе методов и форм воспитательного процесса; выстраиванием бытийных, ценностно-значимых отношений в системе «педагог-воспитанник» на основе духовной общности и совместной творческой деятельности; направленностью педагога на понимание личности отдельного воспитанника; умением педагога конструировать и использовать разные виды воспитательного диалога; созданием возможностей для воспитанника формировать собственную ценностно-смысловую модель мира [6]. Отсюда, как отмечает Е.Н. Брежнев, диалогичность воспитания экономической культуры молодёжи предполагает, что духовно-ценностная ориентация молодежи осуществляется в процессе такого взаимодействия воспитателей и воспитуемых, содержанием которого являются обмен ценностями – интеллектуальными, эмоциональными, моральными, экспрессивными, социальными и др., а также совместное конструирование и продуцирование личностно и общественно-значимых ценностей в быту и в жизнедеятельности [2].

Проанализировав теоретические положения исследования С.В. Вершининой, Р.К. Ога, И.Л. Ога, мы полагаем, что диалогичность воспитания экономической культуры молодёжи может реализоваться в обмене между воспитателями и воспитуемыми:

- ценностями, выработанными в экономической культуре мира и конкретного общества;
- ценностями, свойственными субъектам воспитания экономической культуры как представителям различных поколений и субкультур;
- индивидуальными ценностями конкретных членов организации, в которой осуществляется процесс воспитания экономической культуры молодёжи [3].

Опираясь на исследование И.В. Белашевой, важно отметить, что хотя диалогичность воспитания экономической культуры молодёжи не предполагает полного равенства между воспитателем и воспитуемыми – это обусловлено возрастными различиями, отсутствием тождественности экономического опыта, асимметричностью социальных ролей, она требует искренности, толерантности и взаимоуважения от субъектов воспитательного процесса [1].

Обосновать необходимость диалогичности в воспитании экономической культуры у молодёжи невозможно без опоры на механизм протекания психических процессов, которыми она обеспечивается. Воспитание экономической культуры у молодёжи предполагает становление у неё экономического сознания, погружения в экономические отношения и обретения опыта экономического поведения. Познание индивидом экономических явлений начинается с их ощущения и восприятия, выступающих, как известно, в качестве ключевых психических процессов. Дальнейшее становление экономического сознания реализуется посредством мышления, благодаря которому возможно обобщать получаемую извне информацию об экономических событиях [12]. Мышление представляет собой психический процесс, посредством применения которого в сознании индивида формируется представление об экономических явлениях [13]. Суть мышления – преобразование явлений объективной реальности и приобретение индивидом знания, ранее у него

не имеющегося. А поскольку мышление и речь находятся в неразрывной связи, это приобретение осуществляется в разных видах диалога: внешнем и внутреннем; внутрикультурном и межкультурном; прямом и косвенном; непосредственном и опосредованном; устным и письменном; вербальном и невербальном; открытом и закрытом.

Ощущение, восприятие и представление, рассматриваются в качестве основы воспитания у молодёжи экономического интеллекта. Первичная экономическая информация, воспринимаемая индивидом, становится доступной ему благодаря слаженной работе органов чувств, и только после этого производится её обработка. Мыслительный процесс является усложненной формой обработки первичной экономической информации. Индивид в процессе мышления на основе внутреннего диалога решает множество составных задач, – воспринимает экономические данные, размышляет, обобщает, подводит итоги, вырабатывает альтернативные варианты и т.п. Таким образом, благодаря реализации составляющих мыслительного процесса возможно познание индивидом истинной сущности экономических предметов и явлений. Исходя из этого, применение диалогичности в воспитании экономической культуры молодёжи представляется достаточно эффективным, поскольку именно двустороннее взаимодействие позволяет стимулировать процессы восприятия, мышления, познания.

Экономическое воспитание – это целенаправленная педагогическая деятельность формирования экономической культуры личности. В свою очередь, экономическая культура личности предполагает гармоничное сочетание в ней экономических представлений, умений, отношений, поведения и способов экономической деятельности, а также высокого уровня образования и квалификации, потребности в активной, свободной, творческой составляющей труда, улучшении его условий, росте материального и духовного благосостояния. Проблема экономической культуры личности связана с осознанием ее в качестве ведущей производительной силы общественного производства и рачительного потребителя.

Содержание экономического воспитания молодежи определяют, ориентируясь на формирование нравственных и деловых качеств, необходимых для будущей трудовой деятельности и одновременно являющихся показателями экономической культуры. К таким качествам относятся: общественная активность, мобильность, предприимчивость, инициативность, ответственность, конкурентоспособность, хозяйственное отношение к личному и общественному благу. Ключевое значение имеет развитие рационализаторских способностей, стремление работать рентабельно, обновлять технологические процессы и оборудование, повышать производительность труда, качество продукции, достичь личного успеха и благосостояния [4; 9].

Однако соответствия критериям эффективности экономического воспитания молодёжи, определенным С.Г. Медянцева, Н.В. Кавкаевой в виде высокой степени экономического сознания, культуры экономического мышления и экономического поведения, которые реализуются в знании и понимании закономерностей экономического бытия общества, тенденций их развития, сознательном выборе сферы применения себя как производительной силы с максимальной пользой общества [10] достичь ни одному педагогу практически невозможно без обеспечения диалогичности в его процессе.

Результаты исследования

Результаты опроса показали, что 90% студентов приобщены к обсуждению экономических проблем с детства. Из них 77 % респондентов были инициаторами такого рода обсуждений. У 95% студентов остались проблемные вопросы, связанные с распределением личного бюджета. Студентов волнует достаточно широкий круг экономических вопросов. Они называли по несколько волнующих их тем. Среди них наиболее популярными являются следующие вопросы: что дальше будет с рублем в мировой экономике (25%), какой бюджет нужен для открытия малого бизнеса (23%), как устроиться на высокооплачиваемую работу (22%), как оплачивать ипотеку при низких зарплатах (19%), как научиться экономить, не тратить все деньги и откладывать (17%), что такое биржа (5%). Потребность в свободном диалоге на экономические темы обнаружили 92 % опрошенных студентов. Практически все респонденты признают необходимость экономических знаний для каждого современного человека.

Таблица 1

Результаты опроса студентов

№ п/п	Вопросы и варианты ответов	Утвердительные ответы в %
1.	Обсуждали ли с родителями экономические проблемы в детстве	90
2.	Студент являлся инициатором обсуждений экономических вопросов	77
3.	Остались проблемные вопросы, связанные с распределением личного бюджета	95
4.	Наиболее востребованные экономические темы и вопросы	
-	что дальше будет с рублем в мировой экономике	25
-	какой бюджет нужен для открытия малого бизнеса	23
-	как устроиться на высокооплачиваемую работу	22
-	как оплачивать ипотеку при низких зарплатах	19
-	как научиться экономить, не тратить все деньги и откладывать	17
-	что такое биржа	5
5.	Потребность в свободном диалоге на экономические темы	92

Определив круг проблемных экономических вопросов, интересующих молодёжь и обнаружив потребность в свободном диалоге на экономические темы у значительной части опрошенных, мы спроектировали дальнейшие действия по воспитанию их экономической культуры. Рассматривая последнюю как часть общей культуры мы исходили из психологических особенностей юношеского возраста, который является важнейшим периодом в жизни любого индивида. В этот период происходит дальнейшее интенсивное становление его личности, реализуется ключевой этап социализации. Молодой человек определяется с мыслью о своем призвании и с выбором профессии, спутника жизни, формирует круг близких друзей, вырабатывает основные аспекты мировоззрения. Приобретение профессиональной квалификации в высшем учебном заведении – одна из неотъемлемых составляющих периода молодости современного человека. При этом, высшие учебные заведения (если речь не идет о филиалах и представительствах), как правило, располагаются в крупных городах и мегаполисах. Несмотря на широкое распространение онлайн-технологий и дистанционного обуче-

ния, многие молодые люди предпочитают получение образования в очной форме в классическом вузе. В этой связи мегаполисы стали ключевыми средоточиями молодых людей, являющихся как местными жителями, так и приезжими с целью учебы в вузах. Это в свою очередь является одной из причин возникновения у них потребности понимать экономические основы функционирования окружающей среды [5].

Ключевым способом обеспечения диалогичности в воспитании экономической культуры является диалог: межгрупповой, внутригрупповой, межличностный, внутриличностный; диалог с прошлым, настоящим, будущим и др. Выстраивая диалог, направленный на воспитание экономической культуры студентов, мы исходили из понимания его как встречи с носителями экономической культуры (педагогами, учеными, экономистами-практиками), в процессе которой молодые люди не только присваивают основные элементы экономической культуры (идеи, ценности, отношения), но и становятся активными участниками воспроизводства экономических действий в практической жизнедеятельности. Первоначально диалоги выстраивались вокруг наиболее востребованных экономических тем и вопросов, выявленных в процессе опроса студентов. Диалогичность подразумевает обязательную необходимость Другого в воспитательном процессе, предполагая выстраивание целой системы взаимодействий и отношений с носителями экономической культуры. Другой – это педагог, экономист-практик или теоретик, родители, ровесники; выдающийся в истории экономических учений деятель (Кейнс, Рикардо, Смит). Одним из базовых взаимодействий, позволяющих молодежи осознать сущность экономической культуры, является диалог с экономической историей.

В процессы работы над проблемой диалог с экономической историей стал основой в воспитании экономической культуры молодежи, позволил приблизиться к постановке вопроса о преемственности экономического опыта, диалоге поколений. В диалоге проявляются не просто знания об экономическом учении, но и личностное осмысление его идей применительно к современной жизнедеятельности, которые становятся частью экономической культуры молодого человека. В зарубежной образовательной практике активно используется диалог, основанный на противопоставлении экономических учений, концепций, систем, таких как: Капитализм vs Социализм, Шумпетер vs Кейнс, Институционализм vs Неинституционализм [18]. Эта практика позволила использовать дискуссионный формат диалога между молодыми людьми, в котором учения, системы можно было рассмотреть с точки зрения экономической культуры, выявляя в них общие и особенные идеи, ценности и их влияние на социальные, нравственные нормы в различные исторические периоды в прошлом, в настоящем и будущем. Такой диалог был необходим молодым людям не только для выяснения как развивалась экономическая теория, но и как изменялись социально-этические ценности человеческой культуры, поскольку человеческие взаимоотношения всегда были тесно связаны с экономическими. В этом аспекте диалог с историей экономических учений позволил молодым людям прийти к пониманию экономической культуры как феномена человеческого бытия, содержащего огромный накопленный человечеством опыт по осознанию себя и мира в процессе становления и развития хозяйственной деятельности. Это актуально для всей молодёжи, а для студентов экономических направлений подготовки в особенности.

Вышеизложенное позволило утвердиться в понимании того, что воспитание экономической культуры у молодёжи должно носить непрерывный характер и пронизывать все уровни образования. При изучении диалогичности воспитания экономиче-

ской культуры у молодёжи принималась во внимание высокая степень практической значимости данного процесса для современного состояния рынка труда, поскольку в настоящее время существует проблема недостатка компетентных кадров в сфере экономики. Данная проблема, по нашему мнению, является следствием доступности и массовости, а, следовательно, обесценивания высшего образования в сфере менеджмента, государственного и муниципального управления, экономики. В настоящее время получение высшего образования воспринимается многими выпускниками школ, зачастую, как обязательная формальность. Многие абитуриенты не уделяют должного внимания выбору будущей профессии, ограничиваясь подбором вуза с наиболее оптимальными условиями зачисления и обучения. Отмечается, что значительная часть абитуриентов не предпринимают никаких попыток поступить на бюджетные места. Это также во многом негативно сказывается на отношении их к реализации собственного права на получение образования [7]. Все перечисленные факторы, во-первых, оказывают крайне негативное влияние на престиж высшего образования, присущий советской системе, а во-вторых, приводят к тому, что рынок труда перенасыщен специалистами с высшим образованием, однако, найти среди них действительно конкурентоспособных специалистов представляется достаточно проблематичным. Мы рассматривали выбор направления подготовки в вузе абитуриентами как важную часть становления экономической культуры, которая может быть эффективно представлена только посредством непрерывного и последовательного диалога субъектов профессионального самоопределения. В этой связи будущие организаторы работы с молодёжью уже в студенческие годы получают первый опыт профориентационной работы с опорой на экономическую составляющую будущей профессии потенциальных абитуриентов. Этому способствует серия разработанных мотивационных диалогов на такие темы как «Экономическая значимость моей будущей профессии», «Чем мне интересно выбранное направление подготовки», «Возможные векторы карьерного роста по направлению подготовки» и др.

Диалогичность в воспитании экономической культуры обеспечивалась в нашем опыте созданием особого пространства, открытой среды, которая способствовала проявлению субъектности воспитанниками, инициированию ими практической деятельности. Таким пространством в Ростовском государственном экономическом университете выступает инновационная площадка «Точка кипения», которая содействует организации диалога в творческой форме между молодыми людьми и носителями экономической культуры – представителями науки, образования, власти, бизнеса, профессиональных сообществ, общественных организаций. В основе «Точки кипения» реализуется модель «тройной спирали» Г. Ицковица [19], которая заключается в тесном взаимодействии университета, власти и бизнеса с целью генерации знаний для инновационного развития региона. Мы считаем, что «Точка кипения» как пространство диалога позволяет реализовать важнейшие функции воспитания экономической культуры молодежи: коммуникативную, интеграционную, инновационную [11].

Коммуникативная функция реализовалась путем включения молодежи в социальное, ценностное, творческое взаимодействие через различные формы диалога, организуемые в «Точке кипения»: встречи, дискуссии, коллоквиумы, круглые столы, семинары, собрания, обсуждения проектов, переговоры, слушания, заседания.

Интеграционная функция способствовала социализации молодежи через передачу в диалоге устоявшихся ценностей экономической культуры, образцов поведения в

обществе: стимулирование организации молодёжью предпринимательской деятельности, смешанного (онлайн-офлайн) экономического взаимодействия.

Инновационная функция реализовалась в продуцировании новых элементов экономической культуры, а также в создании нового экономического продукта путем проектной деятельности, например, «Фотоэкскурсии», «Разработка интеллектуальных игр» и др. Особенно это проявилось в условиях дистанционного взаимодействия в период самоизоляции, который показал ограниченность виртуального диалога и актуализировал проблему живой диалогичности в воспитании экономической культуры, выхода её на новый уровень. Использование содержания дисциплины «Управление проектами в сфере организации работы с молодёжью» для организации диалога между преподавателем и студентами способствовало формированию у последних потребности в творческом оформлении своих идей и необходимости их демонстрации широкой аудитории. Так, например, студенты 4 курса направления подготовки «Организация работы с молодёжью» стали участниками Всероссийского конкурса молодежных проектов среди физических лиц (2020г.), где представили свои проекты «Стартуй правильно», «Young skills».

Важно подчеркнуть, что все названные функции реализуются в единстве. Идеолог концепции «точек кипения» Л. Грэттон отмечает, что возможность обмена интеллектуальным, эмоциональным и социальным капиталом, переход потенциальной энергии людей в производительную, инновационную обеспечивается коммуникативными навыками, умениями работать сообща, решать проблемы и конфликты коллегиально [20]. В этой связи преимуществом использования «Точки кипения» в нашем университете как пространства диалога является развитие у молодых людей способности к самоорганизации в проектные команды, которые могут решать социальные проблемы окружающей среды, иметь экономические цели (предпринимательство). В подтверждение этому Г. Ицковиц приводит в пример один из университетов Рио-де-Жанейро, выпускниками которого являлись не отдельные студенты, а компании из университетского инкубатора [19]. Мы модернизировали эту идею и заложили традицию преемственной связи вчерашних студентов направления подготовки «Организация работы с молодёжью» с ныне обучающимися через ежегодное проведение встречи выпускников, которую готовят студенты первого и второго курсов. На таких встречах обсуждаются вопросы трудоустройства, экономической, личной успешности, карьерного роста.

Особой диалогической средой для формирования экономической культуры, на наш взгляд, выступают молодежные общественные организации, в которых студенты не только могут обмениваться собственным экономическим опытом, идеями, ценностями, но и реализовывать их в практической деятельности. Студенты направления подготовки «Организация работы с молодёжью» активно участвуют в работе Студенческого Совета РГЭУ (РИНХ) и в его подразделениях: комитете внешних и внутренних связей, информационном, учебном и волонтерском комитетах. В рамках общественной работы студенты занимались привлечением средств (фандрайзингом) для проведения таких студенческих мероприятий как: молодежный форум «Калейдоскоп культур», «Новогодняя лотерея» Студенческого Совета, интеллектуально-развлекательная игра «Джефферсон», День российского студенчества (Татьянин День) и др. Участие в общественной работе, осуществление фандрайзинговой деятельности позволяет студентам закрепить важнейшие «просоциальные установки» – альтруизм, помощь людям, являющиеся частью человеческого капитала [8]. Так, студентам удалось привлечь

средства для модернизации работы некоммерческой организации психологической помощи «Молодежный телефон доверия».

Анализ осуществляемой работы по формированию экономической культуры у студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью» позволил нам систематизировать виды воспитательных диалогов и отразить их специфику (см. рис. 1). В межличностном диалоге в системе студент-студент, студент-преподаватель, студент-родители экономическое воспитание носит стихийный характер. Диалог, осуществляемый в профессиональной среде, имеет более практико-ориентированное, конкретное содержание и оказывает целенаправленное воздействие в плане экономического воспитания студентов. Ретроспективный диалог позволяет студентам путем обращения к прошлому опыту (истории экономических учений) оценить свое экономическое поведение в настоящем, скорректировать его, сформировать собственную систему ценностей, а также построить свое будущее путем определения карьерных стратегий, учета компетенций необходимых для конкурентоспособности в условиях изменчивой экономической ситуации, появления новых профессий на рынке труда. Каждый из представленных видов диалога стимулирует развитие внутриличностного диалога у студента и наоборот, собственные размышления студента на экономические темы могут вызвать потребность в обсуждении с окружающими людьми, уточнении волнующих вопросов и стать содержанием диалога.



Рисунок 1 Специфика воспитательных диалогов экономического содержания

В результате системной организации, обозначенных видов воспитательных диалогов, мы провели опрос студентов, для установления их эффективности в экономи-

ческом воспитании молодежи. Из опроса, проведенного на первоначальном этапе исследования, нами был выбран в качестве контрольного вопрос: «Какие экономические вопросы Вас волнуют на сегодняшний день?». Анализ ответов студентов на данный вопрос позволил установить расширение тематики экономических вопросов, волнующих студентов. Интерес студентов к текущей экономической ситуации в России и в мире, к общим знаниям экономической теории и планированию личного бюджета остался примерно на прежнем уровне по сравнению с предыдущим опросом. Однако появление в ответах студентов вопросов «Как составить смету бюджета проекта?» (22%), «Как осуществляется привлечение средств (фандрайзинг) в молодежные социально значимые проекты? (18%)», «Как инструменты SMM можно применить в продвижении молодежных проектов, мероприятий? (15%)», показывает интерес студентов к экономическим знаниям, позволяющим осуществлять профессиональную деятельность в сфере организации работы с молодежью.

Таблица 2

Результаты ответа на вопрос: Какие экономические вопросы Вас волнуют на сегодняшний день?

№ п/п	Наиболее востребованные экономические темы и вопросы	Результаты	
		на начальном этапе %	на конечном этапе %
1	Как устроиться на высокооплачиваемую работу?	22	30
2	Что дальше будет с рублем в мировой экономике?	25	25
3	Какой бюджет нужен для открытия малого бизнеса?	23	23
4	Как составить смету бюджета проекта?	-	22
5	Как оплачивать ипотеку при низких зарплатах?	19	20
6	Как осуществляется привлечение средств (фандрайзинг) в молодежные социально значимые проекты?	-	18
7	Как научиться экономить, не тратить все деньги и откладывать?	17	17
8	Как инструменты SMM можно применить в продвижении молодежных проектов, мероприятий?	-	15
9	Что такое криптовалюта?	-	9
10	Что такое биржа?	5	5

Еще один вопрос был направлен на выявление лично значимых направлений экономических интересов студентов, развитию которых способствовали воспитательные диалоги (диаграмма 1). Полученные ответы студентов показали, что проведенные воспитательные диалоги способствовали не только развитию общей экономической культуры, но и приобретению знаний и навыков для осуществления профессиональной, предпринимательской деятельности, планированию личного бюджета и карьеры.

Анализ результатов опроса, отзывов студентов привел нас к важной мысли о том, что обеспечение диалогичности воспитания в формировании экономической культуры у молодежи позволило установить необходимую связь между системой образования и жизненными реалиями общества. Существующая длительное время «оторванность» их друг от друга, столь неприемлемая в советский период, особенно ярко проявляется в момент трудоустройства выпускников вузов. Знания, полученные выпускниками в вузе, зачастую оказываются неприспособленными для реаль-

ных производственных ситуаций, а навыки, как правило, отсутствуют. Диалогичность воспитания экономической культуры у молодёжи способствовала в нашем опыте непрерывному и обязательному решению воспитательной задачи при организации всех видов практик, а также обеспечения готовности к этой деятельности преподавательских кадров. Рассматриваемая проблема настоятельно требует решения на общероссийском уровне, что в свою очередь актуализирует пересмотр подходов к системе образования в целом.



Диаграмма 1 Личностно значимая востребованность для студентов диалогов экономического содержания

Обсуждение результатов

Полученные данные позволили выявить различия в проблемных вопросах, волнующих студентов на разных этапах развития их общей экономической культуры, знаний и навыков для осуществления профессиональной, предпринимательской деятельности, планирования личного бюджета и карьеры. Они стали более осознанными, конкретными, практикоориентированными. Это подтверждает идею Е.Н. Брежнева, С.В. Вершининой, Р.К. Ога и авт., о том, что в процессе взаимодействия воспитателей и воспитуемых, содержанием которого являются обмен интеллектуальными, эмоциональными, моральными, экспрессивными, социальными ценностями [2; 3] происходит более углубленное погружение в экономические отношения и обретение опыта экономического поведения. Полученные нами данные согласуются с мнением С.Г. Медянцевой, Н.В. Кавкаевой о том, что соответствия критериям эффективности экономического воспитания молодёжи достичь ни одному педагогу практически невозможно без обеспечения диалогичности в его процессе [10]. Это свидетельствует об эффективности проведенных воспитательных диалогов на экономические темы. «Точка кипения» как пространство диалога позволяет реализовать важнейшие функции воспитания экономической культуры молодежи: коммуникативную, интеграционную, инновационную, что согласуется с результатами исследования Г.Ицковица о модели «тройной спирали» [19]. В результате проведенной нами работы появляется возможность осмысления и использования мировым педагогическим сообществом системы разнообразных видов (мотивационный, межгрупповой, внутригрупповой, межлич-

ностный, внутриличностный; диалог с прошлым, настоящим, будущим) диалогов на экономические темы, создания открытой диалогичной среды в пространствах аудиторной и внеаудиторной деятельности, позволяющих обеспечить диалогичность процессу воспитания экономической культуры молодежи. В результате системной организации различных видов воспитательных диалогов в открытом пространстве «Точка кипения», в процессе изучения дисциплины «Управление проектами в сфере организации работы с молодежью», в молодежных общественных организациях обнаружилась их специфика: в межличностном диалоге в системе студент-студент, студент-преподаватель, студент-родители экономическое воспитание носит стихийный характер. Диалог, осуществляемый в профессиональной среде, имеет более практико-ориентированное, конкретное содержание и оказывает целенаправленное влияние в плане экономического воспитания студентов. Проведенное исследование показало, что эффективность реализации диалогичности в воспитании экономической культуры у молодежи является следствием должным образом организованного целостного образовательного процесса.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что эффективность реализации диалогичности в воспитании экономической культуры у молодежи будет являться следствием должным образом организованного образовательного процесса в части оптимального взаимодействия педагога и воспитуемого с использованием многовариативных видов диалога в аудиторной и внеаудиторной деятельности. Воспитание у молодежи экономической культуры на основе диалогичности оказывает ключевое влияние на формирование гармонично развитой личности, способной к экономически грамотному поведению в современном обществе и эффективному выстраиванию процессов собственной жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белашева И.В. Индивидуально-типологические особенности личности в построении толерантного взаимодействия в молодежной среде // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 2. С. 311-319.
2. Брежнев Е.Н. Взаимосвязь духовно-нравственной и экономической культуры личности как основа теории и практики современного социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. № 2. С. 77-82.
3. Вершинина С.В, Ога Р.К., Ога И.Л. Роль экономического мышления в формировании инновационной культуры студентов технического вуза // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4-1. С. 323-328.
4. Возрастная психология / под ред. Л. Ф. Обуховой. М.: Юрайт, 2017. 460 с.
5. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Университет, 2015. 400 с.
6. Гвалдин А.Ю. Диалогичность воспитания в наследии педагогов-гуманистов: монография / А.Ю.Гвалдин, Т.Б.Оганян. Ростов н/Д: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. 199 с.
7. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: Академия, 2016. 355 с.
8. Ерошенкова Е.И., Исаев И.Ф., Ерошенков Н.В., Тарасова С.И., Дуплякина А.В. Формирование человеческого капитала и просоциальных установок обучающихся вузов // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 66-79.
9. Капитонова Н.В. Педагогические принципы и условия формирования экономической культуры студентов в образовательной среде вуза // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2010. №. 15. С.49-53.
10. Медянцева С.Г., Кавкаева Н.В. Экономическая культура студентов в условиях рыночной экономики [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-kultura-studentov-v-usloviyah-rynchnoy-ekonomiki> (дата обращения: 18.03.2021).

11. Морозов В.А. Экономическая культура и ценности // Креативная экономика. 2017. Т.11. №1. С.135-148.
12. Мычка С.Ю., Шаталов М.А. Социальное взаимодействие в студенческом коллективе // Социальные отношения. 2015. № 4 (15). С. 91-96.
13. Никитина А.В. Характеристики системы инфокоммуникационного взаимодействия субъектов образовательного процесса // Синергия. 2015. № 1. С. 21-25.
14. Оганян Т.Б. Экономическое воспитание студентов в условиях среднего профессионального образования // Экономическая и правовая система России: проблемы и перспективы развития: материалы Региональной научно-практической конференции, посвящённой 20-летию Конституции Российской Федерации. Филиал ЧОУВО «МУ им. С.Ю. Витте» в г. Ростове-на-Дону: ООО «АзовПечать», 2014. С. 221-223
15. Оганян Т.Б. Педагогические проблемы организации работы с молодёжью в условиях институциональных преобразований в экономике России // Институциональные преобразования в экономике России. Ростов-на-Дону: Изд-во полиграфического комплекса РГЭУ (РИНХ), 2015. С.273-283.
16. Alexander R. Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world // Dialogic Pedagogy: An International Online Journal. 2019. V. 7. URL: <http://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/268/182> (дата обращения: 18.03.2021)
17. Arvaja M., Hamalainen R. Dialogicality in making sense of online collaborative interaction: A conceptual perspective // The Internet and Higher Education. 2021. V.48. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751620300476> (дата обращения: 18.03.2021)
18. Dalton J.T., Logan A. J. Teaching and learning Schumpeter: A dialogue between professor and student // Review of Austrian Economics. 2020. pp.1-22.
19. Etzkowitz H., Zhou C. The triple helix: University–industry–government innovation and entrepreneurship. Routledge, 2017. 342 p.
20. Gratton L. Hot Spots: Why some teams, workplaces, and organizations buzz with energy-and others don't. Berrett-Koehler Publishers, 2007. 232 p.
21. Matusov E. The relationship between education and learning and its consequences for dialogic pedagogy // Dialogic Pedagogy: An International Online Journal. 2021. V.9. URL: <http://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/425/226> (дата обращения: 18.03.2021)

REFERENCES

1. Belasheva I.V. Individual and typological features of the personality in building a model of tolerant interaction in the youth environment. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2015, no. 2, pp. 311-319. (in Russ.)
2. Brezhnev E.N. The relationship of spiritual, moral and economic culture of the individual as the basis of the theory and practice of modern social education of youth. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2010, no. 2, pp. 77-82. (in Russ.)
3. Vershinina S.V., Oga R.K., Oga I.L. The role of economic thought the formation of innovative culture students of technical universities. *Kazan pedagogical journal*, 2015, no. 4-1, pp. 323-328. (in Russ.)
4. Developmental Psychology / Ed. L.F. Obukhova. Moscow, Yurayt Publ., 2017, 460 p. (in Russ.)
5. Galperin P.Ya. Lectures on Psychology / P.Ya. Galperin. Moscow, University Publ., 2015. 400 p. (in Russ.)
6. Gvaldin A.Yu. Dialogic education in the heritage of humanist educators: monograph / A.Yu.Gvaldin, T.B.Oganyan. Rostov-on-Don, Publishing and printing complex of the RSEU (RINH), 2019, 199 p. (in Russ.)
7. Davydov V.V. The problem of developing education. Moscow, Academy Publ., 2016, 355 p. (in Russ.)
8. Eroshenkova E.I., Isaev I.F., Eroshenkov N.V., Tarasova S.I., Duplyakina A.V. Formation of human capital and pro-social attitudes of future teachers and university students. *Perspectives of Science and Education*, 2021, no.1 (49), pp.66-79.
9. Kapitonova N.V. Pedagogical principles and conditions of formation of students' economic culture in educational area of high school. *Bulletin of the Buryat State University. Pedagogy. Philology. Philosophy*, 2010, no. 15, pp. 49-53. (in Russ.)
10. Medyantseva S.G., Kavkaeva N.V. Economic culture of students in the conditions of market economy. *Knowledge. Understanding. Skill*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-kultura-studentov-v-usloviyah-rynochnoy-ekonomiki> (accessed 18 March 2021) (in Russ.)
11. Morozov V.A. Economic culture and values. *Creative economy*. 2017, vol. 11, no. 1, pp.135-148. (in Russ.)
12. Mychka S.Yu., Shatalov M.A. Social interaction in the student team. *Social relations*, 2015. no. 4 (15), pp. 91-96. (in Russ.)
13. Nikitina A.V. Characteristics of the system of infocommunication interaction of subjects of the educational process. *Synergy*, 2015, no. 1, pp. 21-25. (in Russ.)
14. Oganyan T.B. Economic education of students in secondary vocational education. *The economic and legal system of Russia: problems and development prospects: materials of the Regional Scientific and Practical Conference dedicated to the 20th anniversary of the Constitution of the Russian Federation*. Branch CHOUVO «MU them. S.Yu. Vitte». Rostov-on-Don, «АзовPrint» Publ., 2014. pp. 221-223. (in Russ.)
15. Oganyan T.B. Pedagogical problems of organizing work with youth in the context of institutional transformations in the Russian economy. *Institutional transformations in the Russian economy*. Rostov-on-Don, Publishing house of

- the printing complex RSUE (RINH), 2015, pp.273-283. (in Russ.)
16. Alexander R. Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2019, vol. 7. Available at: <http://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/268/182> (accessed 18 March 2021)
 17. Arvaja M., Hamalainen R. Dialogicality in making sense of online collaborative interaction: A conceptual perspective. *The Internet and Higher Education*, 2021, vol. 48. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751620300476> (accessed 18 March 2021)
 18. Dalton J.T., Logan A. J. Teaching and learning Schumpeter: A dialogue between professor and student. *Review of Austrian Economics*, 2020, pp.1-22.
 19. Etzkowitz H., Zhou C. The triple helix: University–industry–government innovation and entrepreneurship. Routledge, 2017. 342 p.
 20. Gratton L. Hot Spots: Why some teams, workplaces, and organizations buzz with energy-and others don't. Berrett-Koehler Publishers, 2007. 232 p.
 21. Matusov E. The relationship between education and learning and its consequences for dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2021, vol. 9. Available at: <http://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/425/226> (accessed 18 March 2021)

Информация об авторах

Гвалдин Александр Юрьевич

(Россия, г.Ростов-на-Дону)

Кандидат педагогических наук

Ассистент кафедры экономической теории
Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)

E-mail: agvaldin@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-1056-5465

Дадаян Наринэ Аркадьевна

(Россия, г.Ростов-на-Дону)

Доцент кафедры маркетинга и рекламы
Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)

E-mail: Narinedadayan@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-6755-3983

Оганян Татьяна Борисовна

(Россия, г.Ростов-на-Дону)

Доцент, доктор педагогических наук, профессор
кафедры экономической теории
Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)

E-mail: zaxarash@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-3478-7847

Панасенкова Татьяна Владимировна

(Россия, г.Ростов-на-Дону)

Доцент, доктор экономических наук, профессор
кафедры экономической теории
Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)

E-mail: p_tania_@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-9280-3369

Scopus ID: 55977866400

Information about the authors

Alexander Yu. Gvaldin

(Russia, Rostov-on-Don)

PhD in Pedagogical Sciences

Assistant of the Department of Economic Theory
Rostov State University of Economics

E-mail: agvaldin@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-1056-5465

Narine A. Dadayan

(Russia, Rostov-on-Don)

Associate Professor at the Department of Marketing and
Advertising

Rostov State University of Economics

E-mail: Narinedadayan@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-6755-3983

Tatiana B. Oganyan

(Russia, Rostov-on-Don)

Associate Professor,

Doctor of Pedagogy,

Professor of the Department of Economic Theory
Rostov State University of Economics

E-mail: zaxarash@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-3478-7847

Tatiana V. Panasenкова

(Russia, Rostov-on-Don)

Associate Professor,

Doctor of Economics,

Professor of the Department of Economic Theory
Rostov State University of Economics

E-mail: p_tania_@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-9280-3369

Scopus ID: 55977866400



И. Н. Попова

Актуальные проблемы педагогов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации

Введение. Актуальность исследования продиктована запросом времени на подготовку педагогов к решению задач обеспечения комплексной поддержки уязвимых категорий детей – детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Каждый ребенок нуждается в условиях, обеспечивающих его права и интересы в разностороннем развитии и позитивной социализации. Современному педагогу необходимо быть профессионально подготовленным к деятельности в данном направлении. Такая постановка вопроса объективно формирует необходимость изучения профессиональных затруднений и потребностей педагогов в работе с особыми категориями детей.

Цель исследования – анализ проблем и профессиональных дефицитов педагогов, оказывающих поддержку детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Материалы и методы. Материалами исследования стали результаты анонимного онлайн-опроса. В исследовании приняли участие 1587 педагогов из 54 регионов Российской Федерации. Срок проведения опроса – февраль-март 2021 года.

Результаты исследования. Анализ данных, полученных в ходе онлайн-опроса показал, что все участники исследования имеют те или иные профессиональные затруднения в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Основные проблемы заключаются в сфере выстраивания отношений и коммуникации с детьми и их родителями. Среди причин следует выделить отсутствие у 60% педагогов профессиональной подготовки в работе с особыми категориями детей. Педагоги-участники опроса отметили наличие профессиональных дефицитов в сфере правового обеспечения деятельности и методической поддержки со стороны организаций дополнительного профессионального образования. По результатам исследования 45% педагогов нуждается в освоении технологии организации психолого-педагогических тренингов, 42% – психолого-педагогической диагностики, 40% – арт-терапевтических практик. У каждого третьего педагога был выражен профессиональный интерес к таким направлениям, как проектирование индивидуальных маршрутов, инклюзивное образование, работа со случаем.

Перспективы исследования. Результаты проведенного исследования могут быть полезны при разработке образовательных программ подготовки педагогов к работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, на разных этапах профессионального развития. Они могут быть востребованы в процессе проектирования системы методической поддержки педагогов с учетом их профессиональных дефицитов и потребностей в данной сфере деятельности.

Ключевые слова: профессиональные проблемы педагогов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, профессиональное развитие педагога, педагогическая поддержка, методическая поддержка педагога

Ссылка для цитирования:

Попова И. Н. Актуальные проблемы педагогов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 64-79. doi: 10.32744/pse.2021.4.4



I. N. POPOVA

Actual problems of teachers in working with children in difficult life situations

Introduction. The relevance of the study is to prepare teachers to solve the problems of providing comprehensive support to vulnerable categories of children, children in difficult life situations. Every child needs conditions that ensure his rights and interests in versatile development and positive socialization. A modern teacher needs training in this direction. Such a statement of the question objectively forms the need to study the professional difficulties and needs of teachers in working with special categories of children.

The purpose of the study is to analyze the problems and professional deficiencies of teachers who support children in difficult life situations.

Materials and methods. The research materials were the results of an anonymous online survey. The study involved 1,587 teachers from 54 regions of the Russian Federation. The study took place in February-March 2021. The article was prepared as part of the research work of the state task of the RANEPA.

Results. The analysis of the data obtained during the online survey showed that all the study participants have some professional difficulties in working with children who are in a difficult life situation. The main problems are in the sphere of building relationships and communication with children and their parents. Among the reasons, 60% of teachers lack professional training in working with special categories of children. The teachers participating in the survey noted the presence of professional deficits in the field of legal support of activities and methodological support from organizations of additional professional education. According to the results of the study, 45% of teachers need to master the technology of organizing psychological and pedagogical trainings, 42% – psychological and pedagogical diagnostics, 40% – art-therapeutic practices. Every third teacher expressed professional interest in such areas as designing individual routes, inclusive education, working with the case.

Prospects for further research. The results of the conducted research can be useful in the development of educational programs for training teachers to work with children in difficult life situations at different stages of professional development. They can be in demand in the process of designing a system of methodological support for teachers, taking into account their professional deficits and needs in this field of activity.

Keywords: professional problems of teachers in working with children in difficult life situations, professional development of a teacher, pedagogical support, methodological support of a teacher

For Reference:

Popova, I. N. (2021). Actual problems of teachers in working with children in difficult life situations. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 64-79. doi: 10.32744/pse.2021.4.4

Введение

Подготовка педагога к решению своих профессиональных задач – это одно из наиболее востребованных направлений научных исследований в области педагогики и психологии. В настоящее время широко распространены в России и за рубежом идеи анализа факторов влияния на профессиональную деятельность педагогов: мотивы выбора профессии [8], проблемы текучести кадров в школах с высоким уровнем бедности [18], удовлетворенность педагогов выбором сферы своей профессиональной деятельности [24]. Изучаются вопросы психологии труда современного учителя [16], социального педагога [12], психолога кризисного центра по работе с семьями с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации [7]. Ведутся исследования, раскрывающие вопросы подготовки и повышения квалификации педагогов в современных условиях [11], в т.ч. с использованием информационных технологий [13]. Подвергаются анализу вопросы педагогического опыта в части формирования мотивации обучающихся [25], применения современных образовательных технологий [20] и устройства всей системы образования в целом [26].

Однако теме профессиональной поддержки педагогов в работе с группами детей, нуждающихся в особом педагогическом внимании, посвящено крайне мало публикаций. Между тем, современная ситуация социальной и культурной трансформации общества, в которой оказываются педагоги, формирует ряд вызовов системе образования, связанных с готовностью учителей и других специалистов системы профессионально грамотно реагировать на проявления кризиса в пространстве детства.

Современным педагогам необходимо уметь оказывать адресную помощь детям с разным стартовым потенциалом, особенностями развития и социализации, и организовывать образовательный процесс так, чтобы он был эффективен для каждого конкретного ребенка. Эта задача вытекает из основного международного документа, определяющего правовые основы защиты прав и законных интересов детей во всем мире – Конвенции ООН о правах ребенка [22], основные позиции которой закреплены в нормативных документах стран, ратифицировавших данную Конвенцию.

Защита прав детей и забота об их благополучии (физическом, психическом, нравственном, духовном) – это основная идея, определяющая суть педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, к которым в нашей стране согласно Федеральному закону № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» относятся тринадцать категорий [23]. Среди них дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети, находящиеся в конфликте с законом, воспитывающиеся в малоимущих семьях, в семьях мигрантов, дети-жертвы социального окружения или обстоятельств, объективно перенесшие влияние травмирующих факторов, на всю жизнь закрепивших этот негативный опыт в своем сознании.

Сейчас в России и во всем мире таких детей становится все больше. Это во многом связано с последствиями пандемии коронавируса, влиянием неблагоприятной экологической ситуации, миграционными процессами, ростом малообеспеченных семей и семей группы риска. Объективно, педагог в рамках профессиональной деятельности, выстраивая взаимодействие с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, испытывает сильное эмоциональное влияние и выраженное желание помочь, что ча-

сто вступает в противоречие с реальным состоянием его готовности к работе в неординарных условиях.

Цель настоящего исследования состоит в анализе проблем и профессиональных дефицитов педагогов, оказывающих поддержку детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Задачи исследования заключались:

- в организации анкетирования педагогов, осуществляющих свою профессиональную деятельность с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации;
- в анализе полученных в процессе анкетирования сведений о специфике профессиональных проблем и дефицитов педагогов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации;
- в определении приоритетных направлений профессиональной поддержки педагогов в работе с особыми категориями детей, направленных на восполнение выявленных в ходе исследования затруднений.

Материалы и методы

Для решения поставленных задач и достижения намеченной цели нами была разработана анкета «Актуальные проблемы педагогов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации». Анкета включает в себя введение с блоком регистрации участников и основные блоки вопросов: «Оценка психолого-педагогической компетентности педагога в работе с особыми категориями детей», «Выявление затруднений педагога в сфере выстраивания отношений и коммуникации», «Выявление профессиональных затруднений методического характера».

В блоке регистрации участниками указывались регион, тип населенного пункта, пол, возраст, педагогический стаж, тип организации, должность.

Структура анкеты построена таким образом, чтобы у педагогов была максимально реализована возможность рефлексии персонального опыта профессиональной деятельности. Доля вопросов с единичным выбором составляет 55%. Множественный вариант выбора ответов представлен в 47,2% вопросов. 5,2% вопросов ориентированы на выражение участниками своих профессиональных приоритетов и предпочтений посредством ранжирования возможных вариантов ответов. Доля открытых вопросов – 2,6% (один вопрос, сформулированный по принципу «открытый микрофон»).

Целевая аудитория исследования – широкий круг специалистов системы образования: педагоги организаций общего, дополнительного, среднего профессионального образования, профильные специалисты (социальные педагоги, педагоги-психологи, педагоги-дефектологи, логопеды), в том числе работающие в организациях интернатного типа, пенитенциарных организациях, а также медицинских и социальных реабилитационных центрах, сотрудники социально ориентированных НКО и других организаций, направленных на оказание помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Сбор данных осуществлялся методом проведения анонимного онлайн-опроса путем формирования случайной выборки респондентов. Срок проведения опроса – февраль-март 2021 года.

К участию в опросе были приглашены прежде всего организации – экспериментальные площадки ФИРО РАНХиГС. Ссылка на страницу опросов: <https://firo.ranepa.ru/oprosy-firo>.

В онлайн-опросе приняло участие 1587 человек – педагогические работники из 54 субъектов Российской Федерации. Из них:

- доля проживающих в городах с населением более 1 млн человек 59,3%, в городах до 1 млн человек – 34,6%, в сельской местности – 6,1%;
- мужчин – 28,4%, женщин – 71,6%;
- молодежь в возрасте до 25 лет составляет 3,8%, люди старше 55 лет – 13,9%;
- педагоги со стажем до 5 лет – 24,4%, педагоги со стажем свыше 25 лет – 24%;
- педагоги со стажем 5 – 25 лет составляют 51,6% всех участников анкетирования.

Результаты исследования

Участники исследования указали, что чаще всего они работают с разными категориями детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: более половины участников исследования отметили работу с детьми, проживающими в малообеспеченных семьях (58%) и детьми с ограниченными возможностями здоровья (57%), почти половина участников исследования указали на работу с детьми с отклонениями в поведении (44%), каждый четвертый педагог имеет опыт работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, каждый пятый отметил работу с детьми-жертвами сложившихся обстоятельств, которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи. 7% участников опроса указали, что они оказывают педагогическую поддержку детям из семей беженцев и вынужденных переселенцев и детям. 8% респондентов работают с детьми-жертвами насилия, экстремальных условий, вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий. 0,5% участников опроса работают с несовершеннолетними, отбывающими наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях. Полученная по данному аспекту информация свидетельствует о множественности проявлений детского неблагополучия, приходящегося на одного ребенка. По возрасту – это дети 7-10 лет (36%), 11-13 лет (36,5%), 14-18 лет (27,5%).

Специфика профессиональной деятельности участников опроса в части занимаемых должностей отражена на рисунке 1.

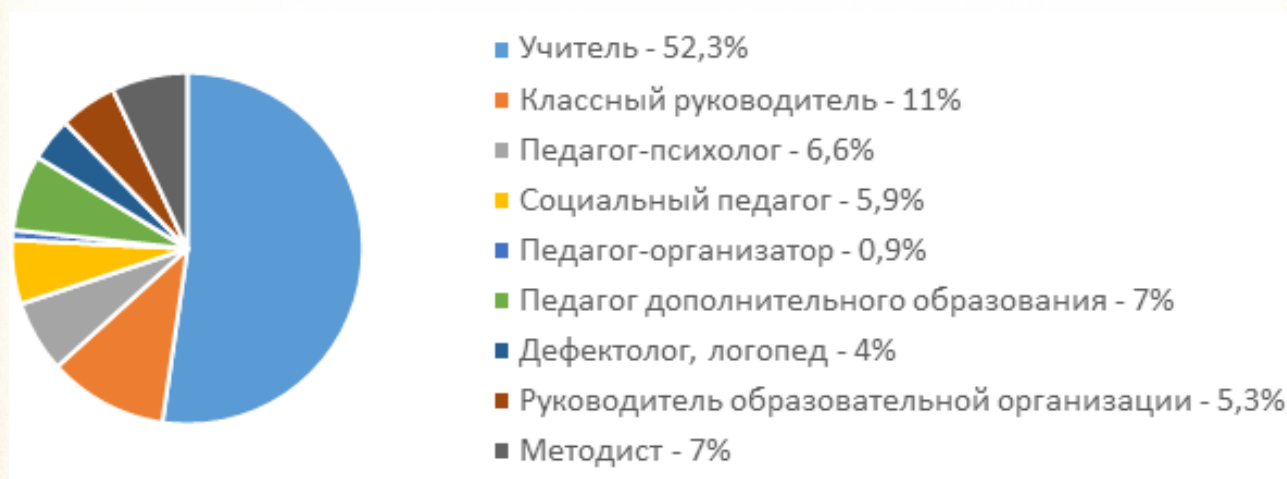


Рисунок 1 Детализация количества участников опроса с учетом занимаемых должностей

Наиболее остро проблема воспринимается представителями общеобразовательных школ, проживающих в городах, что нашло отражение в активности 72,9% респондентов этой группы от всех участников опроса. Доля специалистов других организаций (учреждений дополнительного образования, организаций интернатного типа, реабилитационных центров, пенитенциарных организаций, НКО, методических служб) составила 21%. У педагогов, проживающих в сельской местности, опрос вызвал значительно меньший интерес (доля участников опроса составляет 6,1%). Это предположительно может быть связано с меньшей остротой выраженности заявленной проблемы исследования и в перспективе может стать самостоятельной темой для изучения заявленной проблемы.

Анализ результатов исследования проводился по средним показателям всей представленной выборки.

Содержание анкеты позволило получить результаты по трем основным направлениям исследования, обозначенных отдельными пунктами. Основные результаты представлены в таблицах 1-5 и на рисунках 2-5.

1. Сформированность психолого-педагогической компетентности педагогов в сфере обеспечения педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Таблица 1

Результаты самооценки участников опроса

Вопрос: «Как Вы оцениваете свои знания по следующим направлениям?»	Средний балл (max=5)	Средний балл оценки мужчин	Средний балл оценки женщин
возрастные психологические особенности детей	4,3	3,9	4,7
основы инклюзивного образования	3,8	3,6	4
основы теории психотравматологии	3,5	3,1	3,9
основы психологии стресса	3,8	3,3	4,3
особенности влияния специфики трудной жизненной ситуации на психику ребенка	4	3,6	4,4

Таблица 2

Сформированность представлений педагогов об основных проблемах детей, находящихся в трудной жизненной ситуации

Вопрос: «Какие проблемы детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, Вы могли бы отметить в качестве основных? (не более трех ответов)»	
проблемы социально-психологической адаптации в классе, в группе сверстников	62%
проблемы, связанные с отношениями в семье	52%
сверхчувствительность, проявление острых эмоциональных реакций (беспричинные слезы, истерики, замкнутость и т.п.)	47%
ощущение изгоя	42%
проблемы, связанные с ограничением возможностей здоровья (проблемы, связанные с ограничением слуха, зрения, движения и т.п.)	31%
проблема принятия правил бесконфликтного поведения и действия по этим правилам	30%
отсутствие друзей	29,7%
проблема принятия норм и правил уважительного отношения к социальному окружению	28,5%
отсутствие у ребенка сформированности потребности трудиться, приносить пользу	27,4%

Таблица 3

Сформированность педагогических представлений о желаемом результате работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации

Вопрос: «На какой результат Вы ориентируетесь в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации? (отметьте значимые для Вас ответы)»	
«общее развитие ребенка, в том числе физическое, психическое, интеллектуальное»	71,3%
«включение в социально полезную деятельность, формирование у ребенка ощущения востребованности в обществе»	64%
«развитие образовательных интересов, мотивации учебной деятельности и познавательной активности»	59%
«формирование дружеских связей и отношений со сверстниками»	56%
«формирование социально ориентированного образа жизни и правил бесконфликтного поведения»	52,5%
«формирование норм и правил уважительного отношения к социальному окружению, труду, культурному досугу»	50,5%
«воспитание потребности трудиться, приносить пользу, работать над собой»	45,3%
«улучшение психологического климата в семье»	39,75%
«улучшение результатов в процессе освоения ФГОС»	24,2%

Сформированность педагогических представлений об эффективных методах и технологиях педагогической поддержки в достижении желаемых результатов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

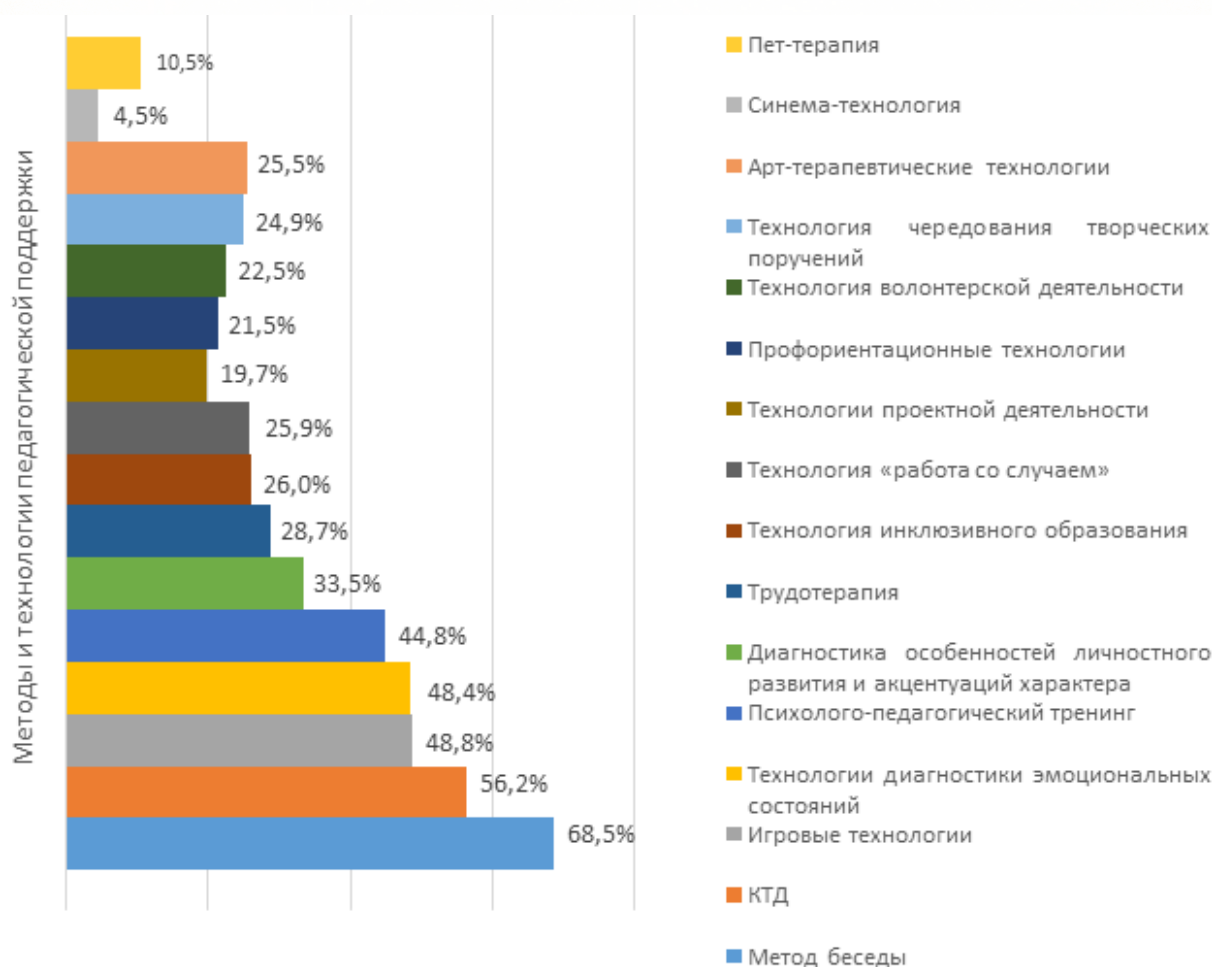


Рисунок 2 Распределение представлений участников опроса об эффективных методах и технологиях педагогической поддержки

Уровень владения педагогами методами и технологиями педагогической поддержки

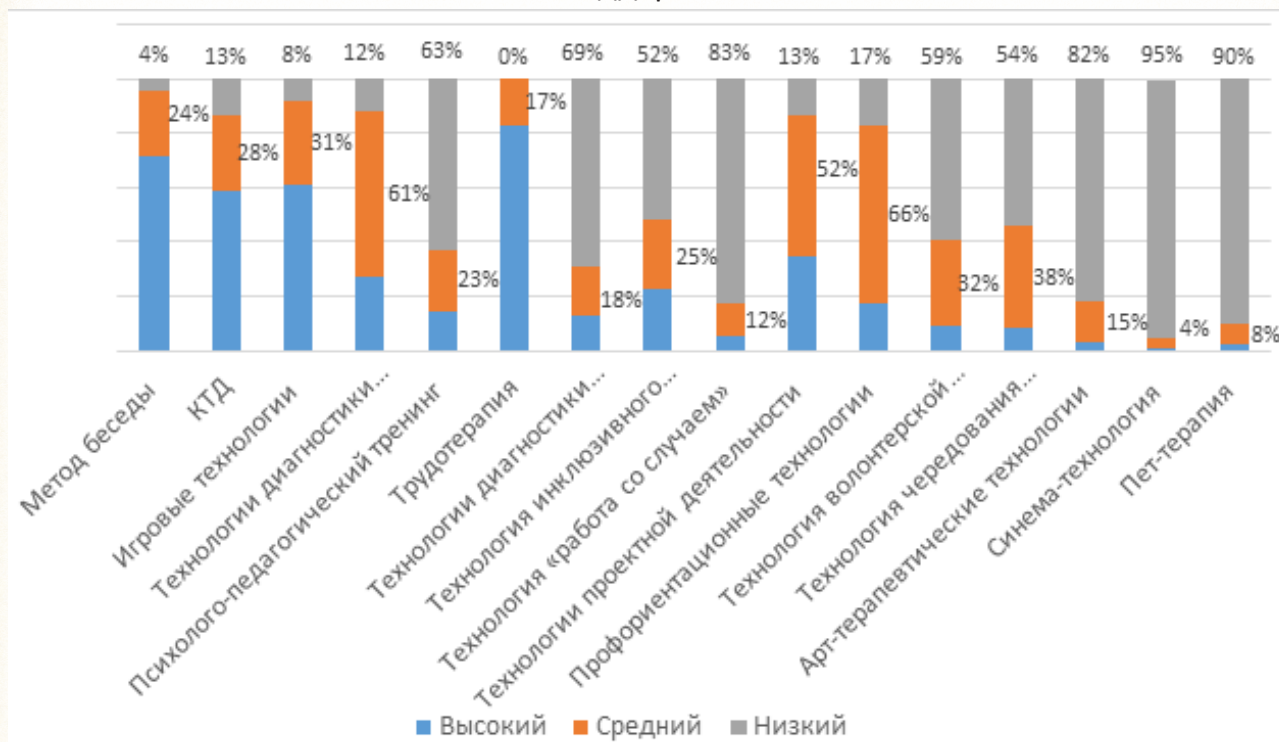


Рисунок 3 Результаты самооценки педагогов

2. Профессиональные затруднения в сфере выстраивания отношений и коммуникации с детьми и их родителями/законными представителями.

Таблица 4

Особенности профессиональных затруднений в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, и их родителями/законными представителями

Вопрос: «С какими проблемами Вы сталкиваетесь при работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации? (отметьте отражающие Ваш опыт ответы)»	
проявления психологического стресса, в том числе острое эмоциональное реагирование (истерики)	49,8%
агрессивное поведение	47,5%
нежелание уважать нормы и правила жизни в обществе, в образовательной организации	37,2%
сквернословие	36,3%
табакокурение, употребление алкоголя	20%
Вопрос: «С какими проблемами Вы сталкиваетесь при работе с родителями/законными представителями детей, находящимися в трудной жизненной ситуации? (отметьте отражающие Ваш опыт ответы)»	
недоверие профильным специалистам (социальным педагогам, психологам, медицинским сотрудникам) и представителям профильных органов и организаций (КДНиЗП, ПМПК, опека, соцзащита и др.)	50,2%
замкнутость, нежелание идти на контакт	45,3%
недоверие педагогам	44,2%
нежелание уважать нормы и правила жизни в обществе, в образовательной организации	30,7%
употребление алкоголя	29%

3. Профессиональные дефициты и затруднения методического характера в сфере педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

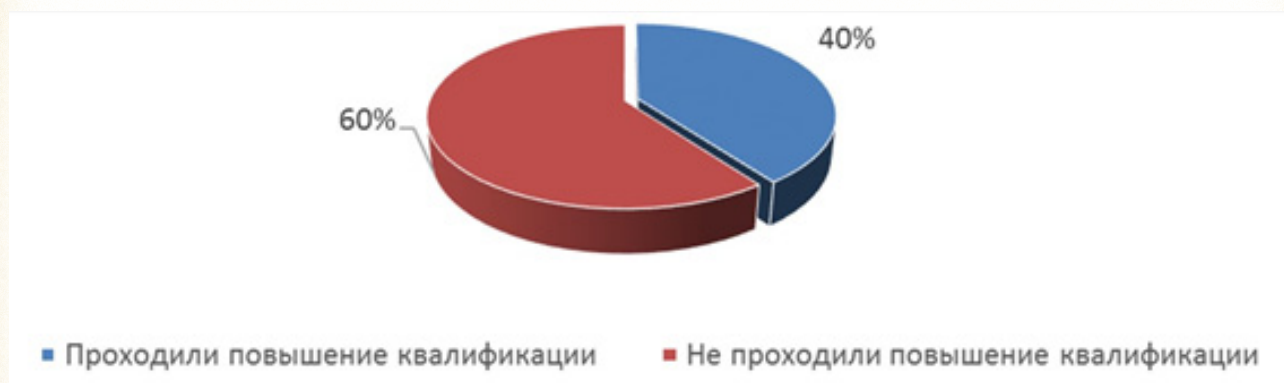


Рисунок 4 Доля педагогов, прошедших/непрошедших повышение квалификации по вопросам обеспечения педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, за период 2018-2020 годы

О получении методической поддержки на постоянной основе сообщили 76% участников опроса. 7% проинформировали, что в методической поддержке не нуждаются. 17% дали отрицательный ответ. Источники методической поддержки педагогов представлены на рисунке 5.



Рисунок 5 Источники методической поддержки педагогов

Таблица 5

Сферы профессиональных дефицитов и запрос на освоение современных технологий в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации

Вопрос: «В каких сферах Вы испытываете профессиональные дефициты в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации?»	
Правовые знания	40%
Знание образовательных программ, технологий, эффективных приемов педагогической деятельности	37%
Развитие инновационной деятельности в направлении совершенствования педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации	33%
Проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов учащихся	37%
Овладение методами и технологиями работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации	45%
Ознакомление с эффективным опытом работы коллег	40%
Вопрос: «В овладении какими педагогическими методами и технологиями Вы нуждаетесь с целью их применения в процессе педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации?»	
технологии организации психолого-педагогических тренингов	45%
диагностика эмоциональных переживаний/состояний	42%
арт-терапевтические технологии	40%
диагностика особенностей личностного развития и акцентуаций характера	38%
проектирование индивидуальных маршрутов	37%
технологии инклюзивного образования	37%
технология «работа со случаем»	36%
технология тьюторства	28%
синема-технология	27%

Обсуждение результатов

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что современные российские педагоги ориентированы на максимальное развитие физического, психического и интеллектуального потенциала каждого ребенка, но им приходится работать в сложных условиях: практически каждый третий ребенок по свидетельствам педагогов-участников опроса может одновременно проходить по двум и более позициям трудных жизненных ситуаций, представленным в Федеральном законе № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». То есть одновременно один и тот же ребенок может воспитываться в малоимущей семье, быть девиантом и жертвой жестокого обращения, или быть ребенком с ОВЗ, из семей мигрантов, под опекой и т.п.

На таких детей в настоящем исследовании указывают 29% респондентов, что соотносится с результатами исследования ФИРО РАНХиГС 2020 года, где таких детей было выявлено 27,7% [21].

Отсюда, не удивительно, что доля педагогов, которые отмечают наличие затруднений в процессе оказания педагогической поддержки детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, приближается к 100%.

По свидетельствам учителей, наибольшие затруднения у них возникают в сфере выстраивания отношений и коммуникации с участниками образовательного процесса (детьми и родителями).

Во взаимодействии с детьми практически каждый второй педагог отмечает проблемы, связанные с проявлениями у них психологического стресса, в том числе острого эмоционального реагирования, истерики (49,8%), демонстрацией агрессивного поведения (47,5%). Больше трети опрошенных сталкиваются с нежеланием детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, уважать нормы и правила жизни в обществе, в образовательной организации (37,2%), сквернословием (36,3%).

На факт присутствия проявлений психологического стресса и агрессивного поведения у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, детей группы риска, указывает исследование М.П. Гурьяновой, А.А. Дементьевой, проведенное в 2020 году на базе Курганской области [4]. По полученным данным 68% социальных педагогов этого региона сталкивались с фактами физической агрессии, 80% – сталкивались с фактами буллинга, 70% указали на присутствие в их практике случаев подростковой аутоагрессии. Причины таких проявлений – семейное неблагополучие. На это указали 81% респондентов от всех участников исследования [4, с. 88].

В общении с родителями/законными представителями детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, более 50% опрошенных педагогов особенно отмечают, что у родителей присутствует недоверие профильным специалистам (социальным педагогам, психологам, медицинским сотрудникам) и представителям профильных органов и организаций (комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, психолого-медико-педагогической комиссии, опеки, соцзащиты и др.). На замкнутость родителей и нежелании идти на контакт указали свыше 45% участников опроса. По мнению 44% опрошенных учителей, родители/законные представители детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, выказывают недоверие педагогам, а в каждом третьем случае общение затрудняется нежеланием родителей уязвимых категорий детей уважать нормы и правила жизни в обществе и, в частности, в образовательной организации (30,7%), употреблением алкоголя (29%).

подавляющее большинство педагогов отметили, что нуждаются в методической помощи по организации педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Основные профессиональные дефициты педагоги испытывают в сферах правового (40%) и научно-методического обеспечения в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и их семьями в части знания образовательных программ, технологий, а также развития инновационной деятельности (70%).

Педагоги, принявшие участие в опросе, ощущают высокую потребность в подготовке к использованию на практике психолого-педагогических технологий работы с детьми уязвимых категорий и их родителями (45%), в освоении технологии проектирования индивидуальных образовательных маршрутов (37%), технологии организации психолого-педагогических тренингов для детей уязвимых категорий (39,9%), овладении арт-терапевтическими технологиями (39%).

В информировании о лучших/эффективных практиках работы с уязвимыми категориями детей в режиме организации и проведения обучающих семинаров нуждаются почти 40% опрошенных. Каждый третий педагог испытывает потребность в обучении способам диагностики психологических особенностей личностного развития и акцентуаций характера детей с опытом травматизации.

Факты наличия дефицитов в подготовке педагогов к работе с детьми уязвимых категорий на разных этапах своего профессионального становления подтверждаются в ряде диссертационных исследований, представленных к защите в период с 2001 по 2020 годы. Авторами поднимаются вопросы о недостаточности профиль-

ных знаний об особенностях детей оставшихся без попечения родителей, в процессе формирования профессиональных компетенций будущих педагогов в работе с ними [17]. Изучаются проблемы формирования готовности педагогов к созданию педагогических и психолого-педагогических условий социализации детей-жертв объективных обстоятельств путем профилактики насилия в школьной среде [3], путем анализа факторов и ресурсов подготовки педагогов к работе с виктимными детьми [15; 16], исследования специфики социально-педагогической работы с данной категорией детей [10]. Научный интерес вызывают проблемы, связанные с качеством междисциплинарной подготовки педагогов к работе с детьми из семей мигрантов [5], детьми с признаками девиантного поведения [1; 2]. Исследуется проблематика работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья посредством проектирования инклюзивной образовательной среды [6] и инклюзивного пространства [14], а также детализации условий подготовки педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями [9; 19].

В процессе анализа результатов нашего исследования было выявлено, основной массе педагогов методическая помощь на постоянной основе оказывается внутри тех организаций, в которых они работают, а со стороны организаций дополнительного профессионального образования и методических центров/служб такая поддержка педагогам оказывается на недостаточном уровне. На получение поддержки со стороны информационно-методических центров и методических объединений (межшкольные, районные, городские и т.п.) указали 29% участников опроса; со стороны региональных институтов развития образования/повышения квалификации работников образования – 27%; педагогических вузов и колледжей – 8,8%. Данные результаты свидетельствуют об отсутствии выстроенной системы профессиональной поддержки педагогов на уровне научно-методических организаций в муниципалитетах и регионах.

По сведениям, представленным участниками исследования, в течение 3-х последних лет (2018-2020 гг.) почти две трети педагогов (60%) отметили, что не повышали свою квалификацию в сфере обеспечения педагогической поддержки детей с особенностями развития и социализации.

Отсутствие необходимой методической помощи педагогам в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, влечет за собой эмоциональное истощение и формирование профессиональных деформаций. По данным нашего исследования такие проявления присутствуют у каждого десятого педагога, что выражается в нежелании работать с детьми уязвимых категорий, в возникновении агрессивных эмоций, неверии в свои силы. Более половины участников исследования (56,7%) отметили снижение эмоционального тонуса, усталость, тревогу, ощущение безвыходности и безрезультатности работы. В отдельных ответах присутствовали признаки критиканства и желания переложить ответственность за существующие проблемы на кого-то другого (другие ведомства, организации).

Выводы

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Основная масса педагогов испытывает высокую потребность в оказании адресной помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, но

- часто сталкиваются с профессиональными проблемами, поскольку у них отсутствует специализированная подготовка в данной сфере деятельности.
2. Среди профессиональных проблем в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, педагоги испытывают большие затруднения в выстраивании отношений и конструктивной коммуникации с детьми и их семьями. Одной из основных причин формирования данной проблемы является отсутствие доверия педагогам и профильным специалистам со стороны родителей/законных представителей таких детей.
 3. Педагоги нуждаются в правовой и профильной психолого-педагогической подготовке с детализацией содержания проявлений детского неблагополучия и конкретизацией специфики влияния трудной жизненной ситуации на развитие и социализацию детей разных возрастных групп.
 4. Современные педагоги не обладают достаточными знаниями и профессиональными навыками в сфере технологий, направленных на обеспечение педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и нуждаются в их освоении. Основная масса педагогов в качестве эффективных инструментов профессиональной деятельности в работе с особыми категориями детей выделили технологии беседы (68,5% опрошенных), коллективной творческой деятельности (56,2%) и игры (48,8%). Ими было отмечено, что этого недостаточно и необходимо освоить технологии организации тренинговых групп, психолого-педагогической диагностики, арт-терапевтической деятельности, технологии работы со случаем и проектирования индивидуальной траектории развития таких детей.
 5. Педагоги отметили недостаточный уровень методической и научно-методической поддержки по данному направлению. Для повышения качества методической поддержки педагогов в работе с детьми уязвимых категорий требуется разработка и внедрение образовательных программ, направленных на компенсацию профессиональных дефицитов системного характера, а также вариативных форматов повышения квалификации педагогов, направленных на специфические аспекты, в частности на формирование стратегий конструктивной коммуникации участников образовательного процесса в целях профилактики деструктивных явлений в детской среде и овладения навыками экстренного реагирования в острых ситуациях с учетом их профильного образования и занимаемых должностей.
 6. У педагогов, работающих с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации наблюдаются признаки эмоционального выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений). Это присутствует в ответах не только у педагогов с большим стажем работы, но и у молодых коллег с опытом работы до 5 лет.

Заключение

В целом мы считаем крайне значимым то, что педагоги в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, максимально стремятся оказать адресную поддержку детям с особенностями развития и социализации. Они отмечают необходимость целенаправленных усилий по изменению педагогической реаль-

ности и соответствующему качественному обновлению своей профессиональной компетентности.

В этом им необходима помощь со стороны научно-методических структур и организаций, способных организовать деятельность по профессиональному сопровождению педагогов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. В этом направлении необходимо совершенствование деятельности методических служб и организаций постдипломного педагогического образования.

В настоящее время важно, чтобы появились образовательные программы дополнительного профессионального образования нового поколения, позволяющие современным педагогам освоить специфику организации педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, с учетом особенностей их психотравматизации на основе четкого представления о правовом поле такой деятельности и технологических возможностях, в том числе в сфере взаимодействия с организациями-партнерами на межведомственной основе.

Важно, чтобы формирующаяся система поддержки педагогов в работе с особыми группами детей включала в себя не только освоение образовательных программ. Для такой системы необходима ориентация на принципы персонализации деятельности и вариативности форматов оказания помощи педагогам в решении возникающих проблем. В настоящее время педагог, встречаясь с конкретным ребенком, каждый раз сталкивается с каким-то конкретным случаем, в котором требуется адресная помощь. Соответственно у него должна быть возможность индивидуальной профессиональной проработки тех проблем и задач, которые возникают в процессе взаимодействия с ребенком и его семьей. Для обеспечения такого запроса крайне полезны форматы работы в режиме рефлексивных практик, педагогической супервизии, коуч-сессий, персонального консультирования, а также «горячих линий» с профильными специалистами: юристами, врачами, психологами.

Оказание профессиональной поддержки педагогам в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, поможет профилировать кризисные проявления со стороны детей (суициды, уходы в деструктивные сообщества, агрессивное поведение, в т.ч. с угрозой жизни и здоровью окружающих). Такая работа поможет педагогам лучше понимать детей с опытом травматических переживаний и создаст условия их позитивной социализации в атмосфере заботы и защищенности.

Финансирование

Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркаева И.С. Психолого-педагогические условия формирования готовности педагога-психолога к работе с девиантными подростками: автореф. дис. канд. пед. наук. Калининград. 2006. 24 с.
2. Блясова И.Ю. Теоретико-методологические основы профилактики девиантного поведения подростков в социокультурной среде региона: автореф. дис. докт. пед. наук. Челябинск. 2016. 51 с.
3. Голубь М.С. Педагогическая профилактика насилия над виктимным подростком в условиях средней общеобразовательной школы: автореф. дис. канд. пед. наук. Майкоп. 2011. 35 с.
4. Гурьянова М.П., Дементьева Л.А. Комплексный анализ деятельности школьных социальных педагогов по профилактике агрессивных проявлений детей в образовательной среде // Социальная педагогика. 2020. № 2. С. 83-95.

5. Ильина Т.Б. Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дис. канд. пед. наук. Омск. 2018. 24 с.
6. Карынбаева О.В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: автореф. дис. канд. пед. наук. Тольятти. 2016. 24 с.
7. Катрин Т.Ю. Супервизия как профилактика профессионального выгорания в практике работы психологов социальной сферы // Психология и психотерапия семьи. 2018. № 2. С. 70-76.
8. Клячко Т. Л., Семионова Е. А., Токарева Г. С. Кадровая ситуация в школе: мнение учителей // Вопросы образования – Educational Studies Moscow. 2020. № 4. С. 232-249. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-232-249
9. Кузьмина О.С. Подготовка педагога в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. канд. пед. наук. Омск. 2015. 24 с.
10. Леонова И.В. Особенности социально-педагогической работы с виктимными детьми: автореф. дис. канд. пед. наук. Владимир. 2003. 24 с.
11. Микаилова У., Казимзаде Э. Преподаватели как рефлексирующие учащиеся: как учителя воспринимают свое профессиональное развитие в контексте реформы образования в Азербайджане // Вопросы образования – Educational Studies Moscow. 2016. № 2. С. 125-145. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-125-145
12. Овсянникова Г.В. Социально-педагогические технологии работы социального педагога с детьми «группы риска» // Образовательная среда: теория и практика. 2018. № 1. С. 113-117.
13. Полякова В.А. К вопросу о подготовке учителя к диалоговому взаимодействию в сетевых педагогических сообществах // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. Том 14. № 6. С. 13-17.
14. Ромашевская Е.С. Профессиональная подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства (на примере подготовки магистров): автореф. дис. канд. пед. наук. Махачкала. 2017. 24 с.
15. Серых А.Б. Формирование профессиональной готовности педагога к взаимодействию с виктимными младшими школьниками: автореф. дис. докт. пед. наук. Калининград. 2001. 48 с.
16. Серых А.Б. Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми: автореф. дис. докт. псих. наук. Москва. 2005. 48 с.
17. Ситничук С.С. Формирование готовности бакалавров-педагогов в вузе к работе с детьми-сиротами: автореф. дис. канд. пед. наук. Красноярск. 2014. 24 с.
18. Смит У., Персон А. Удовлетворенность преподавателей работой в школах с высоким уровнем бедности: поиск корректирующих мер политического воздействия в Эстонии, Грузии и Латвии // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2016. № 2. С. 146-182. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-146-182
19. Тимохина Т.В. Профессиональная подготовка педагогов к работе с детьми с особыми адаптивными возможностями: автореф. дис. докт. пед. наук. Москва, 2019. 41 с.
20. Шрюфер Г., Вренгер К., Линдемманн И. Образование в интересах устойчивого развития: «рефлексии» как инструмент формирования компетенций // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2020. № 2. С. 152-174. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-152-174
21. Государственный контракт от 15 ноября 2019 года № 06.S05.12.0029 на тему «Разработка и апробация моделей построения образовательных траекторий в сфере дополнительного образования, обеспечивающих саморазвитие и профессиональное самоопределение обучающихся 5-11 классов социальную самореализацию детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, с возможностью их интеграции с индивидуальным учебным планом освоения основных общеобразовательных программ».
22. «Конвенция о правах ребенка» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения 26.05.2021)
23. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/ (дата обращения 21.05.2021)
24. Geske A., Ozola A. Teachers' Job Satisfaction: Findings from TALIS2013 Study. Proceedings of the International Scientific Conference «Society, Integration, Education». Rezekne, Latvia, 2015, May 22–23, vol. 2, pp. 56–62.
25. Ladd H. F., Sorenson L. C. Returns to Teacher Experience: Student Achievement and Motivation in Middle School. Education Finance and Policy, 2017, Vol. 12, no 2, pp. 241–279.
26. Zogla I., Andersone R., Cernova E. Latvia. The Education Systems of Europe: Global Education Systems (eds W. Horner et al.), Switzerland: Springer International, 2015, pp. 437–455.

REFERENCES

1. Barkaeva I. S. Psychological and pedagogical conditions for the formation of the readiness of a teacher-psychologist to work with deviant adolescents: abstract Diss. Cand. Ped. Sci., Kaliningrad, 2006. p. 24. (in Russ.)
2. Blyasova I. Yu. Theoretical and methodological foundations of the prevention of deviant behavior of adolescents in the socio-cultural environment of the region: abstract Diss. Dr. Ped. Sci. Chelyabinsk, 2016. p. 51. (in Russ.)
3. Golub M. S. Pedagogical prevention of violence against a victimized teenager in the conditions of a secondary school: abstract Diss. Cand. Ped. Sci., Майкоп, 2011. p. 35. (in Russ.)
4. Guryanova, M. P., Dementieva, L. A. (2020) Complex analysis of the activities of school social teachers on the prevention of aggressive manifestations of children in the educational environment. *Social pedagogy*, no. 2, pp. 83-95. (in Russ.)
5. Ilina T. B. Preparation of teachers to work with migrant children in additional professional education: abstract Diss.

- Cand. Ped. Sci., Omsk, 2018. p. 24. (in Russ.)
6. Karynbaeva O. V. Preparation of teachers in additional professional education for the formation of an inclusive educational environment in general education organizations: abstract Diss. Cand. Ped. Sci., Tolyatti, 2016. p. 24. (in Russ.)
 7. Katrin T. Yu. Supervision as prevention of professional burnout in the practice of social psychologists. *Psychology and psychotherapy of the family*, 2018, no. 2, pp. 70-76. (in Russ.)
 8. Klyachko T. L., Semionova E. A., Tokareva G. S. School Staffing: Teachers' Perceptions. *Educational Studies Moscow*, 2020, no. 4, pp. 232-249, DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-232-249 (in Russ.)
 9. Kuzmina O. S. Teacher training in the conditions of inclusive education: abstract Diss. Cand. Ped. Sci., Omsk, 2015. p. 24. (in Russ.)
 10. Leonova I. V. Features of socio-pedagogical work with victimized children: abstract Diss. Cand. Ped. Sci., Vladimir, 2003. p. 24. (in Russ.)
 11. Mikayilova U., Kazimzade E. Teachers as Reflective Learners: Teacher Perception of Professional Development in the Context of Azerbaijan's Curriculum Reform. *Educational Studies Moscow*, 2016, no. 2. pp. 125-145, DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-125-145 (in Russ.)
 12. Ovsyannikova, G.V. Socio-pedagogical technologies of work of a social teacher with children of the «risk group». *Educational environment: theory and practice*, 2018, no. 1, pp. 113-117. (in Russ.)
 13. Polyakova V. A. On the question of teacher preparation for dialog interaction in network pedagogical communities. *Bulletin of the N. A. Nekrasov KSU*, 2008, vol. 14, no. 6, pp. 13-17. (in Russ.)
 14. Romashevskaya E. S. Professional training of teachers for the design of an inclusive educational space (on the example of master's degree training): abstract Diss. Cand. Ped. Sci., Makhachkala. 2017. p. 24. (in Russ.)
 15. Serykh A. B. Formation of professional readiness of a teacher to interact with victimized younger schoolchildren: abstract Diss. Dr. Ped. Sci., Kaliningrad. 2001. p. 48. (in Russ.)
 16. Serykh A. B. Psychological grounds for training teachers to work with victimized children: abstract. Diss. Dr. Psychol. Sci., Moscow. 2005. p. 48. (in Russ.)
 17. Sitnichuk S. S. Formation of readiness of bachelor teachers at the university to work with orphaned children: abstract Diss. Cand. Ped. Sci., Krasnoyarsk. 2014. p. 24. (in Russ.)
 18. Smith W., Persson A. Teacher Satisfaction in High Poverty Schools: Searching for Policy Relevant Interventions in Estonia, Georgia, and Latvia. *Educational Studies Moscow*, 2016, no 2, pp. 146-182, DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-146-182 (in Russ.)
 19. Timokhina T. V. Professional training of teachers to work with children with special adaptive abilities: abstract Diss. Dr. Ped. Sci. Moscow. 2019. p. 41. (in Russ.)
 20. Schrüfer G., Wrenger K., Lindemann I. «Reflectories» for the Promotion of Competences in Education for Sustainable Development Using the Example of Climate Change. *Educational Studies Moscow*, 2020, no. 2, pp. 152-174, DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-152-174 (in Russ.)
 21. State contract No. 06.S05.12.0029 November 15, 2019 «Development and testing of models for building educational trajectories in the field of additional education, providing self-development and professional self-determination of students in grades 5-11, social self-realization of children in difficult life situations, with the possibility of their integration with an individual curriculum for the development of basic general education programs»
 22. Convention of the Rights of the Child [Electronic resource]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (accessed May 26, 2021) (in Russ.)
 23. Federal Law No. 124-FZ of 24.07.1998 «On basic guarantees of the rights of the child in the Russian Federation» [Electronic resource]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/ (accessed May 21, 2021) (in Russ.)
 24. Geske A., Ozola A. Teachers' Job Satisfaction: Findings from TALIS2013 Study. *Proceedings of the International Scientific Conference «Society, Integration, Education»*, Rezekne, Latvia, 2015, May 22–23, vol. 2, pp. 56–62.
 25. Ladd H. F., Sorenson L. C. (2017) Returns to Teacher Experience: Student Achievement and Motivation in Middle School. *Education Finance and Policy*, 2017, vol. 12, no 2, pp. 241–279.
 26. Zogla I., Andersone R., Cernova E. Latvia. The Education Systems of Europe: Global Education Systems (eds W. Horner et al.), Switzerland: Springer International, 2015, pp. 437–455.

Информация об авторе

Попова Ирина Николаевна

(Российская Федерация, г. Москва)

Кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник

Научно-исследовательский центр социализации и персонализации образования детей

Федеральный институт развития образования

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ФИРО РАНХиГС)

E-mail: popova-in@ranepa.ru

ORCID ID: 0000-0001-6523-4498

Researcher ID: R-2109-2018

Information about the author

Irina N. Popova

(Russia Moscow)

Ph.D., Associate Professor,

Federal Education Development Institute

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

E-mail: popova-in@ranepa.ru

ORCID ID: 0000-0001-6523-4498

Researcher ID: R-2109-2018



А. К. ПОГРЕБНИКОВ, В. Н. ШЕСТАКОВ, Ю. Ю. ЯКУНИН

Влияние системы оценивания студентов на их показатели успеваемости во время пандемии COVID-19

Системы оценки знаний студентов в традиционном обучении и дистанционном различаются и дают различные оценки результатов обучения, что влияет на показатели успеваемости студентов. Тенденции современного образования направлены на всё большее вовлечение дистанционных форм в образовательный процесс вузов, что требует определённой синхронизации систем оценивания на уровне результатов обучения. Исследование направлено на выявление и подтверждение наличия различий между результатами оценивания в традиционной и дистанционных формах обучения, которые отражены в показателях успеваемости студентов.

В исследовании использовались методы непараметрического анализа с использованием программы STATISTICA 10.0. Для сравнения независимых совокупностей в случаях отсутствия признаков нормального распределения данных использовался U-критерий Манна-Уитни, а для сравнения номинальных показателей применен Хи-квадрат Пирсона. Для сравнения связанных (парных) количественных выборок использовался критерий Уилкоксона.

Результаты исследования констатировали факты статистически значимого роста показателей успеваемости у студентов в период пандемии COVID-19 при дистанционном обучении. Так, при сравнении показателей успеваемости студентов в весенних семестрах 2018/2019 и 2019/2020 учебных годов обнаружены значимые различия по U-критерию и Хи-квадрат с разными уровнями ($p < 0,05$, $p < 0,01$, $p < 0,001$) в зависимости от курса обучения и показателя успеваемости. Исключением являются только студенты выпускных курсов магистратуры, продемонстрировавшие спад успеваемости.

По результатам исследования можно сделать вывод, что система оценивания в дистанционном формате предъявляет более низкие требования к результатам обучения с точки зрения показателей успеваемости студентов, что завышает их относительно традиционной формы обучения.

Ключевые слова: успеваемость студентов, COVID-19, высшее образование, система оценивания студентов

Ссылка для цитирования:

Погребников А. К., Шестаков В. Н., Якунин Ю. Ю. Влияние системы оценивания студентов на их показатели успеваемости во время пандемии COVID-19 // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 80-93. doi: 10.32744/pse.2021.4.5



A. K. POGREBNIKOV, V. N. SHESTAKOV, YU. YU. YAKUNIN

Impact of grading system on student academic performance during the COVID-19 pandemic

The grading systems used for assessment students' knowledge in traditional and distance learning differ and give different assessments of learning outcomes, which affects the indicators of student academic performance. The trends of modern education are aimed at the increasing involvement of distance forms in the educational process of universities, which requires a certain synchronization of grading systems at the level of learning outcomes. The research is aimed at identification and confirmation of the existence of differences between the results of assessment in traditional and distance learning forms, which are reflected in the indicators of student performance.

The study used methods of nonparametric analysis using the STATISTICA 10.0 program. The Mann-Whitney U-test was used to compare independent populations in cases where there were no signs of normal data distribution, and Pearson's Chi-square test was used to compare nominal values. To compare related (paired) quantitative samples, the Wilcoxon test was used.

The research results showed a statistically significant increase in student academic performance during the COVID-19 pandemic during distance learning. Therefore, when comparing the indicators of student performance in the spring semesters of 2018/2019 and 2019/2020 academic years, significant differences were found in the U-criterion and Chi-square with different levels ($p < 0.05$, $p < 0.01$, $p < 0.001$) depending on the course of study and the performance indicator. The only exceptions are the senior students of Master's programmes who have shown a decline in academic performance.

According to the results of the study, it can be concluded that the distance grading system makes lower requirements for learning outcomes in terms of student academic performance indicators, which overestimates them relative to the traditional form of education.

Keywords: student academic performance, COVID-19, higher education, student grading system

For Reference:

Pogrebnikov, A. K., Shestakov, V. N., & Yakunin, Yu. Yu. (2021). Impact of grading system on student academic performance during the COVID-19 pandemic. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 80-93. doi: 10.32744/pse.2021.4.5

Введение

Развитие дистанционных форм обучения и применение специализированных электронных обучающих систем в последнее время позволило создать ряд онлайн университетов и оказать серьёзное влияние на подходы в обучении студентов в традиционных вузах. При этом, пандемия COVID-19 весной 2020 года временно, но почти одновременно вовлекла в дистанционное обучение всю систему образования, испытывая её на прочность.

Так называемое смешанное обучение, включающее наряду с традиционными методами дистанционные, всё глубже проникает в образовательные процессы современных вузов и регулируется федеральными образовательными стандартами, законом об образовании и набором подзаконных актов [1].

Смешанный подход обучения хоть и обилует смелыми экспериментами в части применения дистанционных технологий, однако классическая организация учебного процесса прежде всего ориентирована на традиционные формы, включая сложившуюся систему оценивания успеваемости студентов. Само по себе оценивание знаний – это отдельная обширная тема, которой посвящены труды многих исследователей. Важную роль в этом процессе играет преподаватель, который фактически принимает единоличное решение при оценивании студентов, на основе которого включаются в работу уже другие организационные процессы, такие как назначение стипендий, организация пересдач, отчисление, переводы и пр.

Исследования в этой области показывают, что большое внимание уделяется оценке компетенций. Так, по результатам Немецкой исследовательской программы КоКоНс [2] можно сделать выводы о важности таких оценок, разработке и применению соответствующих инструментов, в том числе тестирования, документирования, четкого представления оцениваемых конструкций, обратной связи, средств интерпретации результатов оценивания. Исследователи из США отмечают, что в образовании, основанном на компетенциях, широко используются два основных типа оценок: объективная оценка и оценка успеваемости [3], у каждой из которых есть свои преимущества. Тем не менее предлагают собственную методику объективной оценки, состоящую из 12 шагов. В Испании результаты работы по государственной программе исследований, разработок и инноваций перед вызовами общества показали важность формирующего оценивания – процесса, с помощью которого преподаватели предоставляют учащимся информацию в процессе обучения, чтобы изменить их понимание и саморегуляцию [4].

Дистанционные формы обучения преимущественно формализуют процесс оценивания знаний студентов и минимизируют участие в этом процессе преподавателя [5]. Отсюда возникает вопрос сохранения качества образования, выражающегося в компетенциях, сформированных у студентов, которые в случае традиционного образования оцениваются экспертно, а в случае дистанционного – преимущественно автоматически обучающей системой. В дистанционном обучении может применяться электронное портфолио в качестве альтернативного метода оценивания результатов электронного обучения [6]. Наряду с этим используется взаимная оценка открытых заданий, что способствует преодолению социальной изоляции, окружающей дистанционное образование [7]. Также применяются инструменты и подходы игровой направленно-

сти, позволяющие повысить и улучшить результаты обучения [8; 9]. Одновременно с этим существуют и серьёзные проблемы электронного оценивания, связанные с мошенничеством, которое может привести к подмене и искажению оценок результатов обучения [10].

Как сложившаяся система оценки успеваемости работает для полностью дистанционного формата обучения? Этот вопрос подробно мы смогли изучить благодаря 2019/2020 учебному году, в весеннем семестре которого учебный процесс был организован полностью в дистанционном формате, в связи с официально объявленной пандемией COVID-19.

Проведённые исследования пандемийного учебного года показывают, что ограничения COVID-19 оказывают значительное положительное влияние на успеваемость студентов [11]. Этот эффект значим как для дисциплин, которые увеличили количество оценочных заданий, так и для дисциплин, которые не повлияли на учебную нагрузку учащихся.

В университетах Мексики выявили зависимость между успеваемостью студентов во время пандемии COVID-19 и тремя переменными окружающей среды (освещение, шум и температура) [12]. Анализ и результаты данного исследования показывают, что все исследуемые переменные играют важную роль в академической успеваемости студентов во время пандемии.

Выявлено влияние психологического состояния студентов (депрессии, беспокойства и стресс) во время пандемии на академическую успеваемость студентов. Такое влияние оказалось незначительным и составило лишь 5,7% в общем объёме факторов, влияющих на успеваемость [13].

Исследование в Голландском исследовательском университете показало понижение мотивации студентов и снижение усилий на обучение в пандемию. Тем не менее, в среднем студенты получили немного больше кредитов, чем раньше [14].

В некоторых работах встречаются противоположные результаты по успеваемости в пандемию, показывающие существенное негативное влияние цифрового семестра на академическую успеваемость, где студенты показали значительно худшие результаты после того, как вспышка COVID-19 заставила университет отказаться от очного обучения и адаптироваться к удалённому обучению [15].

Стоит также отметить, что карантин во время пандемии COVID-19 вызвал и повысил уровень беспокойства и стресса среди студентов, что, в свою очередь, способствовало электронному мошенничеству, которое проявилось в виде обмана на онлайн-экзаменах [16].

Целью настоящей статьи было выявить отличия показателей успеваемости студентов в дистанционном режиме во время пандемии и очном или смешанном режимах, а также выявить основные причины, влияющие на изменение показателей успеваемости студентов. Поставлены и решены следующие задачи исследования.

1) Проведён сравнительный анализ показателей успеваемости студентов в весенних семестрах разных учебных годов в дистанционном во время пандемии и традиционном режимах.

2) Проведён анализ отличия контингента студентов исследуемых учебных годов в дистанционном и традиционном режимах.

3) Выполнен анализ динамики показателей успеваемости студентов в разрезе курсов и семестров для разных учебных годов.

4) Выявлены причины отличия показателей успеваемости студентов, обучающихся в дистанционном формате и в очной форме.

Материалы и методы

Для исследования были взяты 115 учебных групп всего контингента, обучающихся в бакалавриате и магистратуре Института космических и информационных технологий (ИКИТ) Сибирского федерального университета (СФУ) общей численностью 1825 студента.

Проводились сравнения всего контингента, учащихся в магистратуре и учащихся в бакалавриате. В магистратуре и бакалавриате контингент сравнивается с делением на курсы обучения и семестры. Весенний семестр – ключевой (первый в условиях пандемии), сравнения в нем средних баллов и результатов сессий – главная задача. Осенний семестр анализируется в качестве контрольного, в нем были обычные условия обучения.

Материалы исследования подвергнуты статистической обработке с использованием методов непараметрического анализа. Накопление, корректировка, систематизация исходной информации и визуализация полученных результатов осуществлялись в электронных таблицах Microsoft Office Excel. Статистический анализ проводился с использованием программы STATISTICA 10.0.

Количественные показатели оценивались на предмет соответствия нормальному распределению, для этого использовался критерий Колмогорова-Смирнова, частотные гистограммы, нормально-вероятностные графики, диаграммы размаха, показатели асимметрии и эксцесса.

Наборы количественных показателей, распределение которых отличалось от нормального, описывались при помощи значений медианы (Me), нижнего и верхнего квартилей (Q1-Q3).

Для сравнения независимых совокупностей в случаях отсутствия признаков нормального распределения данных использовался U-критерий Манна-Уитни. Для сравнения связанных (парных) количественных выборок использовался критерий Уилкоксона.

Для сравнения номинальных выборок применялся критерий Хи-квадрат Пирсона (для независимых выборок), критерий Кохрена (для парных выборок).

Результаты исследования

В таблице 1 приведено сравнение показателей успеваемости в весеннем семестре 2018/2019 учебного года с аналогичными показателями весеннего семестра 2019/2020 учебного года. Студенты в сравниваемые периоды учились разные.

Контингент в таблице представлен тремя группами: все студенты; учащиеся бакалавриата; учащиеся в магистратуре. В каждой группе показатели успеваемости в двух учебных годах сравнивались совокупно по всем курсам и по каждому курсу отдельно.

Исследовались показатели успеваемости студентов в изучаемой сессии: средний балл за сессию представлен медианным значением (Me) и интервалами нижнего – верхнего квартиля (Q1-Q3); результаты сессии, выраженные одним из четырех вариантов: 0 – сессия не сдана полностью и в срок, 1 – сессия сдана с наличием хотя бы одной оценки «удовлетворительно», 2 – «хорошо» и «отлично», 3 – только «отлично». В последнем столбце p – это уровни значимости различий показателей успеваемости в весенних семестрах 2018/2019 и 2019/2020 учебных годов по U-критерию Манна-Уитни для показателей «средний балл», по критерию Хи-квадрат Пирсона для показателей «результат сессии».

Таблица 1

Сравнение успеваемости студентов в весенних семестрах 2018/2019 и 2019/2020 учебных годов

Контингент	Курс	Показатель	Учебный год		p	
			2018/2019	2019/2020		
Все	1-4	Средний балл Ме (Q1-Q3)	4,40 (3,80-5,00)	4,60 (4,00-5,00)	<0,001***	
		Результат сессии (0 / 1 / 2 / 3), %	48 / 11 / 18 / 22	43 / 8 / 22 / 27	<0,001***	
Бакалавриат	1-4	Средний балл Ме (Q1-Q3)	4,25 (3,69-4,80)	4,50 (3,88-5,00)	<0,001***	
		Результат сессии (0 / 1 / 2 / 3), %	50 / 13 / 20 / 18	43 / 9 / 24 / 23	<0,001***	
	1	Средний балл Ме (Q1-Q3)	4,20 (3,60-4,60)	4,25 (3,75-4,75)	0,129	
		Результат сессии (0 / 1 / 2 / 3), %	48 / 19 / 21 / 12	48 / 12 / 26 / 14	0,006**	
	2	Средний балл Ме (Q1-Q3)	4,25 (3,75-5,00)	4,40 (3,85-4,83)	0,242	
		Результат сессии (0 / 1 / 2 / 3), %	52 / 8 / 17 / 23	47 / 7 / 26 / 20	0,005**	
	3	Средний балл Ме (Q1-Q3)	4,40 (3,80-4,80)	4,67 (4,00-5,00)	<0,001***	
		Результат сессии (0 / 1 / 2 / 3), %	57 / 4 / 22 / 17	45 / 7 / 20 / 27	0,006**	
	4	Средний балл Ме (Q1-Q3)	4,33 (3,67-4,83)	4,75 (4,00-5,00)	<0,001***	
		Результат сессии (0 / 1 / 2 / 3), %	41 / 17 / 21 / 21	21 / 12 / 24 / 44	<0,001***	
	Магистратура	1 и 2	Средний балл Ме (Q1-Q3)	5,00 (4,50-5,00)	5,00 (4,75-5,00)	0,128
			Результат сессии (0 / 1 / 2 / 3), %	41 / 4 / 11 / 45	40 / 1 / 12 / 48	0,046*
1		Средний балл Ме (Q1-Q3)	5,00 (4,67-5,00)	5,00 (4,60-5,00)	0,780	
		Результат сессии (0 / 1 / 2 / 3), %	54 / 0 / 9 / 36	42 / 1 / 14 / 43	0,103	
2		Средний балл Ме (Q1-Q3)	5,00 (4,15-5,00)	5,00 (5,00-5,00)	0,069	
		Результат сессии (0 / 1 / 2 / 3), %	21 / 9 / 12 / 58	36 / 1 / 8 / 55	0,001**	

Примечание. Здесь и далее * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; серым цветом выделены ячейки, в которых, статистически-значимо различающиеся показатели, имеют лучшие значения в сравниваемые периоды.

Из таблицы 1 видно, что показатели успеваемости в весеннем семестре 2019/2020 учебного года изменились по отношению к весеннему семестру 2018/2019 учебного года. Изменение выразилось в повышении показателей успеваемости. Утверждение справедливо для всего контингента: средний балл сессии повысился в среднем на 0,2 балла, результат сессии улучшился (меньше не сдавших сессию вовремя и в срок; меньше сессий, закрытых с оценками «удовлетворительно»; больше «круглых» отличников).

У бакалавров медиана средних баллов увеличилась в целом (+0,25), на 3-м курсе (+0,27) и особенно на 4-м курсе (+0,42); результат сессии также улучшился в целом и по всем курсам обучения: уменьшилось число вышедших на пересдачи (особенно на 4-м курсе), увеличилось число отличников. В магистратуре значимых изменений в средних баллах за сессию не обнаружено; зафиксировано небольшое смещение в сторону оценки «отлично» у магистрантов в целом, при этом у магистрантов-выпускников увеличилось число вышедших на пересдачу (+15%).

Такими образом, в первую (весеннюю) сессию периода пандемии у изучаемого контингента обнаружено увеличение показателей успеваемости по отношению к аналогичной сессии годом ранее. Это особенно заметно у студентов бакалавриата старших курсов.

В таблице 2 сравниваются показатели успеваемости студентов, сдававших сессию в осенних семестрах 2018/2019 и 2019/2020 учебных годов. Обе осенние сессии

прошли до пандемии. Цель сравнения – проверить однородность контингента, изученного на предыдущем этапе. Дополнительной проверкой однородности контингента стало сравнение баллов ЕГЭ при поступлении у студентов бакалавриата.

Описательная статистика и статистические критерии для показателей успеваемости студентов аналогичны представленным в таблице 1. Баллы ЕГЭ представлены медианными значениями (Me) и интервалами нижнего – верхнего квартиля (Q1-Q3). Сравнение значимости различий баллов ЕГЭ проведено U-критерием Манна-Уитни.

Таблица 2

Сравнение успеваемости и баллов ЕГЭ студентов, сдававших сессию в осенних семестрах 2018/2019 и 2019/2020 учебных годов

Контингент	Курс	Показатель	Учебный год		p	
			2018/2019	2019/2020		
Все	1-4	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,25 (3,50-5,00)	4,43 (3,67-5,00)	<0,001***	
		Результат (0 / 1 / 2 / 3), %	54 / 8 / 17 / 21	50 / 8 / 18 / 25	0,002**	
Бакалавриат	1-4	Балл ЕГЭ Me (Q1-Q3)	212 (188-231)	215 (191-234)	0,003**	
		Средний балл Me (Q1-Q3)	4,00 (3,50-4,67)	4,25 (3,50-5,00)	<0,001***	
		Результат (0 / 1 / 2 / 3), %	57 / 9 / 18 / 16	51 / 9 / 19 / 21	<0,001***	
	1	Балл ЕГЭ Me (Q1-Q3)	212 (193-228)	218 (191,5-234)	0,015*	
		Средний балл Me (Q1-Q3)	4,00 (3,45-4,50)	4,00 (3,50- 4,50)	<0,001***	
		Результат (0 / 1 / 2 / 3), %	47 / 14 / 26 / 12	48 / 11 / 21 / 20	<0,001***	
	2	Балл ЕГЭ Me (Q1-Q3)	211 (190-233)	213 (193-231)	0,393	
		Средний балл Me (Q1-Q3)	4,00 (3,42-4,75)	4,00 (3,40-4,75)	0,690	
		Результат (0 / 1 / 2 / 3), %	65 / 8 / 12 / 14	54 / 11 / 17 / 18	0,002**	
	3	Балл ЕГЭ Me (Q1-Q3)	212 (180-234)	213,5 (190-234,5)	0,222	
		Средний балл Me (Q1-Q3)	4,33 (3,86-5,00)	4,33 (3,67-5,00)	0,193	
		Результат (0 / 1 / 2 / 3), %	57 / 5 / 15 / 24	57 / 5 / 13 / 25	0,878	
	4	Балл ЕГЭ Me (Q1-Q3)	212 (171-230,5)	214 (184-237)	0,084	
		Средний балл Me (Q1-Q3)	4,25 (3,67-4,86)	4,50 (3,67-5,00)	0,225	
		Результат (0 / 1 / 2 / 3), %	65 / 4 / 11 / 19	45 / 6 / 24 / 24	<0,001***	
	Магистратура	1 и 2	Средний балл Me (Q1-Q3)	5,00 (4,50-5,00)	5,00 (4,67-5,00)	0,359
			Результат (0 / 1 / 2 / 3), %	42 / 2 / 15 / 42	43 / 1 / 12 / 44	0,304
		1	Средний балл Me (Q1-Q3)	5,00 (4,50-5,00)	5,00 (4,67-5,00)	0,950
Результат (0 / 1 / 2 / 3), %			49 / 1 / 11 / 39	50 / 0 / 8 / 42	0,439	
2		Средний балл Me (Q1-Q3)	5,00 (4,40-5,00)	5,00 (4,63-5,00)	0,159	
		Результат (0 / 1 / 2 / 3), %	31 / 3 / 20 / 45	35 / 1 / 17 / 47	0,489	

Проверка подтвердила, что сравниваемый контингент (студенты, сдававшие весеннюю сессию в 2020 году и годом ранее) частично отличается. Это отличие характерно только для бакалавров, магистранты оказались однородны. Неоднородны по входным параметрам (при поступлении и в ходе обучения) оказались бакалавры на 1-м курсе (по ЕГЭ, среднему баллу и результату сессии) в пользу 2019/2020 учебного года, и отчасти 2, 4 курсов (по результату сессии).

На следующем этапе проверялась стабильность успеваемости изучаемого контингента в условиях пандемии и до нее (сравниваем весеннюю и осеннюю сессии

2019/2020, и дополнительно весеннюю и осеннюю сессии 2018/2019), чтобы изучить фактор сложности осенних и весенних сессий для одних и тех же студентов.

В таблице 3 представлено сравнение показателей успеваемости: средние баллы сессии (аналогично таблице 1) и результаты сессии осенью и весной у изучаемого контингента. Результаты сессии в отличие от предыдущих таблиц представлены только процентом не сдавших вовремя сессию и успешно справившихся с её закрытием.

Поскольку сравнивались баллы и результаты одних и тех же студентов, на этом этапе база анализируемых данных сократилась за счет удаления студентов, не обучающихся в осеннем и весеннем семестрах. По тем или иным причинам они были переведены, отчислены или взяли академический отпуск. Используются статистические критерии для парных (связанных) выборок: для сравнения средних баллов – Критерий Уилкоксона; для сравнения результатов сессии – критерий Кохрена.

Таблица 3
Стабильность показателей успеваемости

Контингент	Курс	Учебный год	Показатель	Сессия		p
				Осенняя	Весенняя	
Все	1-4	2018/2019	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,25 (3,50-5,00)	4,40 (3,80-5,00)	0,000***
			Результат (0 / 1-3), %	52 / 48	48 / 52	0,000***
		2019/2020	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,50 (3,67-5,00)	4,60 (4,00-5,00)	0,000***
			Результат (0 / 1-3), %	44 / 56	42 / 58	0,074
Бакалавриат	1-4	2018/2019	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,00 (3,50-4,67)	4,25 (3,69-4,80)	0,000***
			Результат (0 / 1-3), %	55 / 45	49 / 51	0,000***
		2019/2020	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,25 (3,50-5,00)	4,50 (3,88-5,00)	0,000***
			Результат (0 / 1-3), %	46 / 54	43 / 57	0,045*
	1	2018/2019	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,00 (3,50-4,50)	4,20 (3,60-4,60)	0,000***
			Результат (0 / 1-3), %	43 / 57	48 / 52	0,012*
		2019/2020	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,00 (3,50-5,00)	4,25 (3,75-4,75)	0,140
			Результат (0 / 1-3), %	44 / 56	48 / 52	0,016*
	2	2018/2019	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,15 (3,40-4,75)	4,25 (3,75-5,00)	0,000***
			Результат (0 / 1-3), %	63 / 37	52 / 48	0,000***
		2019/2020	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,25 (3,50-4,75)	4,40 (3,85-4,83)	0,000***
			Результат (0 / 1-3), %	47 / 53	47 / 53	0,919
	3	2018/2019	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,33 (3,82-5,00)	4,40 (3,80-4,80)	0,808
			Результат (0 / 1-3), %	55 / 45	56 / 44	0,586
		2019/2020	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,33 (3,67-5,00)	4,67 (4,00-5,00)	0,000***
			Результат (0 / 1-3), %	51 / 49	45 / 55	0,062
	4	2018/2019	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,27 (3,67-5,00)	4,33 (3,67-4,83)	0,379
			Результат (0 / 1-3), %	65 / 35	41 / 59	0,000***
		2019/2020	Средний балл Me (Q1-Q3)	4,50 (3,67-5,00)	4,75 (4,00-5,00)	0,000***
			Результат (0 / 1-3), %	41 / 59	20 / 80	0,000***
Магистратура	1 и 2	2018/2019	Средний балл Me (Q1-Q3)	5,00 (4,50-5,00)	5,00 (4,50-5,00)	0,540
			Результат (0 / 1-3), %	39 / 61	41 / 59	0,353
		2019/2020	Средний балл Me (Q1-Q3)	5,00 (4,67-5,00)	5,00 (4,75-5,00)	0,882
			Результат (0 / 1-3), %	39 / 61	40 / 60	0,902

	1	2018/2019	Средний балл Ме (Q1-Q3)	5,00 (4,50-5,00)	5,00 (4,67-5,00)	0,362
			Результат (0 / 1-3), %	46 / 54	54 / 46	0,001**
		2019/2020	Средний балл Ме (Q1-Q3)	5,00 (4,67-5,00)	5,00 (4,60-5,00)	0,270
			Результат (0 / 1-3), %	48 / 52	42 / 58	0,070
	2	2018/2019	Средний балл Ме (Q1-Q3)	5,00 (4,40-5,00)	5,00 (4,14-5,00)	0,904
			Результат (0 / 1-3), %	28 / 72	21 / 79	0,105
		2019/2020	Средний балл Ме (Q1-Q3)	5,00 (4,63-5,00)	5,00 (5,00-5,00)	0,224
			Результат (0 / 1-3), %	27 / 73	36 / 64	0,028*

У магистрантов по среднему баллу сессии наблюдается стабильность как в 2019/2020, так и в 2018/2019 учебном году. По 2019/2020 году результат сессии был лучше в зимней сессии.

У учащихся на 1-м курсе бакалавриата в 2019/2020 учебном году средние баллы сессии осенью и весной были стабильны, на остальных курсах – очевидная положительная динамика в весеннем семестре. В предыдущем (2018/2019) учебном году стабильность средних баллов продемонстрировали учащиеся бакалавриата на 3-м и 4-м курсах, положительную динамику – учащиеся 1-го и 2-го курсов.

Для наглядности и визуального представления полученных результатов на графике введём понятие результативности обучения, которое включает в себя и средний балл и результат обучения одновременно. Такое объединение позволяет избежать неполноты показателей среднего балла и результатов обучения по отдельности. Так, показатель среднего балла не учитывает дисциплины с формой контроля «зачёт» и не сданные дисциплины с экзаменом, а показатель результатов обучения в свою очередь лишён качественной оценки для дисциплин с экзаменом.

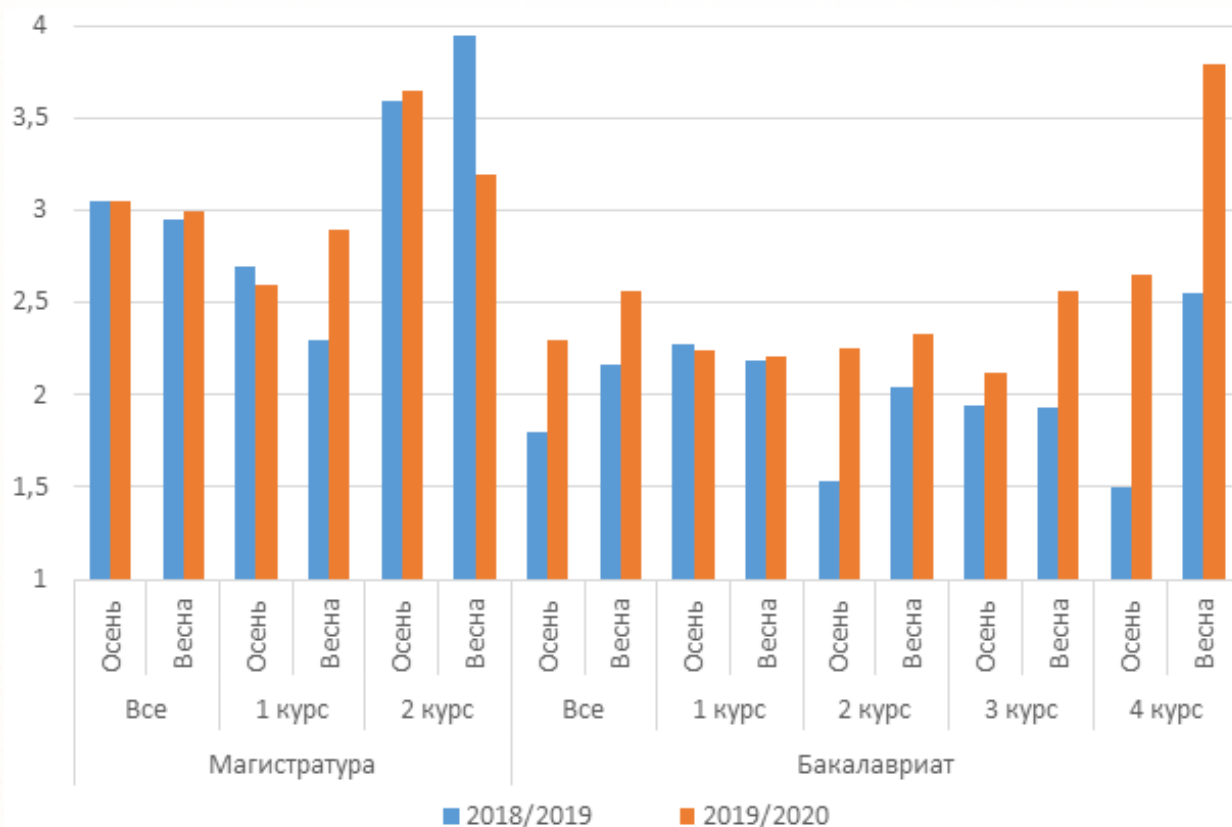


Рисунок 1 График результативности обучения

Показатель результативности обучения ($P_{рез}$) будем рассчитывать по формуле $P_{рез} = B_{cp} * K_c$, где B_{cp} – средний балл, а K_c – доля студентов, успешно сдавших сессию. $K_c \in [0, 1]$, где 0 означает, что ни один из студентов не сдал вовремя сессию (т.е. хотя бы по одному предмету имеется задолженность на момент окончания сессии), а 1 — все студенты сдали сессию вовремя по графику учебного процесса. Такой показатель позволяет отразить успеваемость по учебному процессу образовательного учреждения более точно, с учётом дисциплин с формой контроля «зачёт» и с учётом графика учебного процесса.

На рисунке 1 приведён график результативности обучения в весенних и осенних семестрах 2018/2019 и 2019/2020 годов обучения для бакалавров и магистров в разрезе курсов. Из графика видно, что результативность обучения в весенних семестрах 2019/2020 года выше, чем аналогичная результативность предыдущего учебного года. Исключение составляет только 2-й курс магистратуры.

Обсуждение результатов

Эксперты ЮНЕСКО в августе 2020 года, прогнозируя варианты развития событий в сфере образования, ожидали ухудшение показателей успеваемости: снижение среднего балла, увеличение его стандартного отклонения, увеличение числа отчислений [17]. Изученные авторами настоящей статьи данные, прогноз не подтверждают. Сравнение показателей успеваемости студентов в весенних семестрах пандемийного учебного года и предыдущего показало однозначное повышение показателей среднего балла и результатов обучения у студентов бакалавриата. Чистота эксперимента подтверждается исследованием однородности контингентов студентов в сравниваемых учебных годах, которое показало незначительное преимущество у студентов 2019/2020 учебного года, в основном у первого курса бакалавриата, что не могло оказать существенного влияния на массовое повышение показателей успеваемости. Подобное повышение показателей успеваемости, в частности, среднего балла также фиксирует и Высшая школа экономики [18], университеты Екатеринбурга (УГГУ, УрГЭУ, УрФУ) [19], университеты республики Узбекистан [20].

Учитывая экстренные меры, принятые по массовому переводу студентов на дистанционное обучение в весеннем семестре 2019/2020 учебного года, вызванные пандемией, вузы не были готовы к качественному обеспечению этого процесса. Как справедливо отмечается в аналитике Минобрнауки [21], отсутствие у преподавателей опыта работы в онлайн-среде стало серьезным испытанием (до пандемии 60% педагогов вузов редко проводили занятия в онлайн-формате), утверждается, что ключевым стал дефицит методических навыков и цифровых компетенций. В исследуемом авторами институте подготовленность к дистанционному обучению была выше, чем в других институтах Сибирского федерального университета, тем не менее, большая часть дисциплин до пандемии преподавалась в смешанной форме, а полный дистанционный формат не предполагался.

Повышение показателей успеваемости студентов в такой ситуации можно объяснить снижением требований преподавателей, делающим поправки на вынужденное изменение процесса обучения и учитывающим неготовность в полной мере организационного и обеспечивающего процессов. С этой интерпретацией солидарны коллеги из ВШЭ, указывающие, что «преподаватели ослабили контроль за результатами

обучения студентов» [18], наряду с возможным улучшением качества методической работы преподавателей по подготовке материалов. Узбекским коллегам [20] также справедливо представляется, что такой рост успеваемости был достигнут, во-многом, вследствие снижения общих требований к качеству обучения и оценки успеваемости. Схожее мнение и в Уральском федеральном университете: «некоторые преподаватели не так критично относились при проверке знаний и делали некоторую скидку на дистанционный подход» [19].

Рост и другие отклонения показателей успеваемости в условиях пандемии – индикатор необходимости мониторинга качества образования и оценивания. Ещё летом 2020, в разгар первой волны пандемии, эксперты ЮНЕСКО заявляли о необходимости повышения качества данных и средств мониторинга в сфере образования [17]. Представленные результаты исследования подтверждают важность этой идеи.

Отдельного внимания заслуживает спад успеваемости студентов выпускного курса магистратуры в весеннем семестре 2019/2020 учебного года. Это объясняется спецификой подготовки студентов в магистратуре, у которых в весеннем семестре выпускного курса основной упор сделан на подготовку и написание магистерской диссертации. В этом процессе важно непосредственное взаимодействие с научным руководителем в очном формате. Дистанционное взаимодействие оказало негативное влияние на этот процесс, что повлияло на снижение количества студентов, вышедших на защиту магистерских диссертаций и успешно их защитивших.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о влиянии системы оценивания студентов в дистанционном формате на их показатели успеваемости относительно традиционной. Оценивание в дистанционном формате занижает требования к результатам обучения и не позволяет их оценить в полном объеме достаточном для понимания преподавателем истинного освоения студентами материала. Так, исследование показало, что в основном у всех студентов бакалавриата и первого курса магистратуры зафиксировано повышение показателей успеваемости. Результаты также свидетельствуют о том, что система оценки знаний студентов в традиционном обучении и дистанционном различаются не только с точки зрения процесса оценивания, но и с точки зрения результатов оценивания. Такие отличия затрудняют одновременное использование двух систем оценивания, что в последнее время набирает популярность, в том числе в виде перезачётов по дисциплинам традиционной формы обучения, которые были освоены на массовых открытых онлайн-курсах.

Однако, для второго курса магистратуры зафиксировано снижение показателей успеваемости, выраженных в уменьшении количества студентов, допущенных и успешно защитивших магистерские диссертации. Это отражает другую сторону дистанционного обучения, когда при фактической дистанционной работе над выпускными квалификационными работами магистров, их защита была максимально приближена к традиционному формату.

Внезапный и массовый перевод студентов на дистанционную форму обучения во время пандемии показал неготовность организационных и технологических процессов вузов для обеспечения соответствующего контроля результатов обучения студентов, который существенно отличается от традиционных и смешанных технологий.

Вузам ещё предстоит наработать опыт и технологии для обеспечения адекватных и валидных оценок результатов обучения в дистанционном формате, в том числе, через мониторинг данных о качестве образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. N 273 – ФЗ // Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.06.2021).
2. Zlatkin-Troitschanskaia O. et al. Valid competency assessment in higher education: Framework, results, and further perspectives of the German Research Program KoKoHs // AERA Open. 2017. Т. 3. №. 1.
3. Gyll S., Ragland S. Improving the validity of objective assessment in higher education: Steps for building a best-in-class competency-based assessment program // The Journal of Competency-Based Education. 2018. Т. 3. №. 1.
4. López-Pastor V., Sicilia-Camacho A. Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2017. Т. 42. №. 1. С. 77-97.
5. Nguyen Q. et al. Examining the designs of computer-based assessment and its impact on student engagement, satisfaction, and pass rates // Computers in Human Behavior. 2017. Т. 76. С. 703-714.
6. Makokotlela M. V. An E-Portfolio as an Assessment Strategy in an Open Distance Learning Context // International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE). 2020. Т. 16. №. 4. С. 122-134.
7. Usher M., Barak M. Peer assessment in a project-based engineering course: comparing between on-campus and online learning environments // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Т. 43. №. 5. С. 745-759.
8. Iwamoto D. H. et al. Analyzing the efficacy of the testing effect using KahootTM on student performance // Turkish Online Journal of Distance Education. 2017. Т. 18. №. 2. С. 80-93.
9. Tokac U., Novak E., Thompson C. G. Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta-analysis // Journal of Computer Assisted Learning. 2019. Т. 35. №. 3. С. 407-420.
10. Mellar H. et al. Addressing cheating in e-assessment using student authentication and authorship checking systems: teachers' perspectives // International Journal for Educational Integrity. 2018. Т. 14. №. 1. С. 1-21.
11. Gonzalez T. et al. Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education // PloS one. 2020. Т. 15. №. 10.
12. Realyvásquez-Vargas A. et al. The impact of environmental factors on academic performance of university students taking online classes during the COVID-19 Pandemic in Mexico // Sustainability. 2020. Т. 12. №. 21.
13. Maulana H. A. The Influence of Psychological Impact of Online Learning during Covid-19 on Student's Academic Achievement: A Case Study at Vocational Higher Education // Psychocentrum Review. 2021. Т. 3. №. 1. С. 10-21.
14. Meeter, M., Bele, T., den Hartogh, C., Bakker, T., de Vries, R. E., & Plak, S. (2020). College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders. PsyArxiv. URL: <https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9> (дата обращения: 10 июня 2021 г.)
15. Halilić M., Tinjić D. The Impact of Digitalization on Student Academic Performance in Higher Education: Investigating the change in academic performance of university level students after a sudden switch to digital education due to the COVID-19 outbreak. Case of Jönköping International Business School. 2020.
16. Abdelrahim Y. How COVID-19 Quarantine Influenced Online Exam Cheating: A Case of Bangladesh University Students // Journal of Southwest Jiaotong University. 2021. Т. 56. №. 1.
17. Концептуальная записка: образование в эпоху covid-19 и в последующий период. Август 2020 год // Организация Объединенных Наций. URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf (дата обращения: 10 июня 2021 г.)
18. Как изменилась успеваемость студентов в дистанте. Результаты СОП и средний балл // Университетская жизнь. Высшая школа экономики. 2021. URL: <https://www.hse.ru/our/news/444619547.html> (дата обращения: 10 июня 2021 г.)
19. Университеты Екатеринбурга заявили о росте успеваемости на дистанте // Mail.ru. 2021. URL: <https://news.mail.ru/economics/45149787> (дата обращения: 10 июня 2021 г.)
20. Хусанов К.А., Кахаров Р.Т. Влияние пандемии COVID-19 на развитие цифрового обучения в высшем образовании Узбекистана // Scientific Collection «Interconf». 2021. №3. С. 513-522.
21. В Минпросвещения и Минобрнауки рассказали о вызовах для системы образования в пандемию // ТАСС. 2021. URL: <https://tass.ru/obschestvo/10875667> (дата обращения: 10 июня 2021 г.)

REFERENCES

1. Law of the Russian Federation "On Education" of December 29, 2012 N 273 - FZ / Adopted by the State Duma on December 21, 2012, approved by the Federation Council on December 26, 2012. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 10 June 2021). (in Russ.)
2. Zlatkin-Troitschanskaia O. et al. Valid competency assessment in higher education: Framework, results, and further perspectives of the German Research Program KoKoHs. *AERA Open 2017*, vol. 3, no. 1.
3. Gyll S., Ragland S. Improving the validity of objective assessment in higher education: Steps for building a best-in-class competency-based assessment program. *The Journal of Competency-Based Education*, 2018, vol. 3, no. 1.
4. López-Pastor V., Sicilia-Camacho A. Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2017, vol. 42, no. 1, pp. 77-97.
5. Nguyen Q. et al. Examining the designs of computer-based assessment and its impact on student engagement, satisfaction, and pass rates. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 76, pp. 703-714.
6. Makokotlela M. V. An E-Portfolio as an Assessment Strategy in an Open Distance Learning Context. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 2020, vol. 16, no. 4, pp. 122-134.
7. Usher M., Barak M. Peer assessment in a project-based engineering course: comparing between on-campus and online learning environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2018, vol. 43, no. 5, pp. 745-759.
8. Iwamoto D. H. et al. Analyzing the efficacy of the testing effect using KahootTM on student performance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 2017, vol. 18, no. 2, pp. 80-93.
9. Tokac U., Novak E., Thompson C. G. Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2019, vol. 35, no. 3, pp. 407-420.
10. Mellar H. et al. Addressing cheating in e-assessment using student authentication and authorship checking systems: teachers' perspectives. *International Journal for Educational Integrity*, 2018, vol. 14, no. 1, pp. 1-21.
11. Gonzalez T. et al. Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PloS one*, 2020, vol. 15, no. 10.
12. Realyvásquez-Vargas A. et al. The impact of environmental factors on academic performance of university students taking online classes during the COVID-19 Pandemic in Mexico. *Sustainability*, 2020, vol. 12, no. 21.
13. Maulana H. A. The Influence of Psychological Impact of Online Learning during Covid-19 on Student's Academic Achievement: A Case Study at Vocational Higher Education. *Psychocentrum Review*, 2021, vol. 3, no. 1, pp. 10-21.
14. Meeter, M., Bele, T., den Hartogh, C., Bakker, T., de Vries, R. E., & Plak, S. (2020). College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders. *PsyArxiv*. Available at: <https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9> (accessed June 10, 2021)
15. Halilić M., Tinjić D. The Impact of Digitalization on Student Academic Performance in Higher Education: Investigating the change in academic performance of university level students after a sudden switch to digital education due to the COVID-19 outbreak. *Case of Jönköping International Business School*. 2020.
16. Abdelrahim Y. How COVID-19 Quarantine Influenced Online Exam Cheating: A Case of Bangladesh University Students. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 2021, vol. 56, no. 1.
17. Concept note: Education in the covid-19 era and beyond. August 2020 / United Nations. Available at: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf (accessed June 10, 2021) (in Russ.)
18. How students' progress in the distance has changed. SOP results and average score / University life. High School of Economics. 2021. Available at: <https://www.hse.ru/our/news/444619547.html> (accessed June 10, 2021) (in Russ.)
19. Universities of Yekaterinburg announced an increase in academic performance at a distance / Mail.ru. 2021. Available at: <https://news.mail.ru/economics/45149787> (accessed June 10, 2021) (in Russ.)
20. Khusanov K.A., Kakharov R.T. Impact of the COVID-19 pandemic on the development of digital learning in higher education in Uzbekistan. *Scientific Collection "Interconf"*, 2021, no. 3, pp. 513-522. (in Russ.)
21. The Ministry of Education and the Ministry of Education and Science spoke about the challenges for the education system in a pandemic / TASS. 2021. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/10875667> (accessed June 10, 2021) (in Russ.)

Информация об авторах

Погребников Александр Константинович

(Россия, г. Красноярск)
Старший преподаватель

Институт космических и информационных технологий, базовая кафедра интеллектуальных систем управления

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: akpogrebnikov@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6003-2555

Шестаков Вячеслав Николаевич

(Россия, г. Красноярск)

Кандидат философских наук, доцент

Институт педагогики, психологии и социологии, кафедра современных образовательных технологий ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

E-mail: shestakoffs@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0001-7737-2900

Якунин Юрий Юрьевич

(Россия, г. Красноярск)

Доцент, кандидат технических наук, заведующий кафедрой

Институт космических и информационных технологий, базовая кафедра интеллектуальных систем управления

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: yakuninyu@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2330-2963

Information about the authors

Alexander K. Pogrebnikov

(Russia, Krasnoyarsk)
Senior Lecturer

Institute of Space and Information Technologies, Department of Intelligent Control Systems Siberian Federal University

E-mail: akpogrebnikov@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6003-2555

Vyacheslav N. Shestakov

(Russia, Krasnoyarsk)

PhD in Philosophy,

Associate Professor

Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Department of Modern Educational Technologies Siberian Federal University

E-mail: shestakoffs@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0001-7737-2900

Yuri Yu. Yakunin

(Russia, Krasnoyarsk)

Associate Professor,

PhD in Technical Sciences,

Head of the Department

Institute of Space and Information Technologies, Department of Intelligent Control Systems Siberian Federal University

E-mail: yakuninyu@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2330-2963



Е. В. НЕБОРСКИЙ, М. В. БОГУСЛАВСКИЙ, Н. С. ЛАДЫЖЕЦ, Т. А. НАУМОВА

Изучение отношения студентов педагогических направлений подготовки к цифровой трансформации в вузе

Проблема исследования. Пандемия COVID-19 спровоцировала внезапный переход на дистанционное обучение и интенсивное развитие цифровой среды университета, в связи с чем представляется важным оценить, насколько успешно прошло стремительное цифровое преобразование с точки зрения студентов, как одной из заинтересованных сторон. В исследовании поднимается вопрос понимания студентами феномена цифрового университета и оценки взаимодействия с преподавателями и администрацией.

Материалы и методы исследования. Цель исследования заключалась в выявлении отношения студентов к цифровой трансформации в университете и оценке цифровой среды их университета. Анонимное анкетирование проводилось среди студентов 2-3 курса бакалавриата педагогических направлений подготовки Московского педагогического государственного университета и Удмуртского государственного университета 2-14 ноября 2020 года. В опросе приняло участие 126 респондентов.

Результаты и обсуждение. Исследование показало, что студенты по-разному трактуют понятие «цифровой университет». Понимание можно классифицировать на четыре блока: формат обучения; цифровая среда; цифровые ресурсы; веб-портал (цифровая платформа). На вопрос «Можете ли вы сказать о себе, что учитесь в цифровом университете?» 40% – ответили отрицательно, 33% – положительно и 27% – дали свой вариант ответа. Проведенное анкетирование выявило в целом приемлемый уровень удовлетворенности студентами опыта форсмажорного перехода к дистанционному обучению в период пандемии. Студенты полагают, что вузам для повышения качества образовательного взаимодействия в цифровой среде необходимо усилить технологическую оснащенность образовательного процесса – 60%; обеспечить постоянство повышения цифровой квалификации преподавателей – 60%; сформировать доступную цифровую образовательную среду – 49%.

Выводы. Результаты исследования позволяют сформулировать ряд выводов. Во-первых, различное понимание студентами что такое «цифровой университет», что приводит к разночтениям. Во-вторых, – отношение студентов к цифровой среде университета находится на удовлетворительном уровне, поскольку только треть респондентов ответили, что могут констатировать, что они учатся в цифровом университете. В-третьих, – студенты более высоко оценивают цифровые навыки преподавателей, чем администрации университетов. В-четвертых, – среди наиболее важных трудностей, с которыми столкнулись студенты в период пандемического дистанционного обучения, были причины, связанные именно с учебным процессом: увеличение объема самостоятельной работы; неготовность преподавателей к переходу к полноформатным цифровым технологиям; недостаточная образовательно-личностная самореализация в условиях цифрового обучения; снижение навыков командно-групповой работы.

Ключевые слова: цифровой университет, цифровое образование, цифровая среда, высшее образование, дистанционное обучение, онлайн обучение, оценка качества высшего образования

Ссылка для цитирования:

Неборский Е. В., Богуславский М. В., Ладыжец Н. С., Наумова Т. А. Изучение отношения студентов педагогических направлений подготовки к цифровой трансформации в вузе // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 94-107. doi: 10.32744/pse.2021.4.6



E. V. NEBORSKY, M. V. BOGUSLAVSKY, N. S. LADYZHETS, T. A. NAUMOVA

Studying the attitude of students of pedagogical areas of preparation for digital transformation in a university

The problem of research. The COVID-19 pandemic triggered a sudden transition to distance learning and an intensive development of the university's digital environment, and therefore it is important to assess how successful the rapid digital transformation has been from the point of view of students as one of the stakeholders. The study raises the question of students' understanding of the digital university phenomenon and assessment of interaction with teachers and administration.

Materials and research methods. The aim of the study was to identify students' attitudes towards digital transformation at the university and assess the digital environment of their university. Anonymous survey was conducted among 2-3 year students of bachelor's degree in pedagogical areas of training of Moscow State Pedagogical University and Udmurt State University on November 2-14, 2020. 126 respondents took part in the survey.

Results and discussion. The study showed that students interpret the concept of "digital university" differently. Comprehension can be classified into four blocks: learning format; digital environment; digital resources; web portal (digital platform). To the question "Can you say about yourself that you are studying at a digital university?" 40% – answered negatively, 33% – positively and 27% – gave their own answer. The survey revealed an generally acceptable level of student satisfaction with the experience of force majeure transition to distance learning during a pandemic. Among the most frequently used digital technologies in the learning process, students noted: Zoom, the information and analytical system of the university, Google Classroom, Moodle, online educational resources of third-party platforms, etc. Students believe that universities need to strengthen technological equipment to improve the quality of educational interaction in the digital environment educational process – 60%; to ensure the continuity of the digital qualification improvement of teachers – 60%; to create an accessible digital educational environment – 49%. 85% of respondents in the future associate their professional activities with the active use of digital technologies.

Findings. The results of the study allow us to formulate a number of conclusions. First, students have different understanding of what a "digital university" is, which leads to discrepancies. Secondly, the attitude of students to the digital environment of the university is at a satisfactory level, since only a third of the respondents answered that they can state that they are studying at a digital university. Third, students rate the digital skills of teachers more highly than university administrators. Fourthly, among the most important difficulties faced by students during the period of pandemic distance learning, there were reasons related specifically to the educational process: an increase in the volume of independent work; the unpreparedness of teachers for the transition to full-fledged digital technologies; insufficient educational and personal self-realization in the context of digital learning; decrease in team-group work skills.

Keywords: digital university, digital education, digital environment, higher education, distance learning, online learning, quality assessment of higher education

For Reference:

Neborsky, E. V., Boguslavsky, M. V., Ladyzhets, N. S., & Naumova, T. A. (2021). Studying the attitude of students of pedagogical areas of preparation for digital transformation in a university. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 94-107. doi: 10.32744/pse.2021.4.6

Введение

Вынужденный переход в дистанционный формат обучения весной 2020 года, сломал привычные структуры повседневных практик и учебной деятельности студентов университетов, напоминая «бесконечный день сурка», в котором шла борьба за поддержание концентрации и включенности в образовательный процесс, борьба с прокрастинацией и попытки сделать свою повседневность комфортной [1].

Исследования «по горячим следам» 2020 года показывают, что преподаватели и студенты в основном адаптировались к формату дистанционного обучения и более активного использования цифровых технологий в учебном процессе [2], как и интернет-трафик университетов [3]. В то же время представляется важным прояснить отношение самих студентов насколько успешно справились университеты с дистанционным форматом обучения. Несмотря на то, что подобные эмпирические исследования параллельно уже проводились [4], данное исследование отличается именно выборка, в которую вошли студенты педагогических направлений подготовки, то есть будущие учителя, для которых это не просто опыт, а выработка отношения и собственной педагогической стратегии применения цифровых технологий в обучении.

Цель данной статьи – представить результаты анкетирования студентов педагогических направлений подготовки и охарактеризовать оценку студентами цифровой среды университета и цифрового обучения.

Материалы и методы

Цель исследования заключалась в выявлении отношения студентов к цифровой трансформации в университете и оценке цифровой среды их университета. Исследование проводилось в формате анкетирования с использованием Google Формы*. Тип выборки интернет-исследования – добровольная. Опрос был добровольным, ответы анонимными. В анкете требовалось указать пол, возраст, университет и факультет (структурное подразделение).

База исследования – Московский педагогический государственный университет (МПГУ, город Москва) и Удмуртский государственный университет (УдГУ, город Ижевск). В опросе приняло участие n=126 чел. студенты 2 и 3 курсов бакалавриата очной формы обучения по педагогическим направлениям подготовки. 84% – жен., 16% – муж., что объясняется спецификой педагогических направлений подготовки, где преобладают женщины. Период проведения исследования – 2-14 ноября 2020 года.

Результаты исследования

Предложенная студентам анкета включала в себя следующие блоки: понимание и отношение к цифровому университету (цифровым технологиям); опыт дистанционного обучения в период пандемии; цифровая образовательная среда и взаимодействие в ней; перспективы.

Отношение к цифровому университету в первую очередь связано с отношением к самим цифровым технологиям, как инструменту и явлению. 87% респондентов от-

* <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfu9gt9ESLqe5Zitr4ogMBvk5PuSUIFn11e3PrIpwLZk2SIkA/viewform>

ветили, что находят комфортными для себя использование цифровых технологий в обучении. Это, в свою очередь, дает возможность расширять политику в области цифровизации высшего образования, поскольку сами будущие педагоги в целом положительно относятся к цифровой технике и цифровым технологиям в процессе обучения.

В отношении представления о том, что представляет собой «цифровой университет», трактовки студентов разошлись. 8% затруднились с ответом и не дали свой вариант понимания термина. Условно ответы респондентов можно разделить на следующие блоки (название блоков сформулировано так, как формулировали свое понимание цифрового университета респонденты):

- «дистанционное обучение» – обучение с использованием сети интернет и домашнего компьютера (планшета, мобильного телефона) без посещения аудиторий университета, онлайн обучение;
- «цифровые ресурсы и цифровые технологии» – обучение с использованием всех возможных вариантов цифровой среды без использования тетрадей, учебников и т.д., на смену им приходят цифровые платформы, электронные документы, онлайн библиотеки, онлайн тесты, тренажеры и интерактивные задания в интернете или в различных приложениях, программах, лекции с использованием видео связи, защита курсовых и дипломных работ с использованием цифровой техники;
- «цифровая среда» – техническая оснащенность университета цифровыми технологиями, наличие специальной техники в корпусах, аудиториях, возможности ее беспрепятственного использования (в том числе, наличие беспроводного подключения со стабильной скоростью), облачные пространства, автоматические системы, связанные с искусственным интеллектом;
- «многофункциональная платформа» – платформа, которая предполагает осуществление как образовательной, так и социальной функции, единый портал, где студенту доступна вся интересующая информация по его профилю.

Среди высказываний студентов можно встретить оценочные суждения негативно-го характера: *«Цифровую мощь наших университетов можно было оценить в условиях пандемии:) Только стремиться и стремиться»;* *«Оксюморон»;* *«Несколько проекторов не сделает университет цифровым. Все также подставкой для ноутбука является стул, поставленный на парту»* и др.

Различия в понимании категории «цифровой университет», выявленные в ответах студентов, можно дифференцировать следующим образом: «цифровой университет» – как формат обучения; как цифровые ресурсы; как цифровая среда; как веб-портал (платформа).

На вопрос «Можете ли вы сказать о себе, что учитесь в цифровом университете?» 40% – ответили отрицательно, 33% – положительно и 27% – дали свой вариант ответа.

«Свои» варианты ответов можно разделить на группы:

- «частично» (*«Частично. Зависит от преподавателя и его умения работать с техникой»;* *«В условиях пандемии – местами, в очное время – нет»;* *«50/50 %»;* *«И да, и нет, всё только зарождается»* и др.);
- «скорее, нет» (*«Нет, еще много чего сохраняется по старым стандартам обучения, если не считать дистанционное обучение»;* *«Университет старается перейти на режим цифрового обучения, но пока это все-таки университет «старого» образца»;* *«Не хватает аппаратуры, хотя преподаватели многие владеют навыками»* и др.);

- «локально» (*«Конкретно наш факультет в этом плане активно развивается, дабы не нарушать учебный процесс. В стенах самого учебного заведения это скорее нет, чем да»* и др.).

Среди комментариев респондентов встречаются и такие, которые позволяют сделать вывод, что некоторым студентам наиболее привычна и удобна аудиторная форма учебного процесса: *«Понятно, что в наше время без технологий никуда, но обучение проходит намного лучше в очной форме»; «Технологии нужны, вроде телефона и ноутбука с интернетом. Но полностью переходить на дистанционное не хочется»* и др.

Опыт дистанционного обучения в период пандемии оценить на такой небольшой выборке, конечно, не представляется возможным в полной мере, но результаты исследования, тем не менее, могут представлять интерес для дальнейших, более глубоких и масштабных разработок.

Проведенное анкетирование выявило в целом приемлемый уровень удовлетворенности студентами опыта форсмажорного перехода к дистанционному обучению в период пандемии. Удовлетворенность организацией лекционных занятий составила – 3,37 балла, практических занятий – 3,72 балла, цифрового взаимодействия с преподавателем – 3,58 балла, цифрового взаимодействия с администрацией – 2,98 балла. Низкий балл, полученный в отношении цифрового взаимодействия с администрацией, может объясняться сразу несколькими причинами: отсутствие или невысокий процент электронного документооборота; отсутствие ряда правовых норм, регулирующих цифровой формат администрирования; невысокий уровень цифровой компетентности представителей администрации.

Респондентам было предложено выбрать 3 из 9 наиболее значимых трудностей, с которыми они столкнулись в дистанционном формате обучения в период пандемии. Рейтинг выглядит следующим образом: увеличение объема самостоятельной работы – 68%; неготовность преподавателей к переходу к полноформатным цифровым технологиям – 52%; недостаточная образовательно-личностная самореализация в условиях цифрового обучения – 36%; снижение навыков командно-групповой работы – 36%; слабое интернет соединение – 30%; ослабление контроля качества и своевременности выполнения заданий – 30%; усиление контроля качества и своевременности выполнения заданий – 17%; отсутствие необходимой техники – 12%; недостаточность владения цифровыми образовательными технологиями студентов – 8%.

Среди вариантов трудностей, которые указывали респонденты в графе «другое», можно встретить: *«Ужасная организованность дистанционного обучения со стороны администрации»; «Отсутствие личного общения с одногруппниками и преподавателями»; «Зрение ухудшилось»; «Не было проблем»; «Занятия по физкультуре»* и др.

На вопрос «Какое место, по вашему мнению, цифровые технологии должны занимать в современном вузовском обучении (по пятибалльной шкале)?» были получены следующие ответы. В проведении лекционных занятий – 67%; в проведении семинарских занятий – 44%; в прохождении практик – 39%; в проведении учебно-научных конференций – 62%; на защитах ВКР и курсовых проектов – 48%; в процессе самоподготовки и работе с литературой – 77%; во взаимодействии с администрацией – 57%.

Респондентам было предложено указать, какие цифровые технологии задействованы в их учебном процессе (на период проведения анкетирования – ноябрь, 2020 год). Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Цифровые технологии, инструменты и ресурсы, задействованные в учебном процессе (упоминания студентами, ед.)

Цифровая технология, инструмент, ресурс	Частота упоминаний, ед.
Zoom	93
Информационно-аналитическая система университета (в МПГУ – ИнфоДа, в УдГУ – dist.edu)	78
Google Classroom	51
Moodle	39
Онлайн образовательные ресурсы (сторонних платформ)	34
Padlet	23
Microsoft Teams	19
Видео ролики, видео лекции (в т.ч. снятые преподавателем)	19
Canva	18
Microsoft Office (Word, Excel и т.д.)	17
Google Drive	17
Google Forms	16
ВКонтакте, социальные сети	16
Kahoot	14
Электронная почта	14
Поиск информации в интернете	14
Quizlet	9
Skype	9
Dropbox	6
Flipgrid	4
Google Docs	4
Презентации	3
Цифровые приложения (без указания какие конкретно)	3
Webquest	1
Stepik	1
Duolingo	1
Socrative	1
Цифровые учебники	1
Сайт, созданный преподавателем	1

Среди ответов также встречались: «компьютер», «телефон», «смартфон», «планшет», «дистанционные занятия», «онлайн лекции», «дистанционные технологии», «проектор», «наушники», «цифровая доска», «камера», «интернет вещей», т.е. речь шла, скорее, о технических цифровых инструментах, а не о цифровых платформах, приложениях, программах и системах.

На вопрос «Какие образовательные цифровые технологии вы считаете наиболее подходящими и почему?» ответы респондентов были схожими с теми, которые упоминались ранее: «Zoom», «онлайн курсы», «цифровые платформы», «мультимедийный учебный контент», «Google Classroom», «электронная почта», «Информационно-аналитическая система университета», «Duolingo», «Padlet» и т.д. Это может объясняться тем, что студенты в основном ориентировались и оценили качество и

удобство тех инструментов, которые предлагались им преподавателями или университетом. Но среди ответов были обозначены и другие цифровые инструменты «Discord», «YouTube», «Coursera». Конкретно эти упоминания, возможно, связаны с тем, что студенты педагогических направлений подготовки сами активно используют или присматриваются к каким-то цифровым ресурсам для ведения собственной педагогической деятельности.

Среди наиболее значимых для студентов сильных сторон применения цифровых технологий в обучении были выбраны (3 из 10 предложенных вариантов): высвобождение времени на транспортное передвижение – 64% (наиболее частый выбор, как и ожидалось, был у студентов московского университета); развитие навыков индивидуальной работы в цифровой среде – 55%; использование широкого спектра информационных ресурсов – 55%; безопасность прохождения обучения в кризисные периоды состояния общества – 46%; доступность вспомогательных информационных ресурсов – 44%; сокращение времени аудиторного присутствия – 41%; развитие навыков командной работы в цифровой среде – 18%; необходимость постоянства повышения квалификации преподавателей для работы с цифровыми технологиями – 14%; необходимость постоянства технологического обновления учебного процесса – 12%; меньшая регламентация времени обучения – 5%; улучшение качества лекционных занятий – 2%; возможность построения личного графика – 2%.

Свои пользовательские навыки для работы в цифровой образовательной среде студенты оценили следующим образом: выполнение текущих заданий по учебным дисциплинам – 4,52 балла; проведение исследовательской работы по курсовым проектам и ВКР – 3,91 балла; графическое и табличное оформление самостоятельно полученных результатов – 3,93 балла; подготовка и проведение слайдовых и видеопрезентаций – 4,49 балла; ориентация в функционале цифровых образовательных платформ – 4,01 балла; использование возможностей цифрового обучения в социальных сетях – 4,35 балла.

Студентам было предложено оценить готовность преподавателей к результативному взаимодействию в цифровой образовательной среде, выбрав, по их мнению, из 9 предложенных вариантов наиболее подходящие. Результаты выглядят следующим образом: недостаточность обратной связи со студентами – 48%; активность цифрового взаимодействия со студентами – 44%; закрепление навыков у студентов к самостоятельной работе в цифровой среде – 44%; работа с ограниченными цифровыми ресурсами – 40%; владение широким спектром информационных образовательных технологий – 38%; снижение качества цифрового образовательного процесса и мотивации обучения у студентов – 29%; закрепление у студентов потребностей на повышение образовательной квалификации в цифровой среде на протяжении жизни – 27%; обеспечение высокого уровня качества цифрового образовательного процесса – 25%; практическое не владение цифровыми образовательными технологиями – 15%.

Форсмажорный переход на дистанционное обучение, безусловно, представлял собой стресс-тест не только для самих студентов и преподавателей, но также и для университетов. Студентам было предложено поразмышлять над тем, что нужно предпринять вузу для повышения качества образовательного взаимодействия в цифровой среде, выбрав наиболее значимые варианты из 8 предложенных на выбор. Результаты выглядят так: усилить технологическую оснащенность образовательного процесса – 60%; обеспечить постоянство повышения цифровой квалификации преподавателей

– 60%; сформировать доступную цифровую образовательную среду – 49%; выбрать основную образовательную платформу для унифицированного цифрового обучения – 37%; поддерживать стратегию множественного использования цифровых ресурсов для разрешения образовательных и исследовательских задач – 37%; перевести библиотечные ресурсы на полностью оцифровываемый формат – 26%; обеспечить возможности дополнительного освоения передовых цифровых технологий для студентов – 24%; ввести электронный документооборот для административного взаимодействия, с целевыми уровнями доступа – 14%.

Среди вариантов, предложенных респондентами, встречались: *«Также некоторые студенты не имеют возможности обучаться онлайн, нужно подумать над решением этой проблемы»*; *«Сложный вопрос, лично меня все более чем устраивает»*; *«Если уж выходить на дистанционное обучение, то для платников нужно делать скидки или перерасчёт»*; *«Снизить технические проблемы»* (и еще несколько вариантов содержательно похожих на последний, т.е. упоминания связаны с техническими сбоями, нестабильным интернетом и т.д.). Вариант со снижением платы за обучение встретился только один раз, что предположительно может быть связано с тем, что подавляющее большинство студентов, прошедших анкетирование, учатся на бюджетной основе. Это необходимо учитывать при интерпретации результатов исследования.

На вопрос будет ли Ваша дальнейшая профессиональная деятельность связана с активным использованием цифровых технологий утвердительно ответило 85% респондентов, 3% ответили нет и 12% затруднились с ответом.

Использование цифровых технологий в образовательных и развивающих целях является важным условием для профессиональной деятельности педагогов и выработка такого понимания и саморазвития критически важна для студентов педагогических направлений подготовки. Респондентам было предложено оценить по 5-балльной шкале предполагают ли они в дальнейшем обращаться к цифровым формам обучения для получения дополнительных знаний. Результаты выглядят следующим образом: в процессе трудовой занятости для построения карьеры – 4,57 балла; в процессе обучения для успешного конкурентирования на рынке труда – 4,40 балла; в процессе обучения для продолжения профильного образования на других уровнях подготовки – 4,12 балла; по завершении базового обучения для смены направления подготовки – 3,90 балла.

Обсуждение результатов

Несмотря на то, что анкетирование не носило масштабного характера, особенностью проведенного исследования является три обстоятельства: во-первых, осенний семестр 2020 года, т.е. у студентов было время на психологическую адаптацию к особенностям смешанного обучения (лекция в дистанционном формате, семинарские занятия частично в дистанционном, частично в аудиторном), а у университетов было время на стабилизацию ситуации с дистанционным обучением; во-вторых, в выборке присутствовали столичный и региональный университет приблизительно одинаковые по формату и количеству студентов; в-третьих, в анкетировании участвовали студенты педагогических направлений подготовки, т.е. будущие педагоги, которые уже сейчас должны выработать осознанное отноше-

ние к цифровым технологиям и их использованию именно в образовательных и развивающих целях, а также критический взгляд на педагогическую деятельность преподавателей университетов. Кроме того, полученные результаты вносят вклад в эмпирическую базу, являющуюся важным условием научной рефлексии для выявления противоречий и поиска обоснованного инструментария для их преодоления. Не стоит забывать, что переход в дистанционный формат был настолько стремительным, что далеко не все были к нему готовы как психологически, так и технически, и дидактически.

В целом можно говорить о том, что проведенное исследование дает основания утверждать, что студенты готовы использовать цифровые технологии в обучении, но находят недостаточно оснащенной и развитой цифровую среду университетов, видят необходимость в повышении уровня квалификации цифровых навыков преподавателей и особенно администрации, ощущают потребность в смешанном обучении (в проведении семинарских занятий и учебных практик в очном формате), поскольку есть необходимость в социально-личностном взаимодействии, отработке конкретных навыков и поддержании учебной мотивации.

Это согласуется с данными, полученными в других аналогичных исследованиях, проводимых параллельно в России и за рубежом. В частности, тот факт, что у студентов наблюдалось снижение уровня учебной мотивации [5], что они опасаются разрыва социальных связей [6], дегуманизации образования и падения его качества [7]; а также то, что невозможно перенести некоторые виды учебной активности в дистанционный формат [8]. Кроме того, как соглашаются исследователи, далеко не все цифровые технологии оказались панацеей для учебного процесса [9], не говоря уже об откровенно слабых технических решениях ряда цифровых платформ. Данное исследование дополняет существующие именно в вопросе оценки студентами, как одной из заинтересованных сторон, цифровой среды и цифровой компетентности преподавателей и администрации российских университетов. И хотя некоторые комментарии носят явно эмоциональную окраску, это не снимает необходимости дальнейшего развития как квалификации преподавателей и администрации, так и повышения уровня технической среды университета и проведении стратегически продуманной политики в области цифровой трансформации.

Важным вкладом данного исследования в науку является выявление существующих разночтений в трактовке и понимании феномена цифрового университета, что позволит в дальнейшем более четко дифференцировать элементы методологического конструкта и проводить более точечные исследования для преодоления существующих трудностей и разработки практических рекомендаций. Иными словами, данное исследование позволяет выделить четыре ключевых направления (объекта исследования) для поиска научных решений, которые, как совокупность элементов, составляют феномен цифрового университета: цифровая дидактика (формат обучения); психолого-педагогическое взаимодействие в цифровой среде и цифровая компетентность (цифровая среда), а также инженерно-технические и управленческие решения; междисциплинарная область, связанная с цифровой дидактикой, психологией, программированием и аналитикой (цифровые ресурсы); цифровые решения (веб-портал), включающие в себя программирование, проектирование, маркетинг, дизайн, эргономику.

Результаты исследования позволяют сформулировать ряд выводов.

Во-первых, – студенты, также, как и подавляющие большинство управленцев, преподавателей и чиновников от образования вкладывают разный смысл в понятие «цифровой университет». Понимание можно классифицировать на четыре блока: формат обучения; цифровая среда; цифровые ресурсы; веб-портал (цифровая платформа). В любом случае, следует понимать, что «цифровой университет» и «дистанционное обучение», это нетождественные понятия, отражающие разную реальность [10]. Подобные разночтения, судя по всему, будут присутствовать еще долгое время, что связано, во-первых, с резкой актуализацией темы в связи с пандемией и необходимостью проведения дистанционных занятий, во-вторых, с политикой, реализуемой отдельными университетами и государством, поскольку во многом они влияют на общую картину. Усугублять положение будет эмоционально окрашенный негативный посыл в отношении цифровых технологий различных социальных групп, которые могут потерять имеющиеся ресурсы из-за распространения цифровых технологий.

Во-вторых, – отношение студентов к цифровой среде университета находится на удовлетворительном уровне, поскольку только треть респондентов ответили, что могут констатировать, что они учатся в цифровом университете. Оценочные же суждения негативного характера в графе анкеты «другое», позволяют говорить о невысоком мнении студентов относительно цифровых и технических ресурсов университетов. 60% видят необходимым усилить технологическую оснащенность образовательного процесса, 49% – сформировать доступную цифровую образовательную среду. При этом 87% респондентов ответили, что находят для себя комфортным использование цифровых технологий в обучении.

В-третьих, – студенты более высоко оценивают цифровые навыки преподавателей, чем администрации университетов. Но следует учитывать, что 60% респондентов считают, что преподавателям необходимо регулярно повышать квалификацию в отношении цифровых навыков, а 52% отметили неготовность преподавателей к переходу к полноформатным цифровым технологиям. В то же время студенты достаточно высоко оценивают собственные цифровые навыки.

В-четвертых, – среди наиболее важных трудностей, с которыми столкнулись студенты в период пандемического дистанционного обучения, были причины, связанные именно с учебным процессом: увеличение объема самостоятельной работы; неготовность преподавателей к переходу к полноформатным цифровым технологиям; недостаточная образовательно-личностная самореализация в условиях цифрового обучения; снижение навыков командно-групповой работы. Технические трудности и проблемы со здоровьем также упоминались студентами, но значительно реже. Хотя уже сейчас проводятся исследования, связанные с вредом для здоровья обучающихся, особенно зрения [11] и сенсорного утомления [12], в период пандемии.

В целом можно говорить о том, что проведенное исследование дает основания утверждать, что студенты готовы использовать цифровые технологии в обучении, но находят недостаточно оснащенной и развитой цифровую среду университетов, видят необходимость в повышении уровня квалификации цифровых навыков преподавателей.

лей и особенно администрации, ощущают потребность в смешанном обучении (в проведении семинарских занятий и учебных практик в очном формате), поскольку есть необходимость в социально-личностном взаимодействии, отработке конкретных навыков и поддержании учебной мотивации.

Остается открытым вопрос. Что будет, когда уляжется пыль? Будут ли также активно использоваться цифровые технологии в дальнейшем? Если говорить социологическими терминами, то такая вероятность определенно высока благодаря габитусу (социальной привычке, набору схем как категорий восприятия, классификации и действия) [13], поскольку будущие педагоги обучаются, критически оценивают цифровые технологии и начинают активно их использовать в собственном педагогическом процессе. На вопрос будет ли Ваша дальнейшая профессиональная деятельность связана с активным использованием цифровых технологий утвердительно ответило 85% респондентов. Но в то же время будет ошибочным приписывать целому поколению особые способности в цифровых навыках по факту рождения, поскольку никаких статистически значимых различий в том, как используются ИКТ разными поколениями не выявлено [14], что ставит под сомнение положение о «цифровых аборигенах» в теории поколений и требует дальнейших научно-обоснованных уточнений. Кроме того, следует учитывать, что в период пандемии все возрастные категории, представленные в университете, оказались в одинаковых условиях требующих развития цифровых навыков.

Вполне очевидно, что существующая система образования требует изменений в части нормативной базы к организации и управлению, оценки качества, дифференцирования и ревизии профессиональных статусов, функционала и должностей [15], в части методологии и принципов. Важно и изменение механизмов финансирования университетов, поскольку существующий не отвечает назревшим потребностям [16]. В мире наблюдается так называемая «платформизация» образования [17] (усиление роли цифровых платформ, которые становятся ключевым звеном между всеми участниками образовательного процесса, в том числе отдельных университетов, обращающихся к внешней, не своей цифровой платформе). Необходима адаптация системы под новые условия и новый социальный заказ, который связан, скорее, с цифровой перестройкой бизнеса на «платформенный капитализм» [18] и «капитализм наблюдения» [19] и рынка труда, социальной инфраструктуры, а не столько с пандемией. В противном случае, цель обучения, как подготовка к жизни и трудовой деятельности, останется декларативной, а официальное образование будет только имитировать ее, все больше подрывая собственный статус и авторитет. Государству и правительству, в частности, требуется в фундаментально пересматривать политику в отношении образования, если оно действительно нуждается в воспроизводстве и развитии человеческого капитала страны.

Благодарности

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ № 20-013-00382-а «Проектная актуализация концепции цифрового университета: комплексное административно-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях новых социально-технологических вызовов информационной эпохи».

ЛИТЕРАТУРА

1. Чернова Ж. В., Шпаковская Л. Л. «Бесконечный день сурка»: социологический анализ учебных практик студентов вузов в ситуации вынужденной изоляции // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. №2 (162). С. 464–483. <http://doi.org/10.14515/monitoring.2021.2.1765>
2. Almarzooq Z., Lopez M., Kochar A. Virtual Learning during the COVID-19 Pandemic: A Disruptive Technology in Graduate Medical Education // Journal of the American College of Cardiology. 2020. Vol. 75, Issue 20. P. 2635–2638. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2020.04.015>
3. Favale T., Soro F., Trevisan M., Drago I., Mellia M. Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic // Computer Networks. 2020. Vol. 176. 107290. <https://doi.org/10.1016/j.comnet.2020.107290>
4. Alkhowailed M., Rasheed Z., Shariq A., Elzainy A., El Sadik A., Alkhamiss A., Alsolai A., Alduraibi S., Alduraibi A., Alamro A., Alhomaidean H., Abdulmonem W. Digitalization plan in medical education during COVID-19 lockdown // Informatics in Medicine Unlocked. 2020. Vol. 20. 100432. <https://doi.org/10.1016/j.imu.2020.100432>
5. Reinhold F., Schons C., Scheuerer S., Gritzmann P., Richter-Gebert J., Reiss C. Students' coping with the self-regulatory demand of crisis-driven digitalization in university mathematics instruction: do motivational and emotional orientations make a difference? // Computers in Human Behavior. 2021. Vol. 120. 106732. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106732>
6. Eberle J., Hobrecht J. The lonely struggle with autonomy: A case study of first-year university students' experiences during emergency online teaching // Computers in Human Behavior. 2021. Vol. 121. 106804. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106804>
7. Носкова А. В., Голоухова Д. В., Проскурина А. С., Нгуен Т. Х. Цифровизация образовательной среды: оценки студентами России и Вьетнама рисков дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 1. С. 156–167. <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-1-156-167>
8. Захарова У. С., Вилкова К. А., Егоров Г. В. Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 115–137. <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-115-137>
9. Williamson B., Eynon R., Potter J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency // Learning, Media and Technology. 2020. Vol. 45, Issue 2. P. 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
10. Неборский Е. В., Богуславский М. В., Ладыжец Н. С., Наумова Т. А., Анисимов А. Е. Переход на дистанционное обучение в условиях COVID-19 в оценках профессорско-преподавательского состава // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 99–110. <http://doi.org/10.32744/pse.2020.4.6>
11. Скоблина Н. А., Милушкина О. Ю., Попов В. И., Маркелова С. В., Бокарева Н. А., Татаринчик А. А., Цамерян А. П. От традиционного к дистанционному обучению: гигиенические проблемы охраны зрения обучающихся // Гигиена и санитария. 2021. Т. 100, № 4. С. 373–379. <http://doi.org/10.47470/0016-9900-2021-100-4-373-379>
12. Миронова О. В., Ярчиковская Л. В., Венедиктов И. Н., Рысев Ю. Л. Сенсорное утомление и пути его преодоления в процессе дистанционного обучения по физическому воспитанию студентов // Теория и практика физической культуры. 2021. № 2. С. 73–75.
13. Bourdieu P. Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 256 p.
14. Bullen M., Morgan T., Qayyum A. Digital Learners in Higher Education: Generation Is Not the Issue // Canadian Journal of Learning and Technology. 2011. Vol. 37, no. 1. <https://doi.org/10.21432/T2NC7B>
15. Watermeyer R., Crick T., Knight C., Goodall J. COVID-19 and Digital Disruption in UK Universities: Afflictions and Affordances of Emergency Online Migration // Higher Education. 2021. Vol. 81. P. 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
16. Клячко Т. Л., Новосельцев А. В., Одоевская Е. В., Синельников-Мурылев С. Г. Уроки пандемии коронавируса и возможное изменение механизма финансового обеспечения деятельности вузов // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 8–30. <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-8-30>
17. Decuyper M., Grimaldi E., Landri P. Introduction: Critical studies of digital education platforms // Critical Studies in Education. 2021. Vol. 62, Issue 1. P. 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
18. Williamson B. Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education // Critical Studies in Education. 2020. Vol. 62, Issue 1. P. 50–66. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>
19. Zuboff S. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: Public Affairs, 2019. 704 p.

REFERENCES

1. Chernova Zh. V., Shpakovskaya L. L. "Endless Groundhog Day": a sociological analysis of educational practices of university students in a situation of forced isolation. *Monitoring of public opinion: economic and social changes*, 2021, no. 2 (162), pp. 464-483. DOI: 10.14515/monitoring.2021.2.1765
2. Almarzooq Z., Lopez M., Kochar A. Virtual Learning during the COVID-19 Pandemic: A Disruptive Technology in Graduate Medical Education. *Journal of the American College of Cardiology*, 2020, vol. 75, issue 20, pp. 2635-2638. DOI: 10.1016/j.jacc.2020.04.015
3. Favale T., Soro F., Trevisan M., Drago I., Mellia M. Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic. *Computer Networks*, 2020, vol. 176.107290. DOI: 10.1016/j.comnet.2020.107290
4. Alkhowailed M., Rasheed Z., Shariq A., Elzainy A., El Sadik A., Alkhamiss A., Alsolai A., Alduraibi S., Alduraibi A., Alamro A., Alhomaïdan H., Abdulmonem W. Digitalization plan in medical education during COVID-19 lockdown. *Informatics in Medicine Unlocked*, 2020, vol. 20.100432. DOI: 10.1016/j.imu.2020.100432
5. Reinhold F., Schons C., Scheuerer S., Gritzmänn P., Richter-Gebert J., Reiss C. Students' coping with the self-regulatory demand of crisis-driven digitalization in university mathematics instruction: do motivational and emotional orientations make a difference? *Computers in Human Behavior*, 2021, vol. 120.106732. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106732
6. Eberle J., Hobrecht J. The lonely struggle with autonomy: A case study of first-year university students' experiences during emergency online teaching. *Computers in Human Behavior*, 2021, vol. 121.106804. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106804
7. Noskova A. V., Goloukhova D. V., Proskurina A. S., Nguyen T. Kh. Digitalization of the educational environment: assessment of the risks of distance learning by students in Russia and Vietnam. *Higher education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 1, pp. 156-167. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-156-167
8. Zakharova U.S., Vilkova K.A., Egorov G.V. It is impossible to teach this online: applied specialties in a pandemic. *Questions of education*, 2021, no. 1, pp. 115-137. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-115-137
9. Williamson B., Eynon R., Potter J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 2020, vol. 45, issue 2, pp. 107-114. DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641
10. Neborsky E. V., Boguslavsky M. V., Ladyzhets N. S., Naumova T. A., Anisimov A. E. Transition to distance learning in conditions of COVID-19 in the assessments of the teaching staff. *Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 4 (46), pp. 99-110. DOI: 10.32744/pse.2020.4.6
11. Skoblina N.A., Milushkina O. Yu., Popov V.I., Markelova S.V., Bokareva N.A., Tatarinchik A.A., Tsameryan A.P. From traditional to distance learning: hygienic problems of protecting the eyes of students. *Hygiene and sanitation*, 2021, vol. 100, no. 4, pp. 373-379. DOI: 10.47470/0016-9900-2021-100-4-373-379
12. Mironova O.V., Yarchikovskaya L.V., Venediktov I.N., Rysev Yu. L. Sensory fatigue and ways to overcome it in the process of distance learning in physical education of students. *Theory and practice of physical culture*, 2021, no. 2, pp. 73-75.
13. Bourdieu P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 256 p.
14. Bullen M., Morgan T., Qayyum A. Digital Learners in Higher Education: Generation Is Not the Issue. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 2011, vol. 37, no. 1. DOI: 10.21432/T2NC7B
15. Watermeyer R., Crick T., Knight C., Goodall J. COVID-19 and Digital Disruption in UK Universities: Afflictions and Affordances of Emergency Online Migration. *Higher Education*, 2021, vol. 81, pp. 623-641. DOI: 10.1007/s10734-020-00561-y
16. Klyachko T. L., Novoseltsev A. V., Odoevskaya E. V., Sinelnikov-Murylev S. G. Lessons from the coronavirus pandemic and a possible change in the mechanism of financial support for the activities of universities. *Education Issues*, 2021, no. 1, pp. 8-30. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-8-30
17. Decuyper M., Grimaldi E., Landri P. Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 2021, vol. 62, issue 1, pp. 1-16. DOI: 10.1080/17508487.2020.1866050
18. Williamson B. Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e) valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 2020, vol. 62, issue 1, pp. 50-66. DOI: 10.1080/17508487.2020.1737556.
19. Zuboff S. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: Public Affairs, 2019. 704 p.

**Информация об авторах
Неборский Егор Валентинович**

(Россия, Москва)

Доцент, доктор педагогических наук
Профессор кафедры педагогики и психологии
профессионального образования им. В.А. Слостенина
Институт «Педагогики и психологии»
Московский педагогический государственный
университет
E-mail: ev.neborskii@mpgu.su
ORCID ID: 0000-0002-8995-9802

Богуславский Михаил Викторович
(Россия, Москва)

Профессор, доктор педагогических наук, член-
корреспондент РАО
Главный научный сотрудник лаборатории
теоретической педагогики и философии образования
Институт стратегии развития образования РАО
E-mail: hist2001@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3035-0090

Ладыжец Наталья Сергеевна
(Россия, Ижевск)

Профессор, доктор философских наук
Заведующая кафедрой социологии
Удмуртский государственный университет
E-mail: lns07@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-6575-8977

Наумова Татьяна Альбертовна
(Россия, Ижевск)

Доцент, кандидат психологических наук
Доцент кафедры теории и методики
технологического и профессионального образования
Удмуртский государственный университет
E-mail: nta64@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-3684-3598

**Information about the authors
Egor V. Neborsky**

(Russia, Moscow)

Associate Professor, Doctor of Education
Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology of Professional Education named after V.A.
Slastenin
Institute "Pedagogy and Psychology",
Moscow Pedagogical State University
E-mail: ev.neborskii@mpgu.su
ORCID ID: 0000-0002-8995-9802

Mikhail V. Boguslavsky
(Russia, Moscow)

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
corresponding member of RAE
Lead Researcher of Laboratory of Theoretical Pedagogy
and Philosophy of Education
Institute for Strategy of Education Development
E-mail: hist2001@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3035-0090

Natalya S. Ladyzhets
(Russia, Izhevsk)

Professor, Doctor of Philosophy
Head of the Department of Sociology
Udmurt State University
E-mail: lns07@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-6575-8977

Tatyana A. Naumova
(Russia, Izhevsk)

Associate Professor, PhD in Psychology
Associate Professor of Department of Theory and
Methodology of Technological and Vocational Education
Udmurt State University
E-mail: nta64@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-3684-3598



И. С. СТЕПУСЬ, А. В. СИМАКОВА, Е. А. ПИТУХИН

Применимость профессионального образования в онлайн-форме для условий Арктической зоны: позиция работодателей

Введение. Рынки труда регионов Арктической зоны Российской Федерации испытывают потребность в кадрах, которым предстоит работать в экстремальных условиях крайнего Севера. Это объективное обстоятельство накладывает особенные, зачастую, повышенные требования к квалификации и уровню подготовки соискателей работы, в том числе, и к качеству их образования. Актуальность данного исследования обуславливается набирающей популярность формой онлайн-обучения, которой свойственны как достоинства, связанные с доступностью такого образования и его безопасностью в эпоху пандемии, так и недостатки, связанные с качеством получаемого образования. Цель исследования – анализ востребованности специалистов, получивших профессиональное образование в дистанционной онлайн-форме, на рынке труда регионов Арктической зоны Российской Федерации.

Материалы и методы. Информационной базой исследования послужили результаты опроса более 2200 работодателей из территорий всех 9 субъектов Российской Федерации, входящих в Арктическую зону. Опросы проводились методами онлайн анкетирования. При обработке результатов опроса использовались методы описательной статистики, системного анализа и сравнительный анализ данных.

Результаты исследования. Применимость практики получения профессионального образования в онлайн-форме для условий Арктической зоны одобряют 58% опрошенных работодателей, а 42% относятся к этому отрицательно. Только каждый третий опрошенный работодатель считает существующую в АЗ РФ систему онлайн-образования в целом соответствующей их требованиям к такому типу подготовки. При этом чуть более 40% работодателей всех арктических регионов выразили готовность принять в штат специалистов с дипломом об онлайн-образовании. Результаты опроса, представленные в разрезе арктических регионов и видов экономической деятельности, показали неоднородное отношение работодателей к исследуемым вопросам.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты подтвердили значимость для работодателей АЗ РФ вопросов подготовки кадров с применением онлайн-обучения, которое обладает как рядом несомненных преимуществ для арктических территорий, так и ограничений. Важным направлением развития исследования является оценка возможностей существующей системы дистанционного онлайн-образования с позиции самих субъектов образования – вузов и колледжей, расположенных в Арктической зоне России.

Ключевые слова: онлайн-образование, Арктика, работодатели, применимость практики онлайн-образования

Ссылка для цитирования:

Степуть И. С., Симакова А. В., Питухин Е. А. Применимость профессионального образования в онлайн-форме для условий Арктической зоны: позиция работодателей // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 108-120. doi: 10.32744/pse.2021.4.7



I. S. STEPUS, A. V. SIMAKOVA, E. A. PITUKHIN

Applicability of online professional education to the conditions of the Arctic zone: the viewpoint of employers

Introduction. Labor markets in the regions of the Arctic zone of the Russian Federation are challenged with the needs for personnel who have to work in the extreme conditions of the Far North. This objective circumstance imposes special, often increased requirements for the qualifications and level of training of job seekers, including the quality of their education. The relevance of this study is due to the increasingly popular online form of education, which is characterized by both advantages associated with the availability of such education and its safety in the era of a pandemic, and disadvantages associated with the quality of education received. The purpose of the study is to analyze the demand for specialists who have received professional education online in the labor market of the regions of the Arctic zone of the Russian Federation.

Materials and methods. The information base of the study was the results of surveys of more than 2,200 employers from the territories of all 9 constituent entities of the Russian Federation included in the Arctic zone. The surveys were conducted using online survey methods. The methods of descriptive statistics, system analysis and comparative data analysis were used when processing the survey results.

Research results. The applicability of obtaining professional education in online form for the conditions of the Arctic zone is approved by 58% of the surveyed employers, and 42% have a negative attitude to this practice. Only every third employer surveyed considers the online education system existing in the RF AZ as a whole to meet their requirements for this type of training. At the same time, over 40% of employers in all Arctic regions expressed their readiness to hire specialists with a diploma in online education. The results of the survey, presented in the context of the Arctic regions and types of economic activity, showed a heterogeneous attitude of the employers to the issues under study.

Discussion and conclusion. The results obtained confirmed the importance for the employers of the RF AZ of personnel training issues using online training, which has both a number of undoubted advantages for the Arctic territories and limitations. An important trend in the development of the study is to assess the capabilities of the existing system of distance online education from the perspective of the subjects of education themselves – universities and colleges located in the Arctic zone of Russia.

Keywords: online education, Arctic, employers, applicability of online education practice

For Reference:

Stepus, I. S., Simakova, A. V., & Pitukhin, E. A. (2021). Applicability of online professional education to the conditions of the Arctic zone: the viewpoint of employers. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 108-120. doi: 10.32744/pse.2021.4.7

Введение

Актуальность данного исследования обуславливается набирающей популярностью формой онлайн-обучения, которая позволяет получить образование дистанционно, находясь сколь угодно удаленно от выбранной образовательной организации, предоставляющей такие услуги. При этом экономятся значительные финансовые и временные ресурсы обучающихся, связанных с проездом до места обучения, стоимостью проживания. Такая форма обучения позволяет оперативно корректировать расписание занятий, подстраиваясь под текущую ситуацию. Во время эпидемии коронавируса немаловажным фактором, оправдывающим такую форму обучения, является отсутствие прямого контакта между обучающимися и преподавателем.

С другой стороны, возникают вопросы к качеству проведения занятий в таком формате и включенности в данный процесс студентов. Если лекционный материал может быть адекватно донесен до слушателей с помощью современных платформ (zoom, skype и т.д.), то проведение практических занятий может представлять определенную сложность с проверкой заданий, а выполнение лабораторных работ, требующих специального оборудования, стендов и установок, и вовсе стоит под вопросом. Далеко не всю инфраструктуру можно заменить компьютерной симуляцией, особенно если речь идет о материальном обеспечении учебного процесса по техническим специальностям. Кроме того, возникает этический вопрос «присутствия» на занятии, когда подавляющее число студентов стремятся выключить видео и аудио связь, и преподаватель зачастую ничего не слышит и видит лишь «черный квадрат». Инструменты прокторинга, призванные решать данную проблему пока еще мало распространены в большинстве вузов России.

Таким образом, в настоящее время практика получения образования в дистанционном онлайн-формате обладает как рядом преимуществ, так и недостатками, которые обусловлены экономическими, социальными, организационными причинами и рядом других факторов. В работах авторов [1; 2] проведен детальный SWOT-анализ, раскрывающий сильные и слабые стороны онлайн-обучения с позиции обучающихся и организаторов учебного процесса.

Безусловно, распространение новой коронавирусной инфекции дало старт различным исследованиям, в которых раскрываются особенности дистанционного обучения в современных условиях. В открытой печати уже неоднократно освещались вопросы, посвященные этой проблематике. В публикации авторов [3] основной акцент сделан на изучении мнений обучающихся и преподавательского состава к организации образовательного процесса в онлайн-форме.

Не менее важным является изучение отношения к онлайн-обучению работодателей, поскольку именно они выступают в качестве потребителей образовательной услуги и получают «продукт» системы профессионального образования в виде молодого специалиста. HR-специалисты отмечают, что в последние годы количество соискателей работы с пометкой об онлайн-обучении резко возросло. Несмотря на это, работодатели пока настороженно относятся к таким кандидатам, отмечая, что онлайн-образование более подходит уже состоявшимся профессионалам, стремящимся нарастить свой функционал и базу знаний, повысить квалификацию. На современном

этапе в России чаще проводится изучение мнения работодателей о качестве подготовки молодых специалистов в самой системе образования [4] без должного внимания к онлайн-форме обучения. В США подобные исследования начали проводиться раньше. Например, для работодателей, принимающих на работу бухгалтеров важно сочетание традиционной формы подготовки с онлайн обучением, при этом важно получение степени магистра, а очередность освоения программ бакалавриата или магистратуры в формате онлайн не имеет значения, но важен статус образовательной организации [5]. Еще до пандемии для специалистов по подбору кадров были более важны опыт работы и успеваемость соискателей, нежели режим обучения [6].

В 2019 году сервис Rabota.ru провёл опрос среди 300 работодателей о влиянии наличия у соискателя онлайн-образования на решение о его приёме на работу. Только 27% работодателей отметили, что образование, полученное кандидатом онлайн, влияет на решение о приеме на работу. Для 38% респондентов онлайн-образование важно только в том случае, если кандидат получил его по специальности. 35% респондентов ответили, что на них не влияет наличие у кандидата сертификатов и дипломов о прохождении онлайн-курсов и тренингов [7].

Рассматривая сущность онлайн-образования, заключающуюся в организации удаленного дистанционного процесса взаимодействия субъектов и объектов обучения, можно отметить особую его актуальность для удаленных труднодоступных территорий Российской Федерации.

В данной статье речь пойдет о приоритетных геостратегических территориях Арктической зоны России, значение которых в социально-экономическом развитии страны и обеспечении ее национальной безопасности сегодня невозможно переоценить. Отметим, что 2020 год ознаменован началом нового этапа «переосвоения» Российской Арктики: приняты важнейшие стратегические документы, декларирующие особенности долгосрочного развития макрорегиона [8; 9], приоритетом экономической политики России в Арктике становится стимулирование и активизация предпринимательской и инвестиционной деятельности [10], а социальной – повышение качества жизни населения. Результатом новой государственной политики должно стать «переобустройство» Российской Арктики, а сама Арктика должна превратиться в обжитой в хозяйственном, инфраструктурном и социальном отношениях макрорегион [11]. Все это безусловно требует соответствующего кадрового обеспечения экономики, в том числе путем подготовки квалифицированных специалистов.

Задача по обеспечению экономики АЗ РФ компетентными кадрами осложняется удаленностью и труднодоступностью этих территорий, экстремальными природно-климатическими условиями, неразвитой инфраструктурой, специфическими особенностями расселения населения. По мнению авторов, внедрение и развитие дистанционного онлайн-обучения в АЗ РФ может способствовать ответу на эти вызовы.

Возможность применимости онлайн-образования для удаленных арктических территорий подтверждается успешным опытом зарубежных арктических государств. Например, центр электронного и дистанционного образования Университета Аляска Фербанк имеет уже 25-летнюю историю предоставления различных дистанционных курсов [12]. Богатый опыт организации онлайн-обучения накоплен также в Арктическом университете Тромсе (Норвегия).

С другой стороны, говоря об арктических территориях Российской Федерации, зачастую бытует мнение об их провинциальности, «отсутствии цивилизации», доступа в Интернет, что напрямую выступает объективным препятствием для развития там он-

лайн-образования. Для примера, приведем некоторые показатели мониторинга развития информационного общества по территориям Арктической зоны России [13].

В 2019 году доля домашних хозяйств, имевших широкополосный доступ к сети Интернет, в АЗ РФ составила 81,3%, что выше среднероссийского показателя в 73,6%. Доля населения, являющегося активными пользователями сети Интернет, в АЗ РФ – 88,5% также превышает среднероссийский показатель (81,4%). Доля образовательных учреждений высшего профессионального образования, подключенных к Интернету по широкополосному доступу в ряде регионов АЗ РФ (Республика Карелия, Коми, Ненецкий автономный округ, Чукотский автономный округ, Республика Саха (Якутия)) составила 100% при среднероссийском показателе 90,3%. Кроме того, в 2021 году стартует масштабный федеральный проект «Полярный экспресс», благодаря которому подводная волоконно-оптическая линия связи длиной 12,6 тыс. км. проляжет вдоль всего арктического побережья [14]. Это обеспечит надежную высокоскоростную передачу данных и цифровизацию всех сфер арктической экономики. Все это свидетельствует о реальных возможностях и потенциале для развития онлайн-образования на арктических территориях РФ.

В современных условиях ключевым принципом организации образовательного процесса является ориентация на потребителя, поэтому в отношении АЗ РФ крайне важно изучение мнений работодателей на предмет применимости профессионального образования в онлайн-форме для условий Арктической зоны.

Одна из публикаций авторов данной статьи, представленная в журнале «Перспективы науки и образования», была посвящена изучению позиции работодателей АЗ РФ о востребованных профессиях и о том, какими компетенциями должны обладать работники с учетом специфики работы в условиях Арктики [15]. В данной статье будет исследоваться вопрос востребованности у арктических работодателей специалистов, получивших профессиональное образование в дистанционной онлайн-форме.

Материалы и методы

Изучение позиции работодателей АЗ РФ относительно возможностей системы дистанционного обучения проводилось в рамках социологического опроса предприятий и организаций, ведущих хозяйственную деятельность на территориях АЗ РФ.

Основная цель опроса заключалась в сборе информации о текущей и перспективной кадровой потребности работодателей АЗ РФ. Опрос был инициирован Минвостокразвития России в рамках исполнения поручения Заместителя Председателя Правительства Российской Федерации – полномочного представителя Президента Российской Федерации в Дальневосточном федеральном округе Ю.П. Трутнева «О кадровом обеспечении предприятий арктических регионов» [16]. Оператором опроса выступил Центр бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета.

В опросе приняло участие 3413 работодателей с численностью работников 567,6 тыс. человек, что составляет 62,4% от общей фактической среднесписочной численности работников крупных и средних организаций и предприятий АЗ РФ. В среднем опросом на арктических территориях было охвачено 69,3% работников организаций социальной сферы и 59,5% работников организаций реального

сектора экономики. Отметим, что такой масштабный охват работодателей опросом в новейшей истории государственного управления Российской Арктикой был достигнут впервые. В перечень опрошенных организаций вошли крупнейшие работодатели арктических регионов, являющиеся флагманами развития не только региональной, но и российской экономики (ПАО «Газпром», ПАО «НОВАТЭК», ГК «Росатом», ОАО «РЖД», АО «Объединенная судостроительная корпорация», ПАО «ГМК Норильский никель» и др.).

Одна из основных задач проводимого исследования – изучить отношение работодателей к онлайн-образованию как средству получения среднего профессионального и высшего профессионального образования, а также их готовность трудоустраивать работников с полученным онлайн-образованием.

В связи с этим, анкета для опроса работодателей содержала блок предметных вопросов на тему «Online-образование для Арктической зоны России», в рамках которого работодателям было предложено ответить на три вопроса:

1) Насколько применима практика получения профессионального образования в онлайн-форме для условий Арктической зоны? (варианты ответов – а) Практика применима; б) Практика скорее применима, чем нет; в) Практика скорее не применима; г) Практика не применима);

2) В какой степени нынешняя система онлайн-образования соответствует вашему представлению о той системе онлайн-образования, которая была бы приемлема и успешна для вашей организации? (варианты ответов – а) Полностью соответствует; б) Скорее соответствует; в) Скорее не соответствует; г) Совершенно не соответствует; д) Затрудняюсь ответить);

3) Насколько Ваша организация готова принять в штат специалиста, имеющего диплом о получении профессионального образования в онлайн-форме? (варианты ответов – а) В штате организации работают сотрудники с дипломами об онлайн-образовании (дистанционном); б) Не работают, но готовы принять работников с дипломом об онлайн-образовании (дистанционном), при условии успешного прохождения соискателем вступительных испытаний (собеседования) и испытательного срока; в) Организация не рассматривает соискателей с дипломом об онлайн-образовании (дистанционном)).

Результаты исследования

Для анализа были отобраны анкеты 2272 организаций, которые заполнили раздел «Online-образование для Арктической зоны России» наиболее качественно. Результаты опроса представлены в целом по Арктической зоне Российской Федерации с выделением отдельной специфики по арктическим территориям.

Применимость практики получения профессионального образования для условий Арктической зоны в онлайн-форме обсуждалась и до пандемии в связи с удаленностью арктических территорий от образовательных центров. Существуют отдельные практики преподавания онлайн-курсов в рамках Университета Арктики [17], однако переход на полный формат онлайн-образования с присвоением диплома соответствующей формы обучения пока не реализован. Мнение работодателей о применимости онлайн-образования для условий Арктической зоны в целом неоднозначно: 58% относятся к данной практике положительно, а 42% отрицательно (Рис. 1). При этом в

рейтинге положительного отношения* по отдельным видам экономической деятельности преобладают сферы водоснабжения и водоотведения (E), информации и связи (J), профессиональной, научной и технической деятельности (M). Более половины работодателей финансовой и страховой сферы деятельности отнеслись отрицательно к такой практике (54,5%). В разрезе регионов каждый третий работодатель Чукотского автономного округа высказал однозначное положительное отношение к применимости практики онлайн-образования для Арктики и каждый четвертый Ямало-Ненецкого автономного округа и Республики Саха (Якутия). Для этих субъектов характерна неразвитость образовательной сети арктических территорий и их удаленность от образовательных центров [18].

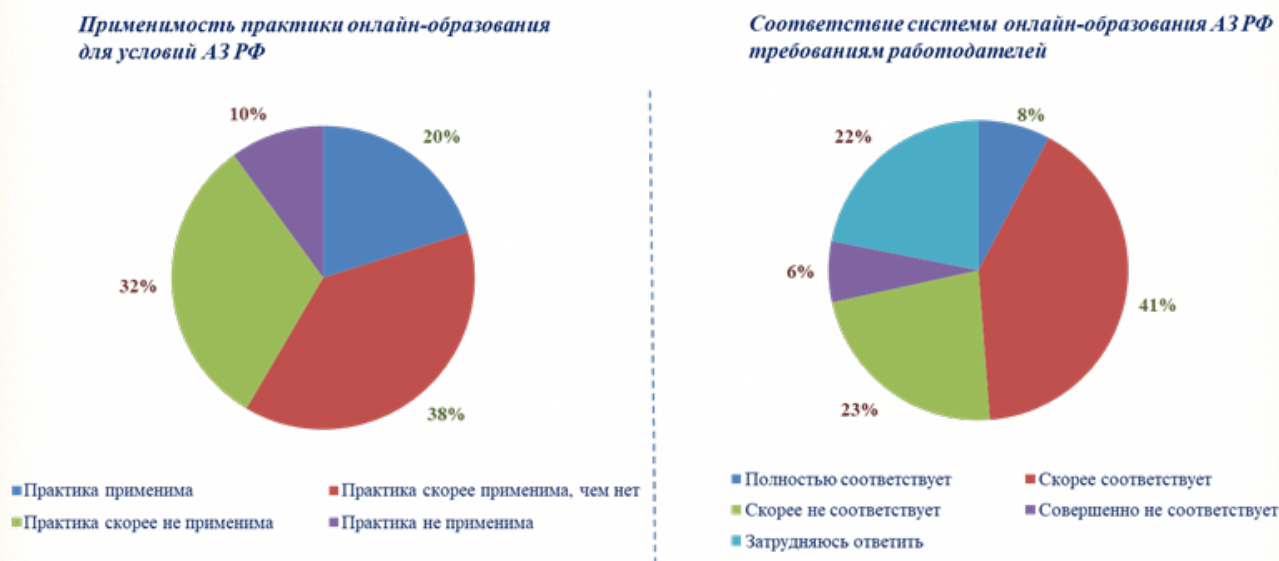
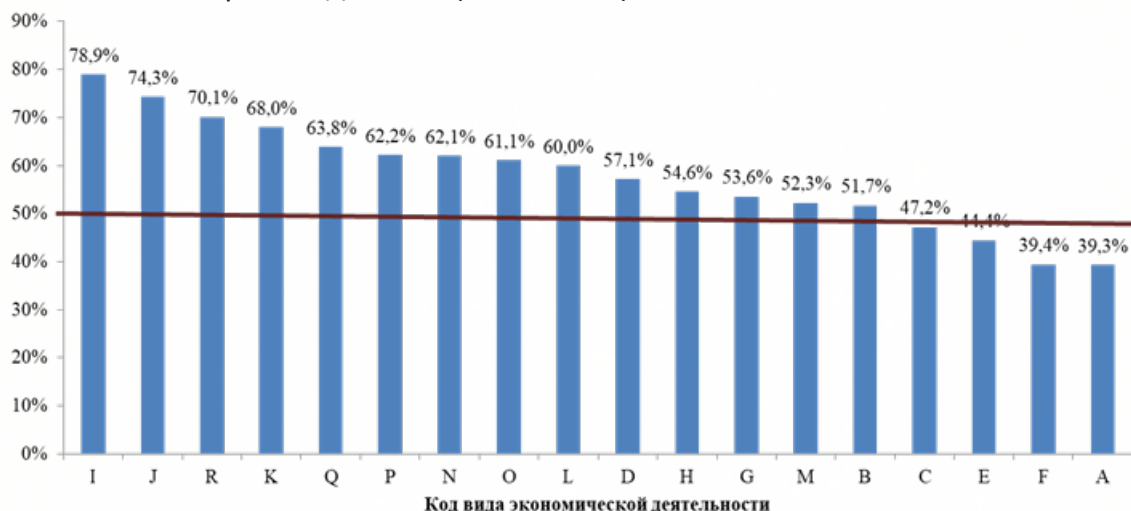


Рисунок 1 Мнение работодателей АЗ РФ о применимости практики онлайн-образования в условиях Арктики (левая диаграмма) и о соответствии онлайн-образования Арктики для качественной подготовки кадров для Арктики (правая диаграмма), в % (N=2272 организации)

Если вопрос о применимости практики онлайн-образования является гипотетическим, то оценка качества существующей системы онлайн-образования условиям Арктической зоны осуществлялась работодателями с опорой на собственный опыт и представления. Максимально положительную оценку «полностью соответствует» высказали лишь 8% опрошенных, еще 41% респондентов выбрали положительный вариант «скорее соответствует» (см. рис. 1). Каждый пятый работодатель затруднился дать оценку качества существующей практики онлайн-образования в Арктике, а 29% работодателей дали отрицательную характеристику данной системе. В разрезе отдельных регионов оценки работодателей имеют незначительные отклонения. Интересным представляется рейтинг положительных оценок качества онлайн-образования по видам экономической деятельности. Если для ключевых отраслей арктической экономики работодатели относились положительно к возможности применения практики онлайн-образования, то оценивая существующее качество данной системы в текущей ситуации, менее половины работодателей считают, что система соответствует их тре-

* Рейтинги формировались по принципу: положительным и отрицательным ответам категорического характера присваивался вес 2/6, а неуверенным ответам - вес 1/6. Безразличным ответам присваивается вес 0. При этом общий вес всех четырех или пяти ответов составляет единицу. Таким образом, показатели положительного и отрицательного отношения рассчитываются как взвешенная сумма соответствующих процентных ответов. Далее сумма полученных двух показателей нормировалась к 100%. В итоге для построения рейтинга брался только положительный показатель.

бованиям подготовки кадров. Низкая оценка соответствия для ключевых отраслей экономики зафиксирована по видам экономической деятельности – «F. Строительство», «С. Обрабатывающие производства», «В. Добыча полезных ископаемых», «А. Сельское хозяйство, охота, рыболовство и рыбоводство» (см. рис. 2). По сферам обслуживания, информации и связи, культуры, развлечений и финансов оценки относительного большинства работодателей (более 68%) положительны.



Расшифровка кодов видов экономической деятельности в соответствии с ОКВЭД2

A – Сельское, лесное хозяйство, охота, рыболовство и рыбоводство;
 B – Добыча полезных ископаемых;
 C – Обрабатывающие производства;
 D – Обеспечение электрической энергией, газом и паром; кондиционирование воздуха;
 E – Водоснабжение, водоотведение, организация сбора и утилизации отходов;
 F – Строительство;
 G – Торговля оптовая и розничная; ремонт автотранспортных средств и мотоциклов;
 H – Транспортировка и хранение;

I – Деятельность гостиниц и предприятий общественного питания;
 J – Деятельность в области информации и связи;
 K – деятельность финансовая и страховая;
 L – Деятельность по операциям с недвижимым имуществом;
 M – Деятельность профессиональная, научная и техническая;
 N – Деятельность административная и сопутствующие услуги;
 O – Государственное управление и обеспечение военной безопасности; социальное обеспечение;
 P – Образование;
 Q – Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг;
 R – Деятельность в области культуры, спорта, организации досуга и развлечений

Рисунок 2 Рейтинг положительного отношения работодателей АЗ РФ к качеству онлайн-образования в разрезе видов экономической деятельности, в % (N=2272 организации)

При оценке применимости практики онлайн-образования в условиях Арктической зоны наиболее показательным выявлено готовность работодателей принять в штат специалиста с дипломом об онлайн-образовании. Только 11,1% опрошенных работодателей отметили, что в их штате уже работают такие специалисты. При этом необходимо отметить, что в современной российской практике еще не выдаются дипломы государственного образца с указанием онлайн-формы обучения, поэтому, скорее всего, работодатели при утвердительном ответе на данный вопрос имели в виду пройденные работником курсы повышения квалификации, мастер-классы, дополнительное образование в дистанционной форме. Каждый третий работодатель (30,1%) отметил, что в штате их организации нет специалистов с дипломом об онлайн-образовании, но они потенциально готовы рассматривать кандидатуру такого специалиста в зависимости от специфики рабочего места и при условии успешного прохождения соискателем вступительных испытаний (собеседования) и испытательного срока. В разрезе регионов чуть более 40% работодателей всех арктических регионов выразили такую готовность. Еще 27,6% опрошенных работодателей отметили, что даже не рассматривают вариант обсуждения кандидатуры специалиста с дипломом об онлайн-образовании.

Такую категоричность выразили 47% работодателей Архангельской области, 49% работодателей Ямало-Ненецкого автономного округа и 42% – Республики Коми. Также 31,1% работодателей Арктической зоны затруднились ответить на вопрос о готовности принять в штат такого специалиста, что может означать, их недостаточную информированность и приверженность к традиционной подготовке кадров.

По уровням образования выявлены небольшие отличия готовности работодателей трудоустроить специалистов с дипломом об онлайн-образовании. Работодатели в меньшей степени готовы к приему на работу кандидатов с «онлайн-дипломами» на должности, требующие высшего образования, и в большей степени приветствуют таких соискателей на должности среднего профессионального образования, требующие подготовки по программам специалистов среднего звена.

По отдельным видам экономической деятельности рейтинг положительной и отрицательной готовности работодателей распределился для всех уровней образования по максимальной оценке более 60% следующим образом: работодатели финансовой и страховой сферы положительно относятся к включению в штат работников с дипломом об онлайн-образовании, и наоборот, работодатели сферы государственного управления, операций с недвижимым имуществом, научной и профессиональной деятельности, транспортировки и хранения, энергетики – отрицательно.

Обсуждение результатов

Информация, полученная в рамках данного исследования, подтвердила значимость для Арктической зоны России вопросов подготовки кадров с применением современных информационных технологий и онлайн-формата обучения. В настоящее время, дистанционное обучение кадров для Арктики становится одним из приоритетных направлений развития образования. Данный факт согласуется с мнениями авторов [19; 20], в исследованиях которых отмечается, что различные социальные группы населения, проживающие в регионах АЗ РФ, видят перспективы в развитии дистанционного онлайн-обучения и высоко оценивают его потенциал.

Несомненными преимуществами онлайн-образования для АЗ РФ является возможность организации обучения «на местах», в том числе с привлечением высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава, а также экономическая эффективность, заключающаяся в уменьшении издержек на образование в отдаленных арктических районах.

По мнению авторов, организация образовательного процесса в онлайн-форме, несет и другие положительные эффекты для территорий Арктической зоны России. Так, за последние 15 лет общий прием в образовательные организации высшего образования на арктических территориях субъектов АЗ РФ сократился в 3,6 раза: с 24,8 тысяч студентов в 2005 году до 6,9 тысяч студентов в 2019 году. Сокращение числа вузов происходит, в основном, за счет закрытия филиалов университетов в малых арктических городах, которые являются основными территориями проживания северян [21]. Такая тенденция приводит к существенной деформации структуры образовательных услуг, а также стимулирует отток молодежи из арктических территорий для получения образования за пределами АЗ РФ. Зачастую такая миграция является некомпенсируемой – получив образование, выпускник не возвращается обратно. В данном контексте развитие системы онлайн-образования в АЗ РФ могло бы

выступить одним из факторов сдерживания образовательной миграции молодежи. Этот вывод подтверждается исследованием ученых из Тюменского государственного университета, Научного центра изучения Арктики и Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого [22], которое показало, что доступность качественного дистанционного образования намного повышает привлекательность северных территорий для жизни, учебы и развития молодых людей и может остановить миграцию из арктических городов.

Другой положительный аспект напрямую касается работодателей АЗ РФ. Арктика предъявляет особые требования к тем, кто работает на её территории, поэтому с учётом медико-биологических проблем адаптации человека на Севере, не позволяющих быстро приспособиться к суровым природно-климатическим условиям, возрастает ценность местных трудовых ресурсов. Благодаря возможности получения профессионального образования в АЗ РФ в онлайн-форме, работодатели будут обеспечены специалистами, обладающими арктическими компетенциями и профессионально важными качествами для работы в Арктической зоне.

В то же время ограничением онлайн-образования для АЗ РФ является то, что техническим и прикладным специальностям необходима насыщенная и современная материально-техническая база, организованная непосредственно на местах обучения, что территориально значительно удалено от «образовательного центра». Решением данной проблемы может послужить организация дистанционного образовательного процесса с возможностью отработки практических навыков студентов непосредственно на базе учебных центров работодателей.

Заключение

Онлайн-образование является новым направлением развития подготовки квалифицированных кадров. Пандемия послужила стимулом развития дистанционных технологий в образовании через вынужденный путь. При этом в ключе формирования новой системы подготовки кадров необходимо проводить информирование работодателей о данной системе, ее особенностях, возможностях и ограничениях применительно к арктическим условиям. В то же время необходимо повышать качество информационной и материально-технической базы образовательных организаций по подготовке квалифицированных кадров всех уровней образования в новых условиях социальной реальности – дистанцирования и перевода процессов организации рабочего времени и пространства в онлайн-формат. В связи с этим дальнейшим направлением развития исследования является оценка возможностей существующей системы дистанционного онлайн-образования с позиции самих субъектов образования – вузов и колледжей, расположенных в Арктической зоне России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нечаева, Л. А. Возможности электронного обучения в формировании межкультурной компетенции: опыт работы арктического университета (Норвегия, Тромсё) // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 2 (6). С. 123-133.
2. Романова Н.Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения // Педагогика высшей школы. 2018. № 2 (12). С. 5-8.

3. Selvaraj A., Vishnu R., Nithin K.A, Benson B., Jo Mathew A. Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*, 2021, vol. 5. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2021.102444
4. Vlasova T, Krasnova E, Abraukhova V, Safontseva N. Dynamics of Russian employers' perceptions on the training quality of specialists in the system of secondary vocational education. *Journal of Social Studies Education Research*, 2018, vol. 9, no. 1, pp. 76-88. URL: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/37945/438316>
5. Amanda M. Grossman, Leigh R. Johnson. How employers perceive online accounting education: Evidence from Kentucky. *Journal of Accounting Education*, 2017, vol. 40, pp. 19-31.
6. Tabatabaei M., Gardiner A. Recruiters' Perceptions of Information Systems Graduates with Traditional and Online Education. *Journal of Information Systems Education*, 2012, vol. 23(2), pp. 133-142.
7. Онлайн-образование влияет на решение работодателей о приёме на работу. URL: <https://prosto.rabota.ru/post/onlayn-obrazovanie-vliyaet-na-reshenie-rabotodateley-o-priyome-na-rabotu/> (дата обращения: 05.05.2021)
8. Указ Президента РФ №164 от 5 марта 2020 года «Об Основах государственной политики Российской Федерации в Арктике на период до 2035 года»
9. Указ Президента РФ №645 от 26 октября 2020 года «Стратегия развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года»
10. Федеральный закон от 13 июля 2020 г. N 193-ФЗ «О государственной поддержке предпринимательской деятельности в Арктической зоне Российской Федерации»
11. Ивантер В., Лексин В., Порфирьев Б. Арктический мегапроект в системе государственных интересов и государственного управления // *Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право*. 2014. № 7(6). С. 6-24
12. Липатов В.А. Дистанционное образование в Арктической зоне (на примере сибирских регионов России и штата Аляска) // *Baikal Research Journal*. 2014. № 6.
13. Показатели мониторинга развития информационного общества в Российской Федерации. URL: [https://www.gks.ru/storage/mediabank/monitor_rf\(5\).xls](https://www.gks.ru/storage/mediabank/monitor_rf(5).xls) (дата обращения: 05.05.2021)
14. Стартует федеральный проект «Полярный экспресс». URL: https://spbvedomosti.ru/news/country_and_world/startuet-federalnyy-proekt-polyarnyy-ekspress/ (дата обращения: 05.05.2021)
15. Симакова А. В., Степуть И. С., Питухин Е. А. Система образования и кадровая потребность арктических регионов России: профессиональный разрез // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 5 (41). С. 492-502. doi: 10.32744/pse.2019.5.35
16. Кадры для Арктики. Опрос работодателей. URL: <http://azrf.labourmarket.ru/emp> (дата обращения: 05.05.2021)
17. Журавель В.П. Университет Арктики и его роль в развитии международного арктического сотрудничества // *Научно-аналитический вестник Института Европы РАН*. 2018. № 5. С. 173-179
18. Симакова А.В., Гуртов В.А. Потенциал системы профессионального образования территорий Арктической зоны России // *Непрерывное образование: XXI век*. 2020. №3 (31). С.1-20. URL: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=6053>
19. Колодезникова С.И., Гуляев П.Д. Перспективы развития онлайн-обучения в Арктической зоне республики Саха (Якутия) // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. № 3 (28). С. 123-126.
20. Анциферова Т.С., Кольцова М.П. Дистанционное обучение, как развивающийся аспект образования студентов Арктического региона. // *Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»*. URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018026048>
21. Цукерман В.А., Горячевская Е.С. Система подготовки и переподготовки управленческих кадров для комплексного развития Арктической зоны Российской Федерации. *МИР (Модернизация. Инновации. Развитие)*. 2015. № 4(24). С.35-42. DOI: 10.18184/2079-4665.2015.6.4.35.42
22. Ljovkin V. E., Detter G. F., Tukkel L. L., Gladun E., Ljovkina A. O. Can Digital Transformation Solve the Problem of Arctic Youth Migration Outflow? *Sustainability, MDPI, Open Access Journal*, 2020, vol. 12, no. 24, pp. 1-12. DOI: 10.3390/su122410685

REFERENCES

1. Nechaeva L.A. Possibilities of e-learning in the formation of intercultural competence: the experience of the Arctic University (Norway, Tromsø). *Continuing education: XXI century*, 2014, no. 2 (6), pp. 123-133. (in Russ.)
2. Romanova N.L. Online courses as an innovative form of distance learning. *Higher education pedagogy*, 2018, no. 2, vol. 12, pp. 5-8. (in Russ.)

3. Selvaraj A., Vishnu R., Nithin K.A, Benson B., Jo Mathew A. Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*, 2021, vol. 5. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2021.102444
4. Vlasova T, Krasnova E, Abraukhova V, Safontseva N. Dynamics of Russian employers' perceptions on the training quality of specialists in the system of secondary vocational education. *Journal of Social Studies Education Research*, 2018, vol. 9, no. 1, pp. 76-88. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/37945/438316>
5. Amanda M. Grossman, Leigh R. Johnson. How employers perceive online accounting education: Evidence from Kentucky. *Journal of Accounting Education*, 2017, vol. 40, pp. 19-31.
6. Tabatabaei M., Gardiner A. Recruiters' Perceptions of Information Systems Graduates with Traditional and Online Education. *Journal of Information Systems Education*, 2012, vol. 23 (2), pp. 133-142.
7. Online education influences employers' hiring decisions. Available: <https://prosto.rabota.ru/post/onlayn-obrazovanie-vliyaet-na-reshenie-rabotodateley-o-priyome-na-rabotu/> (accessed 5 May 2021)
8. Decree of the President of the Russian Federation No. 164 of March 5, 2020 "On the Fundamentals of State Policy of the Russian Federation in the Arctic for the Period up to 2035"
9. Decree of the President of the Russian Federation No. 645 of October 26, 2020 "Strategy for the development of the Arctic zone of the Russian Federation and ensuring national security for the period until 2035"
10. Federal Law of July 13, 2020 N 193-FZ "On state support for entrepreneurial activity in the Arctic zone of the Russian Federation"
11. Ivanter V., Leksin V., Porfiriev B. Arctic megaproject in the system of state interests and public administration. *Contours of global transformations: politics, economics, law*, 2014, no. 7 (6), pp. 6-24.
12. Lipatov V.A. Distance education in the Arctic zone (on the example of the Siberian regions of Russia and the state of Alaska). *Baikal Research Journal*, 2014, no. 6.
13. Indicators for monitoring the development of the information society in the Russian Federation. Available at: [https://www.gks.ru/storage/mediabank/monitor_rf\(5\).xls](https://www.gks.ru/storage/mediabank/monitor_rf(5).xls) (accessed 5 May 2021)
14. The federal project "Polar Express" is launched. Available at: https://spbvedomosti.ru/news/country_and_world/startuet-federalnyy-proekt-polyarnyy-ekspress/ (accessed 5 May 2021)
15. Simakova A. V., Stepus I. S., Pitukhin E. A. The education system and staffing requirements of the Arctic regions of Russia: a professional perspective. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2019, vol. 41, no. 5, pp. 492-502. DOI: 10.32744/pse.2019.5.35
16. Personnel for the Arctic. Employer survey. Available at: <http://azrf.labourmarket.ru/emp> (accessed 5 May 2021)
17. Zhuravel V.P. The University of the Arctic and its role in the development of international Arctic cooperation. *Scientific-analytical bulletin of the Institute of Europe of the Russian Academy of Sciences*, 2018. No. 5. P. 173-179. (in Russ.)
18. Simakova A.V., Gurtov V.A. The potential of the vocational education system in the territories of the Arctic zone of Russia. *Continuous education: XXI century*, 2020, no. 3 (31), pp. 1-20. Available at: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=6053> (in Russ.)
19. Kolodeznikova S.I., Gulyaev P.D. Prospects for the development of online learning in the Arctic zone of the Republic of Sakha (Yakutia). *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2019, no. 3 (28), pp. 123-126. (in Russ.)
20. Antsiferova T.S., Koltsova M.P. Distance learning as a developing aspect of education for students in the Arctic region. *Materials of the XIII International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum"*. Available at: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018026048>
21. Tsukerman V.A., Goryachevskaya E.S. The system of training and retraining of management personnel for the integrated development of the Arctic zone of the Russian Federation. *WORLD (Modernization. Innovation. Development)*, 2015, no. 4 (24), pp. 35-42. DOI: 10.18184/2079-4665.2015.6.4.35.42
22. Ljovkin V. E., Detter G. F., Tukul L. L., Gladun E., Ljovkina A. O. Can Digital Transformation Solve the Problem of Arctic Youth Migration Outflow? *Sustainability*, 2020, vol. 12, no. 24, pp. 1-12. DOI: 10.3390/su122410685).

Информация об авторах

Степуть Ирина Сергеевна

(Россия, г. Петрозаводск)

Кандидат экономических наук, начальник отдела,
Центр бюджетного мониторинга
Петрозаводский государственный университет
E-mail: stepus@petsu.ru
ORCID ID: 0000-0001-5070-0273
Scopus ID: 57197761821
Researcher ID: H-1098-2016

Симакова Анна Васильевна

(Россия, г. Петрозаводск)

Ведущий специалист, Центр бюджетного
мониторинга
Петрозаводский государственный университет
младший научный сотрудник Института экономики
КарНЦ РАН
E-mail: simakova@petsu.ru
ORCID ID: 0000-0002-1990-9826
Scopus ID: 57211977286
Researcher ID: K-3038-2018

Питухин Евгений Александрович

(Россия, г. Петрозаводск)

Профессор, доктор технических наук, профессор
кафедры прикладной математики и кибернетики
Институт математики и информационных технологий
Петрозаводский государственный университет
E-mail: eugene@petsu.ru
ORCID ID: 0000-0002-7021-2995
Scopus ID: 6504519166
Researcher ID: H-4562-2016

Information about the authors

Irina S. Stepus

(Russia, Petrozavodsk)

PhD in Economics, Head of Department,
Center for Budget Monitoring
Petrozavodsk State University
E-mail: stepus@petsu.ru
ORCID ID: 0000-0001-5070-0273
Scopus ID: 57197761821
Researcher ID: H-1098-2016

Anna V. Simakova

(Russia, Petrozavodsk)

Leading Specialist,
Center for Budget Monitoring
Petrozavodsk State University
Junior Researcher, Institute of Economics, Karelian
Scientific Center of the Russian Academy of Sciences
E-mail: simakova@petsu.ru
ORCID ID: 0000-0002-1990-9826
Scopus ID: 57211977286
Researcher ID: K-3038-2018

Evgeny A. Pitukhin

(Russia, Petrozavodsk)

Professor, Doctor of Technical Sciences, Professor of the
Department of Applied Mathematics and Cybernetics
Institute of Mathematics and Information Technologies
Petrozavodsk State University
E-mail: eugene@petsu.ru
ORCID ID: 0000-0002-7021-2995
Scopus ID: 6504519166
Researcher ID: H-4562-2016



JANE I. OVIawe, MOHAMED N. A. AZMAN, TEE T. KIONG, E. RETNOWATI

Effect of assessment for learning method on students' academic achievement in carpentry and joinery in technical colleges

The problem of the study. The conventional assessment methods used in evaluating the academic achievement of students have been saddled with deficiencies.

Research methods. This study examined the effect of assessment for learning method on students' academic achievement in carpentry and joinery works in technical colleges in Edo and Delta States, Nigeria using quasi-experimental research design. The population for this study comprised of 430 students and the sample size was 68 vocational II carpentry and joinery students from two intact classes randomly drawn from the 12 technical colleges in Edo and Delta States. The instrument used for data collection was Carpentry and Joinery Works Achievement Test (CJWAT) developed by the researcher from NBTE curriculum. The instrument was tested by three experts. The reliability of CJWAT was calculated using Kuder Richardson formulae 21 (KR-21) and a reliability coefficient of .78 was achieved. Mean and standard deviation were used to address study questions whereas one-way and two-way Covariance Analysis (ANCOVA) were used to evaluate hypotheses at a .05 level of significance.

Results. The study's findings revealed that the learning method assessment (9.43) had a higher achievement score than the traditional method of assessment (5.25), indicating that the learning method assessment had a greater impact on student achievement in carpentry and carpentry than the traditional method of assessment. One-way ANCOVA result, $F(1,77) = 56.75$, $p = .000$ indicates a significant difference between the two assessment methods with regards to students' achievement in carpentry and joinery trade. Female students (9.34) find the Assessment for Learning Method to be marginally more effective than male students (9.30). On the other hand, the Two-way ANCOVA result, $F(1,75) = 1.83$, $p = .180$ shows no significant difference between the academic achievement scores in carpentry and joinery trade of the students' based on gender. It is therefore concluded that there is a significant difference between the mean achievement scores of students assessed with Assessment for Learning method and those assessed with the conventional assessment method in favour of assessment for learning method and no significant difference between the mean achievement scores of male and female students assessed with assessment for learning method at post-test.

Conclusion. It was proposed, among other items, that the government and all stakeholders organize and fund seminars, conferences and workshops for technical teachers on a regular basis to attend and learn how to adopt assessment for learning method in educational institutions through the application of rubrics and portfolios.

Keywords: carpentry and joinery works, assessment for learning method, rubric, portfolio, students' academic performance

For Reference:

Oviawe, J. I., Azman, M. N. A., Kiong, T. T., & Retnowati, E. (2021). Effect of assessment for learning method on students' academic achievement in carpentry and joinery in technical colleges. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 121-131. doi: 10.32744/pse.2021.4.8

Introduction

Carpentry and joinery is a skill-oriented vocational trade offered in Nigerian technical colleges [6]. It is capable of providing its recipients with profitable skills for self-reliance and also paid employment. Carpentry and joinery programme deals with the acquisition of skills and techniques in designing, cutting, constructing, erecting and dismantling of various temporary and permanent carpentry and joinery structures. It is a trade curriculum with a wider description of specific behaviours expressed in modules of discrete practical tasks and related knowledge which the student is expected to demonstrate due to the educational process to achieve the objectives [27]. Its objectives include: (i) expose and acquaint the students to knowledge and skill in the design, construction, erection and dismantling of various temporary structures; (ii) acquaint the students with the knowledge and skill of the act of joinery production and set for the site; (iii) give and impart skills to students who shall be able to make: timbering to trenches and shore structures; construct formwork for concrete structures; erect and maintain: scaffolds, roofs, ceiling, wood partitions and screens, cladding to concrete and steel work; construct: wall panels, doors and windows, gates and garage doors, pre-fabricated timber building, stairs and furniture for domestic and public buildings; and (iv) expose students to the effective usage of the various hand tools used for carpentry and joinery [13]. Besides, the study of Carpentry and joinery trade enables students to develop skills such as analysis, experimentations, manipulation of variables and decisions which are fundamental in the ever-dynamic world of work. Considering the vital role that Carpentry and joinery works plays, students' academic achievement should be given priority.

Academic achievement is the cognitive, affective and psychomotor attainment of students in a given academic task or activity [25]. It is the outcome of what is learnt after teaching. To O. C. Nwana [19], it is the cognitive score. C. Nwagbo [17] claimed that the academic achievement of the teaching/learning process has to do with the achievement of the stated educational objectives. The rate at which Carpentry and joinery works students' perform in formative and summative assessment over the years have been on the decline. This is evident in reports of internal and external examinations in Nigeria. To this end, NABTEB Chief examiner's report over the years has revealed evidence of low academic achievement in Carpentry and joinery works and other technical trades [16]. For example, in 2014, only 117,800 candidates representing 15% of the 1,184,384 that sat for the examination obtained credits in five subjects including Carpentry and joinery works. The achievement of students in Carpentry and joinery works in National Technical Certificate (NTC) organized by NABTEB has not been encouraging, probably due to ineffective teaching and assessment of the trade [31].

Assessment of learners' academic abilities has been described as a significant variable linked to successful instruction preparation and positive learning outcomes [26]. B. K. Martens & J. C. Witts [14] concluded that, with the exception of an adequate evaluation of the academic skills of learners, instructional judgment is unlikely to promote academic competence. Assessment is a means whereby the teacher gets data about knowledge gains, skills acquired, behavioural modifications and other parts of the improvement of the students'. C. C. Egwim & C. E. Amaechi [5] defined the assessment as a process for identifying, choosing, developing, gathering, evaluating, interpreting and using information

to improve student learning and development [20]. It involves the teacher's intentional effort to appraise the consequence of the process of instruction and the general effect of educational learning on the behaviour of students'. Assessment can be either formative or summative. Formative assessment takes place as instruction progresses while summative assessment is taken place at the conclusion of a programme. According to R. J. Stiggins et al [30], there are two forms of evaluation during instruction: assessment of learning and assessment for learning. Assessment of learning is a frequent assessment, such as mid-terms and final tests, which are teacher-centered and judgmental in order to inform the final grade of the learner.

Over the years, the conventional assessment method (CAM) have been in use both as formative and summative, but not much attention has been given to new innovative methods of assessment. CAMs are assessment methods that emphasize assessing the students' learning outcome without incorporating how the students learn or arrive at a point. CAMs does not involve students in the assessment method and thus seen as one sided assessment which is termed, 'assessment of learning'. In this study, 'assessment for learning' method which is principally used in formative assessment is considered. Assessment for Learning according to Assessment Reform Group [3], The method of defining and assessing the knowledge to be used by the learners and their teachers to assess where the learners are interested in learning, where they need to go and how best to get there. It includes the use of homework assignments, quizzes and self-assessment proposals. It is learner-centred and gives the learner an opportunity to find information about areas of strengths and areas of further learning. Assessment for learning can benefit all students but is not something added to teaching, but is integral to it [4]. Its main features are that: it takes place during the learning process; it is collaborative, in the midst of teachers: aligning teaching, identifying the learning needs of students or classes, selecting and acclimatizing materials and tools, drawing up distinguished instructional strategies and learning perspectives to help learners advance their learning, and offering immediate input and guidance.

R. J. Stiggins et al [30] posed four main questions for teachers to answer whenever they prepare for correct evaluation and successful usage. This includes the purpose of the test, the learning objective, the assessment methods and the means of reporting the results. The Federal Ministry of Education, Science and Technology [9] explained how evaluation helps a teacher. Through the appraisal, the instructor will recognize the successes of the learners, the needs of the learners, the shortcomings and the strengths. The instructor may conduct the evaluation either formally or informally. Formal evaluation is timed, graded and supervised by outsiders, whereas informal assessment includes listening to the justification, demonstration or questioning of learners purposely. M. J. Allen [1] asserted that assessment for learning in the 21st century is made possible through the use of like rubrics, portfolios, performance-based assessment, self-assessment and peer-assessment. In this study, the researcher used rubrics and portfolios as assessment for learning methods to determine the effect on students' academic achievement in Carpentry and joinery works.

Rubrics are evaluation instruments that make it possible for teachers to measure and report on the learning academic achievement process. According to M. J. Allen [1], the heading is a grid-like contingent document that defines and articulates the requirements for a student's assignment by listing the parameters, or what counts, and by defining the quality levels from exceptional to poor. A. M. Quinlan [24] claimed that they are 'descriptive scoreboard schemes,' 'a set of scoreboard guidelines' which are of direct significance as a result of the focus on the use of built responses and on the achievement of program-based

tasks. M. Simon & R. Forgette-Giroux [29, p.18] added that the comprehensive feedback given by the headings is useful for the advancement of students at both the aggregate and individual student levels. It allows the teacher to assess definite skills and abilities that are not measurable through standardized testing systems that measure discrete knowledge at a particular time. Rubrics help in the promotion of learning, by providing the learners with quality feedback, and thereby promote student learning.

Portfolio is a determined series of student work that demonstrates the student and others contributions or accomplishments in one field or another [2]. The compilation must include the student's participation in the selection of material, the selection criteria, the deciding factors for the importance of the decision and the evidence of the student's self-reflection. The most significant aspect and value of the portfolio evaluation is that, rather than being a snapshot of student information at one point in time (like a single standardized test), it draws attention to student initiative, progress and success over a given period of time. According to D. Light & E. A. Pierson [12], Portfolios assess the student's ability to apply information rather than just rehearsing it. Since the portfolio allows data to be collected from a number of sources: parents of students, employers, teachers, and themselves, it enables teachers to provide accurate information about the student. They are important methods used to analyze the learning products and processes of students. V. Klenowski [10] and F. Ersoy [7] proposed that the portfolio should be used as tools for learning and assessment. The portfolio therefore has a capacity that enables learners to learn by assessment and to be assessed during learning (assessing for learning and evaluating learning).

Assessment for learning seeks at improving learning while Assessment of Learning seeks at ensuring the school and teacher accountability. Assessment for learning searches for the prospective for learning and shows the next move to be taken with the aim of promoting learning and hubs upon the dynamics of instruction and learning; but Assessment of Learning indicates what has been accomplished already, memorized and immersed and offers a picture of the present situation [8]. One of the key distinct features here is that assessment for learning encourages feedback and uses some important assessment methods/tools, while assessment of learning does not necessarily consider such. According to R. Agus & S.M. Samuri [11], assessment for Learning is primarily aimed at ensuring immediate improvement of instruction through assessment rather than improvement of learning after teaching and learning. This implies that it emphasizes improvement of learning as the teaching and learning is ongoing rather than at the conclusion of the instruction.

In this study, Assessment for Learning incorporates assessment into the teaching process by helping students understand precisely what they need to learn, what is required of them and offering input and guidance on how to enhance their work through the use of certain enhanced assessment methods [26]. Assessment for Learning is concerned with the act of collecting evidence about learning that encourages feedback through some assessment methods like rubrics, portfolios, achievement -based assessment, self-assessment and peer-assessment, which are aimed at adapting to teaching and plan next steps in learning [13]. This makes the students to improve their interest and attitude towards learning and assessment, thereby encouraging students' involvement irrespective of their gender [15].

Gender is the social construction of male and female based on socio-cultural norms and power. To I. F. Okoro [21], gender is the differences in mental and emotional characteristics between male and female as prescribed by the society. It is the social traits and prospects linked with being male or female and the associations between women and men, boys and girls, in addition to the relations among women and those linking men. C. Nwagbo & U. Chukelu

[18]; O. I. Oludipe [22]; and J. I. Oviawe [23] confirmed that there is no substantial gap in the academic performance of both male and female students. Other researchers [12; 17; 28] indicated a significant gap between male and female students academic achievement and interest. This discrepancy in literature over the achievement of male and female students makes this study necessary in terms of their academic achievement.

The poor academic achievements of students in examinations have not been encouraging to educationists and stakeholders. This is evident in poor achievements recorded and reported annually by NABTEB chief examiner. Several factors have been linked on students' poor achievement [5; 22; 21]; and [20] linked it to poor teaching methods; while D. Light & E. A. Pierson [12] attributed it to poor assessment methods. With the new trends in learning and assessment, one begins to wonder how effective the new methods of assessment (assessment for learning) could be in the improvement of learning. This study therefore sought to answer the following questions: could assessment for learning method be effective in the improvement of students' academic achievement in carpentry and joinery works in Edo and Delta States, Nigeria? What is the effect of assessment for learning on students' academic achievement in carpentry and joinery works in technical colleges in Edo and Delta States, Nigeria? These questions are the problem this study sought to answer.

Purpose of the study

The purpose of the study was to investigate the effect of assessment for learning method on students' academic achievement in carpentry and joinery trade in technical colleges in Edo and Delta States, Nigeria. Specifically, this study sought to:

- Compare the mean achievement scores of students assessed with assessment for learning method (AFLM) and those assessed with the conventional assessment method (CAM) at pre-test and post-test;
- Determine the mean achievement scores of male and female students' assessed with AFLM at post-test.

Research methods

Design of the Study

The study used quasi-experimental research design. Specifically, it is the non-randomized, control group, pre-test, post-test design. This design was employed because the students used for the study were in their intact classes and randomization would distort the academic activities in the school.

Study participants

The study population consisted of 230 students from the 12 technical colleges in Edo and Delta States, Nigeria. The sample size was 70 vocational II carpentry and joinery students from four intact classes randomly drawn from the 12 technical colleges. Vocational II students were used for the study because they were neither facing the problem of being freshly introduced to Carpentry and joinery works (as is the case with vocational I) nor preparing for any end of programme examination (as is the case with vocational III). Two intact classes were randomly selected from each of the State. Two technical colleges were then assigned to experimental group and the other two control group. The experimental group was AFLM while the control group was the CAM.

Instrument for data collection

The instrument used for data collection was Carpentry and Joinery Works Achievement Test (CJWAT) developed by the researcher from NBTE curriculum. CJWAT was made up of 40 multiple choice items with ABCD alternatives (options). The 40 items was compiled by the researcher. CJWAT was used to assess the learning outcome (achievement) of the vocational II students before and at the conclusion of the instructional treatment (pre-test and post-test). The 40 items were selected by the researcher based on the contents in the vocational II carpentry and joinery works topics: Safety Practice, Tools, Machines and Maintenance, Uses of Materials, Construction principles and techniques, and Finishes and Finishing. The four intact classes were made to cover the same learning contents.

Lesson plans were produced for both the experimental and control groups. The experiment lasted six weeks. The regular carpentry and joinery trade teachers used in the study were derived from sampled technical colleges. The reason for the choice of using the regular teachers for the experiment was that if a new teacher other than the regular teachers comes in to teach the students, the students may think that something (experiment) is going on and that may affect their achievement. The regular teachers were properly trained using the AFLM and CAM. The essence of training the teachers was to ensure uniform instruction and assessment towards the validity of the experiment for easy generalization. However, before treatment, both group (experimental and control) were given pre-test. The experimental groups were subjected to treatment of AFLM, while the control group was assessed using CAM. The assessment was conducted by their regular carpentry and joinery teachers with the guidance by the researcher. At the conclusion of the experiment, the post-test was administered to both the experimental and control groups and data used for data analysis.

The research questions were answered using Mean and standard deviation while one way and two-way Analysis of Covariance (ANCOVA) were used for testing the hypotheses at .05 level of significance.

Findings

Research Question 1: What are the mean achievement scores of carpentry and joinery students assessed with assessment for learning method and those assessed with conventional assessment method at pre-test and post-test levels?

Table 1

Mean achievement scores of carpentry and joinery students' assessed with assessment for learning method and those assessed with the conventional assessment method

Group	N	Pre-test		Post-test		\bar{X}_{Gain}	$\bar{X}_{\text{Difference}}$
		\bar{X}_1	SD_1	\bar{X}_2	SD		
Assessment For Learning Method	38	17.77	2.25	27.20	2.61	9.43	.63
Conventional Assessment Method	32	17.15	2.34	22.40	3.14	5.25	4.80

Result in Table 1 shows that the mean achievement scores for carpentry and carpentry students evaluated with the learning method evaluation and the traditional assessment method was 17.77 and 17.15, with a standard deviation of 2.25 and 2.34, respectively, and

a mean difference of .63 at the pre-test. This indicated that the two groups were relatively at the same cognitive level prior to treatment. However the post-test achievement mean evaluation scores for the learning method and the conventional assessment method were 27.20 and 22.40, respectively, with a standard deviation of 2.61 for the learning method and 3.14 for the conventional assessment method, and a mean difference of 4.80 for the conventional assessment method. The score of achievement in the evaluation of the learning method was 9.43 over that of the traditional assessment method 5.25. The higher achievement score of the learning method assessment (9.43) over the traditional method of assessment (5.25) showed that the learning method assessment had a relative impact on student achievement in carpentry and joinery more than the conventional method of assessment. It is therefore concluded that assessment for learning method was effective in enhancing students' academic achievement in carpentry and joinery trade in technical colleges.

Research Question 2: What is the influence of gender on the mean achievement scores of carpentry and joinery students assessed with assessment for learning method?

Table 2

Mean achievement scores of carpentry and joinery male and female students' assessed with assessment for learning method

Group	N	Pre-test		Post-test		\bar{X}_{Gain}
		\bar{X}_1	SD_1	\bar{X}_2	SD	
Assessment For Learning Method Male	33	18.38	2.23	27.68	2.75	9.30
Female	5	17.27	2.18	26.61	2.37	9.34

Table 2 shows that the average score for the Assessment for Learning Method for male and female students was 18.38 and 17.27 with standard deviations of 2.23 and 2.18, respectively; indicates that female and male students both assessed with the Assessment for Learning Method were at the same level prior to treatment. On the other hand, the mean score for the Assessment for Learning Method category of males was 27.68 and females 26.61 with standard deviations of 2.75 and 2.37, respectively, with mean benefit scores of 9.30 for males and 9.34 for female students, respectively indicating that Assessment For Learning Method slightly enhances female students' achievement in carpentry and joinery trade more than the male students. With the result of Table 2, it is concluded that Assessment for Learning Method is slightly more effective among females students than the male students.

Hypothesis 1: There is no significant difference between the mean achievement scores of students assessed with Assessment for Learning Method and those assessed with the conventional Assessment Method at post-test.

Table 3 reveals that the F-calculated value for post-test effect as 56.75 with significance probability value of .000 which is less than .05 alpha level ($P < .05$). This indicates a significant difference between the two assessment methods with regards to students' achievement in carpentry and joinery trade. Thus, the null hypothesis was rejected. It is therefore concluded that there is a significant difference between the mean achievement scores of students assessed with Assessment for Learning method

and those assessed with the conventional assessment method at post-test in favour of assessment for learning method.

Table 3

One-way ANCOVA for the significant difference between the mean achievement scores of students' assessed with Assessment for Learning method and those assessed with the conventional assessment method at post-test

Source	Type III sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected model	472.73	2	236.14	8.38	.000
Intercept	472.73	1	1736.66	208.77	.000
Pre-test	11.47	1	11.47	1.38	.240
Method	472.09	1	472.09	56.75	.000
Error	640.52	77			
Total	18636.00	80			
Corrected Total	1112.80	79			

Hypothesis 2: There is no significant difference between the mean achievement scores of male and female students assessed with Assessment for Learning Method and those assessed with the conventional Assessment Method at post-test.

Table 4

Two-Way ANCOVA for the significant difference between the mean achievement scores of students' assessed with Assessment for Learning method and those assessed with the conventional assessment method at post-test

Source	Type III sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected model	487.58	4	121.89	14.62	.000
Intercept	1552.06	1	1552.06	186.18	.000
Pre-test	5.43	1	5.43	.65	.420
Method	452.871	1	452.87	56.75	.000
Gender	15.28	1	15.28	1.83	.180
Method*Gender	.02	1	.02	.00	.960
Error	625.22	75	8.34		
Total	18636.00	80			
Corrected Total	1112.80	79			

Table 4 reveals that the F-calculated value for post-test gender effect as 1.83 with significance probability value of .180 which is greater than .05 alpha level ($P > .05$). This indicates no significant difference between the academic achievement scores in carpentry and joinery trade of the students' based on gender. Thus, the null hypothesis was retained. It is therefore concluded that there is no significant difference between the mean achievement scores of male and female students assessed with assessment for learning method at post-test.

Discussion

The results of this study have shown that the approach of learning evaluation is more efficient in enhancing student academic achievement than the conventional assessment method in carpentry and joinery trade. This indicates that assessment for learning method was effective in the improvement of students' academic achievement in carpentry and joinery trade. The finding of this study also revealed that there was significant difference between the mean achievement scores of students assessed with assessment for learning method and those assessed with the conventional assessment method at post-test. This finding is in line with that of M. Simon & R. Forgette-Giroux [29, p.18] indicated that the comprehensive feedback given by the headings is useful for the improvement of students at both the aggregate and individual student levels. Similarly, D. Light & E. A. Pierson [12] argued that portfolios assess the student's ability to apply expertise before merely rehearsing it. The authors added that they are fundamental apparatus for students' learning assessment of products and process supports the finding of this study. As a result, the categories and portfolios included in the learning evaluation package have the potential to allow students to learn all through assessment and to be assessed during learning assessment for learning and assessment of learning).

The finding of this study indicated that assessment for learning method is slightly more effective among female students than male students. This resulted in a finding in Table 4 that did not indicate any major difference in the mean achievement scores of male and female students as calculated by the post-test learning assessment. The finding of this study showed that gender as a moderating variable had no significant influence on the academic achievement of students in carpentry and joinery trade in technical colleges. These findings corroborates earlier findings reported by C. Nwagbo & U. Chukelu [18]; O. I. Oludipe [22]; and J. I. Oviawe [23] that there is no substantial difference in the results of both male and female students in the academic performance test.

Conclusion and recommendations

Based on the findings of this study, it is concluded that assessment for learning method was effective in the improvement of students' academic achievement in carpentry and joinery trade in technical colleges. The assessment package is slightly more effective among the female students' than the male students'. The implication of this is that gender is not a significant variable in the academic achievement of students in carpentry and joinery trade in technical colleges with particular reference to assessment for learning method. Based on the findings of this study, it was recommended that:

- carpentry and joinery trade teachers should adopt and employ assessment for learning method in technical colleges to facilitate students' academic achievement in carpentry and joinery trade.
- the Government through its ministry of education and Board for Technical Vocational Education and Training should organize and expose carpentry and joinery trade teachers who do not possess the requisite skills and competence to implement assessment for learning method (in the use of rubrics and portfolios) in technical colleges to compulsory conferences, seminars and

workshops regularly to learn how apply them towards improving students' academic achievement.

- curriculum planners and policy makers should incorporate innovative assessment methods in carpentry and joinery textbooks.

REFERENCES

1. Allen, M. J. *Using rubrics to grade, assess and improve student learning: Strengthening our roots, quality, opportunity and success*. Professional development day lecture; Miami-Dade College. 2014.
2. Arter, J. A., & Spadel, V. Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational measurement: Issue and practice*, 1992, 11 (1), 36-44.
3. Assessment Reform Group. *Assessment for learning: 10 principles*. Retrieved from http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf. 2002.
4. Black, P., & Harrison, C. Self- and peer-assessment and taking responsibility: The science student's role in formative assessment. *School science review*, 2001, 83 (303), 43-49.
5. Egwim, C. C., & Amaechi, C. E. Reformed classroom procedures and steps for assessing students' learning outcomes in schools. In: S.G.N. 2015.
6. Eze, K. A., Achuonye., & Uzoechina, G. O. (eds.). *Teacher education in Nigeria: Innovations and reforms*. Onitsha: Global academic group online academic resources. 92-118.
7. Ersoy, F. Opinions of teacher candidates as to the portfolio assessment. *Elementary education online*, 2006, 5 (1), 85-89.
8. Fathurohman, I., & Cahyaningsih, R. D. Development of Authentic Assessment Instrument for Improving Extensive Capacity of Metacognitive Perspective. *Asian Journal of Assessment in Teaching and Learning*. 2021, 11(1), 13-21. DOI: 10.37134/ajatel.vol11.1.2.2021.
9. Federal Ministry of Education Science and Technology. *Teaching and learning mathematics module*. Abuja: Federal Ministry of Education. 2010.
10. Klenowski, V. Portfolios: Promoting teaching. *Assessment in education, police and practice*, 2000, 7 (2), 215-236.
11. Agus, R., & Samuri, S. M. Learning analytics contribution in education and child development: a review on learning analytics. *Asian journal of assessment in teaching and learning*, 2018, 8, 36-47.
12. Light, D., & Pierson, E. A. Critical component of improving education in less-developed countries: Assessment for learning. *International journal for cross-disciplinary subjects in education (IJCDSE)*, 2013, 4 (4), 1302-1309.
13. Looi, L. H., & Mohd Embros, N. The effect of reading strategy on comprehension achievement in Chinese language [Kesan penggunaan strategi membaca terhadap pencapaian pemahaman bacaan]. *Muallim journal of social sciences and humanities*, 2020, 4(2), 173-186. DOI: 10.33306/mjssh/71.
14. Martens, B. K., & Witt, J. C. Competence, persistence, and success: The positive psychology of behavioural skill instruction. *Psychology in the schools*, 2004, 41, 19-30.
15. Nasr, A. R., & Asghar, S. K. Attitude towards biology and its effects on students' achievement. *International journal of biology*, 2011, 3 (4), 100-104.
16. National Business and Technical Examination Board. National Technical Certificate and advance National Technical certificate programmes, curriculum and module specifications in carpentry and joinery craft. Benin City: NABTEB press, 2007.
17. Nwagbo, C. The relative efficacy of guided inquiry and expository methods on the achievements I biology of students of different levels of scientific literacy. *Journal of science teachers association of Nigeria*, 2001, 36 (1 & 2), 43-51.
18. Nwagbo, C. & Chukelu, U. Effects of biology practical activities on students' process skill acquisition. *Journal of the science teachers' association of Nigeria*, 2011, 46 (1), 58-70.
19. Nwana, O. C. Introduction to educational research. Owerri: HEBN, 2007.
20. Ojo, A. A., Ajayi, O. A., & Ousola, F. Predicting school-based assessment practice of teachers in senior secondary schools in Ijebu division of Ogun state, Nigeria. *Asian journal of assessment in teaching and learning*, 2018, 8, 57-62. DOI: 10.37134/ajatel.vol8.6.2018.
21. Okoro, A. U. Effects of interaction patterns on achievement and interest in biology among secondary school students in Enugu State, Nigeria, 2011, Unpublished M.Ed thesis, University of Nigeria, Nsukka.
22. Oludipe, O. I. Gender difference in Nigerian junior secondary students' academic achievement in basic science. *Journal of education and social research*, 2012, 2 (1), 93-99.
23. Oviawe, J. I. Effects of blended learning approach and students' academic performance blocklaying and concreting works trade in technical colleges in Edo State, Nigeria. *International journal of educational benchmark (IJEB)*, 2019, 12(1), 45-53.
24. Quinlan, A. M. *A complete guide to rubrics: Assessments made easy for teachers*, K-College, 2006, Lanham, MD: Rowman and Littlefield education.

25. Ramalingam, S., Maniam, M., & Karuppanan, G. Parents involvement in Selangor Tamil school students' academic achievement [Penglibatan ibu bapa dalam pencapaian akademik pelajar sekolah Tamil di Selangor]. *Muallim journal of social sciences and humanities*, 2019, 3(3), 308-333. DOI: 10.33306/mjssh24.
26. Juarez, S. W., & Purper, C. Toward a model of learning and transfer: A review of instructional methods and learning outcomes in special education teacher preparation. *Teacher education and special education*, 2018, 41(4), 292-307.
27. Shinn, M. R., & Bamonto. Advanced applications of curriculum-based measurement. In: M.R. Shinn (Ed.), *Big ideas and avoiding confusion*. 1998, 1-31. New York: Guilford press.
28. Shlepnev, D. N. The complex nature of translation and competences assessment and its reflection in a syllabus of translation: some suggestions. *Perspectives of Science and Education*, 2015, 2(14), 128-135.
29. Brown, P. L., Concannon, J. P., Marx, D., Donaldson, C., & Black, A. An examination of middle school students' STEM self-efficacy, interests and perceptions. *Journal of STEM education: innovations and research*, 2016, 17(3), 27-38.
30. Simon, M., & Forgette-Giroux, R. A rubric for scoring post secondary academic skills. *Practical assessment, research and evaluation*, 2000, 7, 1-4.
31. Stiggins, R. J., Arter, A., Chappaus, J. & Chappaus, S. Classroom assessment for students learning. Upper Saddle River, 2007, NJ: Pearson Education.
32. Yong, B. C. S. Students' motivational orientations and their association with achievement in biology. *Brunei international journal of science and mathematics education*, 2009, 1 (1), 52-54.

Information about the authors

Jane I. Oviawe

(Nigeria, Ekpoma)

PhD in Vocational Education, Senior Lecturer of the
Department of Vocational and Technical Education
Ambrose Alli University (Ekpoma, Edo State, Nigeria)

E-mail: janeoviawe@aauekpoma.edu.ng

ORCID ID: 0000-0003-3708-6963

Scopus ID: 57216775543

Mohamed Nor Azhari Azman

(Malaysia, Tanjung Malim)

PhD in Geomatic Engineering, Associate Professor of the
Department of Engineering Technology
Faculty of Technical and Vocational
Universiti Pendidikan Sultan Idris (Tanjung Malim, Perak,
Malaysia)

E-mail: mnazhari@ftv.upsi.edu.my

ORCID ID: 0000-0003-1756-1990

Scopus ID: 36198028300

Researcher ID: A-4257-2012

Tee Tze Kiong

(Malaysia, Batu Pahat)

PhD in Technical and Vocational Education,
Senior Lecturer of the Faculty of Technical and
Vocational Education

Universiti Tun Hussein Onn Malaysia (Batu Pahat,
Malaysia)

E-mail: tktee@uthm.edu.my

ORCID ID: 0000-0001-9932-4053

Scopus ID: 57195533287

Researcher ID: S-6767-2019

Endah Retnowati

(Indonesia, Yogyakarta City)

PhD in Mathematics Education, Senior Lecturer of the
Department of Mathematics Education
Universitas Negeri Yogyakarta (Indonesia)

E-mail: e.retno@uny.ac.id

ORCID ID: 0000-0003-3800-9767

Scopus ID: 36006825500



А. Ф. Матушак, О. Ю. Павлова, А. В. Зырянова, Е. В. Калугина, В. Г. Ульянова, Ю. А. Ахкамова

Подготовка будущих учителей к работе в поликультурной среде

Поликультурный характер среды, в которой осуществляется современный образовательный процесс, налагает на учителя обязанность уметь работать с детьми разных этнических групп, разных верований, из разных культур. Поскольку на практике большинство начинающих учителей не готовы к эффективной деятельности в поликультурной среде, целью исследования стало исследование подготовки студентов педагогического вуза к работе в поликультурной среде.

В исследовании применялись методы: анализ научной литературы по проблеме; педагогический эксперимент (техника одной группы); диагностические методики, включающие беседу со студентами выпускных курсов педагогических специальностей, ранжирование видов деятельности для подготовки к работе в поликультурной среде. В эксперименте участвовали студенты начальных (I-II) и старших (IV-V) курсов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», где вторым профилем является английский язык (всего 84 человека).

После формирующего эксперимента самооценка подготовленности студентов к работе в поликультурной среде улучшилась: выявлены статистически значимые различия между предэкспериментальными и постэкспериментальными значениями самооценки ($G_{\text{эмп}} = 7$; $p < 0,01$), что свидетельствует о переходе группы на более высокий уровень готовности к работе в поликультурной среде.

Результаты свидетельствуют о том, что для подготовки студентов педагогических специальностей к работе в поликультурной среде нужен комплекс видов деятельности, включающих как знаниевую, так и деятельностьную составляющую. Сделано заключение о том, что особое внимание следует уделить изучению культур стран, из которых в Россию приехало большое число граждан, а также элементам конфликтологической подготовки. Прикладной компонент подготовки должен включать практическую работу по обучению и воспитанию классов с поликультурным составом учащихся.

Ключевые слова: поликультурная среда, полиэтническая среда, подготовка будущих учителей, учебно-воспитательного процесс школы, готовности к профессиональной деятельности

Ссылка для цитирования:

Матушак А. Ф., Павлова О. Ю., Зырянова А. В., Калугина Е. В., Ульянова В. Г., Ахкамова Ю. А. Подготовка будущих учителей к работе в поликультурной среде // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 132-146. doi: 10.32744/pse.2021.4.9



A. F. MATUSZAK, O. YU. PAVLOVA, A. V. ZYRYANOVA, E. V. KALUGINA, V. G. ULYANOVA, YU. A. AKHKAMOVA

Training future teachers to work in a multicultural environment

The multicultural nature of the environment in which the modern educational process is carried out imposes on the teacher the obligation to be able to work with children of different ethnic groups, different beliefs, from different cultures. Since, in practice, most novice teachers are not ready for effective activity in a multicultural environment, the purpose of the research was to study training pedagogical students to work in a multicultural environment.

In the research the following methods were used: analysis of pedagogical literature on the issue; pedagogical experiment (the one group pretest-post-test design); diagnostic techniques, including interviewing pedagogical undergraduate students, ranking of activities to train to work in a multicultural environment. The experiment involved junior students (I-II year) and senior students (IV-V year) of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, studying in the direction of "Pedagogical education (with two training profiles)", where the second profile is English (84 respondents).

After the pedagogical experiment, self-assessment of students' readiness to work in a multicultural environment improved: at the final stage of the experiment, on the basis of the sign test (G-criterion) at a significance level of 0.01, statistically significant differences were revealed between the pre-experimental and post-experimental values of self-esteem. The obtained empirical value of the criterion, equal to 7 ($G_{emp} = 7$), is less than the critical one ($G_{crit} = 19$), which indicates the transition of the group to a higher level of readiness to work in a multicultural environment. The preferences of the types of activity during the experiment changed: before the experiment, students chose the activity-based component of training, after the experiment they preferred information-based component.

The results indicate that in order to train pedagogical students to work in a multicultural environment, a complex of activities, including both information-based and activity-based components of education, is to be applied. It was concluded that special attention should be paid to the study of the cultures of countries from which a vast number of migrants came to Russia, as well as to elements of conflictological education. The applied part of teacher training should include school-based experience in teaching classes with multicultural students.

Keywords: multicultural environment, polyethnic environment, training of future teachers, educational process in school, readiness for professional activity

For Reference:

Matuszak, A. F., Pavlova, O. Yu., Zyryanova, A. V., Kalugina, E. V., Ulyanova, V. G., & Akhkamova, Yu. A. (2021). Training future teachers to work in a multicultural environment. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 132-146. doi: 10.32744/pse.2021.4.9

Введение

Современный мир характеризуется поликультурностью. Многие семьи по разным причинам мигрируют в иные государства. Следовательно, школа во всем мире также содержит поликультурный состав учащихся. Педагогическая деятельность в поликультурной среде имеет свои особенности и подчиняется определенным законодательным документам. Например, в Конвенции прав ребенка (ст. 29 п. 1 часть «в») указано, что «образование ребенка должно быть направлено на воспитание уважения к его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной» [7]. В резолюции, принятой генеральной Ассамблеей ООН 22 сентября 2011 года в п 11 сказано, что «именно на государствах лежит главная ответственность за эффективную борьбу против расизма, расовой дискриминации, ксенофобии и связанной с ними нетерпимости» [3]. Безусловно, учитель должен знать и уметь проводить государственную политику в образовании. Общемировая стратегия сотрудничества между странами основана на установлении «новых и более прочных партнерских отношений на глобальном уровне» [15]. Таким образом, защита этнокультурных особенностей и традиций учащихся должна реализовываться как во всем мире, так и в российских школах. Учитель в своей профессиональной деятельности должен иметь необходимые компетенции для успешной деятельности в поликультурной среде.

Это тем более актуально, что каждый регион Российской Федерации ежегодно принимает много мигрантов. Например, по данным Федеративной службы государственной статистики в Челябинской области в 2020 году было зарегистрировано 3 466 369 жителей. Из них 83,8% составляют русские, 16,2 % – представители других народностей, среди которых татары, башкиры, украинцы, немцы, белорусы, казахи, мордва, армяне, нагайбаки, выходцы из Азербайджана, Таджикистана, Узбекистана, чуваша, цыгане, марийцы, евреи, киргизы, грузины (Официальный ресурс: сайт Росстат «Статистика и показатели. Региональные и федеральные» <https://rosinfostat.ru>).

Мы согласны с мнением М.И. Плугиной и И.В. Родионовой, что сегодня «приоритетной стратегией образования является его поликультурность» [12, с. 52]. Поэтому выпускники педагогических университетов должны быть готовы к работе с детьми разных этнических групп, разных верований, из разных культур. Однако готовность будущих учителей к работе в поликультурной среде, являясь важной составляющей педагогического труда, не всегда получает системное решение в педагогическом образовании. Так, ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в области межкультурного взаимодействия требует научить учителя воспринимать межкультурное разнообразие общества, осуществлять обучение на основе профессиональной этики [13]. При этом в документах не отражается, например, задача обучения студентов разрешению проблемных, конфликтных ситуаций, возникающих в коллективе учащихся на межэтнической и межкультурной почве. То же мы находим в педагогической литературе. Н.Н. Рябченко подчеркивает, что культура межнационального общения является сегодня ведущей характеристикой любого специалиста, особенно педагога [14, с. 59]. Однако, Л.Б. Абдуллина, Т.И. Петрова, Р.Ф. Берзина приходят к выводу о том, что «традиционная практика подготовки

будущих учителей в недостаточной степени удовлетворяет возросшие этнокультурные потребности полиэтнического общества» [1, с. 157].

Педагоги предлагают ряд мер по улучшению ситуации. Например, Ж.М. Бекмурзина, выявляя задачи этнопедагогической подготовки будущего учителя, отмечают его нацеленность на помощь учащемуся в утверждении его личностной идентичности в мире разных культур, поддержку в адаптации к новым социокультурным условиям, создание условий развития этнического самосознания [2, с. 142]. Л.Б. Абдуллина, Т.И. Петрова, Р.Ф. Берзина в качестве цели подготовки будущих учителей к работе в поликультурной среде называют «становление у студентов педагогических вузов гражданственности, патриотизма, этнокультурной, поликультурной, межкультурной идентичности, этнической и этнокультурной толерантности, воспитание интереса, уважения и любви к народной культуре» [1, с. 158]. Среди приемов обучения школьников в поликультурной среде в педагогической литературе называются изучение истории народов, фольклорные праздники, знакомство с традициями, чтение произведений национальных писателей, организация семейных вечеров в полиэтническом классе, различные тренинги [6].

В педагогической литературе последних десятилетий решаются разные аспекты вопроса взаимодействия участников образовательного процесса в полиэтнической и поликультурной среде. Например, А.Г. Хайбулаева отмечает, что полиэтническая среда способствует снижению этноцентризма и повышению уровня толерантности [16, с. 77-80]. Н.Н. Рябченко разрабатывает модель формирования культуры межнационального общения у будущих учителей в полиэтнической образовательной среде, конкретизируя виды деятельности преподавателей со студентами: экскурсии, празднование памятных дат деятелей культуры народа, проведение фестивалей, внеклассные чтения национальной литературы, организация научной лаборатории для исследования этнопедагогических явлений группами студентов [14, с. 67-68].

Ученые предлагают решать проблему на основе спецкурсов. Например, П.А. Хроменков, Э.В. Хомякова в процессе подготовки будущих бакалавров к работе в поликультурной среде начальной школы реализуют спецкурс «Профессиональная подготовка студентов к воспитанию и обучению младших школьников в поликультурной среде». В рамках спецкурса рассматриваются «условия интеграции национальных культур в системе начального общего образования, основы построения поликультурной образовательной среды в начальном звене, организация межэтнического и межкультурного взаимодействия, формирование культуры межнационального общения младших школьников, методы и формы поликультурного обучения и воспитания» [17, с. 50].

Однако эти исследования касаются либо студенческих коллективов, либо организации обучения и воспитания в школе и не дают представления о целом спектре трудностей, происходящих в поликультурной среде школы. Так, Т.В. Куприна отмечает методические трудности, с которыми сталкиваются учителя детей мигрантов в РФ, среди которых «недостаточные знания о национальных, религиозных и культурных нормах приезжих у учителей (43,0%)» [8, с. 70]. Появляются также исследования трудностей межкультурного общения иностранных студентов, обучающихся в России. На примере студентов из Монголии и Китая, обучающихся в Бурятии, установлено, что менталитет и культурные особенности студентов из Китая делают их адаптацию несколько более сложной, чем у студентов из Монголии, которые показывают более близкие к российским характеристики культуры и менталитета [19].

В результате, сталкиваясь с конкретными вопросами межкультурного взаимодействия учащихся между собой или учащихся с учителем, молодые педагоги оказываются неподготовленными к разрешению проблем. Этот вывод разделяют и другие ученые. Е.А. Зайцева и А.В. Нуждин делают вывод о том, что «на практике большинство учителей современных школ не готовы к эффективной деятельности в поликультурной и полиэтнической среде. Такая ситуация складывается из-за фрагментарности работы по поликультурному воспитанию» [6, с. 81-82].

В процессе проведения занятий в России с магистрантами – начинающими учителями – авторам статьи были адресованы следующие вопросы-ситуации.

Ситуация 1. «У меня в классе учится девочка из мусульманской семьи. Когда я проведу урок рисования, она вскакивает с места, отбирает и рвет рисунки детей, на которых запечатлены люди, так как ее религия запрещает рисовать человека. Родители девочки принимают ее сторону. Подскажите, пожалуйста, что мне делать?».

Ситуация 2. «У нас в школе учатся девочки, которые ходят в хиджабах. Дежурные учителя не знают, пропускать их в школу в национальных одеждах или просить снять хиджаб, так как школа – светский институт. Как мне поступить, когда придет моя очередь быть дежурным учителем?».

Ситуация 3. «У меня в классе учатся ребята, семьи которых исповедуют ислам. Эта религия требует откладывать все дела и молиться в определенные часы. Дети в середине урока встают, расстилают коврики и начинают молиться, прерывая занятие. Как быть учителю в такой ситуации, ведь большинство детей в классе не мусульмане, а учебную программу нужно успеть пройти?».

Как видно из данных вопросов, молодые учителя, стремясь не нарушать нормы этики, не готовы выбрать правильную линию профессионального поведения и самостоятельно погасить потенциальный конфликт. Подготовить будущих педагогов к профессиональному разрешению подобных ситуаций должен вуз. Насколько современный вуз справляется с такой задачей, мы планируем выяснить в рамках данного исследования.

Цель работы – исследовать подготовку студентов педагогического вуза к работе в поликультурной среде.

Задачи исследования:

- а) провести самооценку готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурной среде;
- б) изучить предложения студентов педагогического вуза о том, как организовать эффективную подготовку будущего учителя к такой работе;
- в) проанализировать систему подготовки студентов педагогического вуза к работе в поликультурной среде.

Материалы и методы

Дизайн исследования состоит из следующих процедур. В начале работы мы представим данные опроса 84 студентов младших курсов с просьбой оценить свою готовность к работе в поликультурной среде. Затем мы продемонстрируем предложения этих студентов о том, какие виды, формы подготовки к данной работе они хотели бы получить на бакалавриате и оценим их привлекательность для студентов методом ранжирования. Данные были собраны в 2018-2019 учебном году в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете.

На следующем этапе мы опишем систему работы кафедры иностранных языков и ряд вузовских мероприятий, нацеленных на подготовку будущих учителей к работе в поликультурной среде.

На последнем этапе мы проведем опрос тех же студентов ФГОУ ВО «ЮУрГГПУ», ставших старшекурсниками в 2020-2021 учебном году, и проведем повторное ранжирование видов деятельности для подготовки к работе в поликультурной среде.

В основу исследования лег педагогический эксперимент (техника одной группы) [18, с. 282]. Испытуемые не были разделены на контрольные и экспериментальные группы, все респонденты прошли через систему подготовки будущих учителей к работе в поликультурной среде. Нулевой и конечный срез данных замерялся также у всех 84 респондентов.

Данные собирались на основе опроса студентов младших / старших курсов педагогического вуза, обучающихся по программам бакалавриата, направление «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». В состав респондентов на младших курсах вошли 84 студента. Выборка студентов составила около 40 % от всего состава обучающихся по данным программам по направлениям «Начальное образование. Английский язык», «Физика. Английский язык», «История. Английский язык», «Информатика. Английский язык», «Дошкольное образование. Английский язык» в 2018-2019 учебном году. Также использовалось ранжирование студентами видов деятельности для подготовки к работе в поликультурной среде.

Повторный срез методом опроса и ранжирования предполагает работу с респондентами-старшекурсниками, в группу которых вошли те же студенты тех же групп в количестве 84 человек.

Дизайн исследования предполагает следующую последовательность действий. В начале мы представим ответы респондентов младших курсов по самооценке готовности к работе в поликультурной среде. Оценка проводится по пятибалльной шкале, где:

- 5 – высокий уровень готовности;
- 4 – продвинутый уровень готовности;
- 3 – промежуточный уровень готовности;
- 2 – пороговый уровень готовности;
- 1 – низкий уровень готовности.

Затем мы представим виды, формы подготовки к работе в поликультурной среде, которые студенты младших курсов хотели бы провести в процессе обучения на бакалавриате. Проведем ранжирование указанных видов деятельности. Данные, полученные на основе опроса, позволят проверить предположительную эффективность видов деятельности методом ранжирования.

Далее мы опишем систему подготовки будущих педагогов к работе в поликультурной среде, используемую в работе нашей кафедры и вуза. Респонденты-старшекурсники были подготовлены на основе данной системы.

На последнем этапе исследования мы представим данные повторного опроса тех же групп студентов с проведением ранжирования видов деятельности по подготовке к работе в поликультурной среде через два года обучения, на старших курсах.

Для проверки наличия различий между предэкспериментальными и постэкспериментальными значениями самооценки готовности респондентов будет использован G-критерий знаков Мак-Немара. Он предназначен для установления общего направления сдвига исследуемого признака и позволяет установить, изменяются ли показатели в сторону улучшения, повышения или усиления или, наоборот, в сторону ухудше-

ния, понижения или ослабления. Ограничение критерия состоит в том, что количество наблюдений должно быть $5 \leq n \leq 300$, представленная в нашем исследовании выборка удовлетворяет данному требованию.

Результаты исследования

Констатирующий этап

В начале исследования мы опросили 84 студентов младших курсов о степени их готовности к работе в многонациональной среде. 7,1% респондентов посчитали свою готовность низкой. 28,6% воспринимают свою готовность как пороговую. 35,7% оценили готовность на промежуточном уровне, 14,3 % отметили продвинутый уровень, 14,3 % написали, что хорошо готовы к работе в поликультурной среде, выбрав ответ «высокий уровень». При этом беседы со студентами показали, что они не в полной мере осознают, что входит в понятие «продвинутый» или «высокий уровень» готовности. Большинство считает это умением быть толерантными. Никто из студентов не связал готовность к работе в многонациональной среде с умением решать сложные ситуации, гасить конфликты, находить компромиссные решения. Мы связываем это с тем, что студенты первого-второго курса еще не проходили педагогическую практику в качестве учителей-предметников, поэтому они не сталкивались со всем кругом проблем и вопросов, вызванных работой в поликультурной среде.

Студентов попросили предложить виды, формы деятельности, которые будут способствовать подготовке к реализации профессиональных функций в поликультурной среде. Студенты назвали следующие виды работы: изучение обычаев, традиций, праздников государств, с которыми граничит Российская Федерация; организация фестивалей разных культур; разработка внеклассных мероприятий, посвященных другим странам; решение проблемных ситуаций / задач по взаимодействию представителей разных культур в учебном процессе; просмотр фильмов о проблемах межкультурного общения; проведение практик в образовательных учреждениях, в которых обучается полиэтничный состав детей и подростков; проведение занятий с презентациями о разных этносах и культурах; участие в международных школьных проектах; переписка с представителями стран изучаемых иностранных языков; ролевые игры; выездные занятия, экскурсии в образовательные учреждения и беседы с администрацией и психологами образовательных учреждений о проблемах поликультурного / полиэтнического взаимодействия.

Далее мы составили список предложений студентов и попросили определить значимость каждого вида деятельности методом ранжирования. Студентам предложили присвоить ранг каждому виду деятельности от 1 до 10, где 1 – лучший ранг, 11 – самый низкий выбор. Мы получили следующие результаты (см. табл. 1).

Как видно из таблицы 1, студенты младших курсов отметили проведение практик в образовательных учреждениях с полиэтническим составом детей и подростков как самый значимый. Так же высокий ранг присвоен решению проблемных ситуаций по взаимодействию представителей разных культур в учебном процессе. Третье место в ранжировании студенты отдали участию в международных школьных проектах. Наименее значимыми, по мнению студентов младших курсов, являются просмотр фильмов и проведение занятий с презентациями о разных этносах и культурах.

Таблица 1

Ранжирование видов деятельности для подготовки к работе в поликультурной среде
(студенты младших курсов)

№	Виды, формы деятельности	Общая сумма баллов (выборы студентов)	Рейтинг
1	Решение проблемных ситуаций / задач по взаимодействию представителей разных культур в учебном процессе;	384	2
2	Ролевые игры (проигрывание ситуаций и выход из них);	522	8
3	Выездные занятия, экскурсии в образовательные учреждения и беседы с администрацией и психологами образовательных учреждений о проблемах поликультурного / полиэтнического взаимодействия.	456	4
4	Проведение практик в образовательных учреждениях, в которых обучается полиэтничный состав детей и подростков;	342	1
5	Разработка внеклассных мероприятий, посвященных другим странам;	510	6
6	Изучение обычаев, традиций, праздников государств, с которыми граничит Российская Федерация;	540	7
7	Проведение занятий с презентациями о разных этносах и культурах;	606	10
8	Участие в международных школьных проектах;	447	3
9	Переписка с представителями стран изучаемых иностранных языков;	603	9
10	Организация фестивалей разных культур;	498	5
11	Просмотр фильмов о проблемах межкультурного общения;	684	11

Формирующий этап

Далее в течение двух лет в процессе профессиональной подготовки студенты участвовали в разных видах деятельности по обучению работе в поликультурной среде. Организуя работу, мы учитывали те виды деятельности, которые были предложены и ранжированы студентами на начальных курсах. Из них сложилась следующая система работы.

1. Первое место в рейтинге студентов младших курсов заняла позиция «проведение практик в образовательных учреждениях, в которых обучается полиэтничный состав детей и подростков». Студенты проходили практики в образовательных учреждениях, в которых обучаются дети, приехавшие с родителями из других государств: Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан, Казахстан, Молдавия, Украина, Армения, Азербайджан и др. В процессе педагогических практик студенты учились работать в поликультурной среде.

2. Второе место в рейтинге занял вид деятельности «решение проблемных ситуаций / задач по взаимодействию представителей разных культур в учебном процессе». Обсудить проблемные ситуации предлагалось студентам в процессе изучения предмета «Практика устной и письменной речи». Например, при изучении темы Immigration confusion студентам предлагалось обсудить, как строить урок иностранного языка в классе, где обучаются несколько детей-мигрантов, имеющих трудности с общением на русском языке.

3. Третье место в рейтинге заняла позиция «участие в международных школьных проектах». Следует отметить, что каждая педагогическая практика в качестве учителя английского языка предполагает выполнение задания «Организация проектной деятельности учащихся». Студенты-практиканты проводили проекты

«Рождество в католических странах», «Общение со сверстниками в англоязычных странах» и др.

4. Четвертое место в рейтинге студенты отдали позиции «выездные занятия, экскурсии в образовательные учреждения и беседы с администрацией и психологами образовательных учреждений о проблемах поликультурного / полиэтнического взаимодействия». Такие экскурсии проводились в процессе непрерывной педагогической практики. Студенты встречались с классными руководителями, учителями-предметниками, администраторами, психологами. А также помогали во внеклассных мероприятиях.

5. Организация фестивалей иных культур проводится в нашем университете в режиме общеузовских мероприятий. Примером может служить фестиваль «Кухни народов мира», в котором студенты, представляющие различные этносы и культуры, готовят блюда национальной кухни и угощают всех желающих, делятся рецептами. Пасхальный фестиваль, Рождественские встречи, Фестиваль культуры стран изучаемого языка, Тотальный диктант, Конкурс переводчика, Конкурс на лучшее комментирование английского публицистического текста, Фонетический конкурс раскрывают особенности культуры англоязычных стран, а также воспитывают уважение к другим культурам.

6. Разработка внеклассных мероприятий, посвященных другим странам является частью подготовки к педагогической практике и входит в дисциплину «Методика обучения английскому языку». Например, были подготовлены классные часы «Мир встречает Пасху», «Рождественские традиции разных стран» и др.

7. Изучение обычаев, традиций, праздников государств, с которыми граничит Российская Федерация, реализован в общеузовских мероприятиях. Это различные фестивали, конкурсы песни, например, Фестиваль зарубежных культур, проводимый параллельно фестивалю «Весна студенческая».

8. Ролевые игры – интересный практический компонент подготовки. Проигрывание ситуаций применялось, во-первых, на лабораторно-практических занятиях по методике обучения английскому языку. Студенты проигрывали фрагменты урока: один студент в качестве учителя, остальные – в качестве учеников. Во-вторых, на занятиях по практическому курсу английского языка проигрывались ситуации взаимодействия с иными культурами. Например, «вы знакомитесь с группой зарубежных туристов из трех человек. Поприветствуйте их, представьтесь. Подумайте, в каком случае руку для пожатия подаете Вы, а в каком случае Вы должны подождать, чтобы собеседник подал руку Вам» [9, с. 173].

9. Интересная форма работы – переписка студентов с представителями стран изучаемых иностранных языков. На предполагает использование метода тандема в изучении иностранных языков. В данную форму работы входит не только переписка, но также беседы в чатах. Как правило, ее используют студенты третьего-четвертого курсов, когда у них сформирована коммуникативная компетенция на необходимом уровне для общения с носителем языка.

10. Проведение занятий с презентациями о разных этносах и культурах больше связано с изучением менталитета в англоязычных странах и пронизывает изучение практически всех тем предмета «Практический курс английского языка». Например, в теме «Кухни других стран» студенты изучают особенности этикета и восприятия разных ситуаций общения в России и англоязычных странах.

11. Просмотр фильмов о проблемах межкультурного общения реализуется на занятиях регулярно, если тема предполагает аудирование с использованием англоязычного фильма.

Контрольный этап

После реализации всех компонентов системы работы мы попросили 84 студента вновь оценить свою готовность к работе в поликультурной среде школы и проранжировать виды деятельности. Мы получили следующие результаты.

7,1% респондентов посчитали свою готовность высокой. 50,0% воспринимали свою готовность как продвинутую. 42,9% посчитали, что их готовность на промежуточном уровне. Низкий и пороговый уровень не наблюдались.

Для статистической обработки результатов был использован критерий знаков (G-критерий). Для каждого испытуемого определялся его индивидуальный сдвиг. Путем сравнения индивидуальных сдвигов было выявлено, что типичным направлением сдвига являлся рост показателя. Число нетипичных сдвигов (понижение показателя) составило 7, типичных 52. Экспериментальное значение критерия при $n=59$ и уровне значимости 0,01 оказалось равно 7 ($G_{эмп}=7$), то есть меньше критического ($G_{кр}=19$). Таким образом, можно заключить, что после эксперимента группа перешла на более высокий уровень готовности к работе в поликультурной среде.

Беседы со студентами показали, что они включают в понятие готовности к работе в поликультурной среде не только толерантность, уважение к представителям иных культур, но и умение решать спорные моменты в межкультурном общении.

Результаты итогового ранжирования представим в таблице 2.

Таблица 2

Ранжирование видов деятельности для подготовки к работе в поликультурной среде (студенты старших курсов)

№	Виды, формы деятельности	Общая сумма баллов (выборы студентов)	Рейтинг
1	Решение проблемных ситуаций / задач по взаимодействию представителей разных культур в учебном процессе;	732	11
2	Рольевые игры (проигрывание ситуаций и выход из них);	603	8
3	Выездные занятия, экскурсии в образовательные учреждения и беседы с администрацией и психологами образовательных учреждений о проблемах поликультурного / полиэтнического взаимодействия.	669	9
4	Проведение практик в образовательных учреждениях, в которых обучается полиэтнический состав детей и подростков;	684	10
5	Разработка внеклассных мероприятий, посвященных другим странам;	352	2
6	Изучение обычаев, традиций, праздников государств, с которыми граничит Российская Федерация;	386	4
7	Проведение занятий с презентациями о разных этносах и культурах;	289	1
8	Участие в международных школьных проектах;	581	7
9	Переписка с представителями стран изучаемых иностранных языков;	393	5
10	Организация фестивалей разных культур;	477	6
11	Просмотр фильмов о проблемах межкультурного общения	366	3

Как показывает таблица 2, первое место заняло проведение занятий с презентациями о разных этносах и культурах. Второе место респонденты отдали разработке внеклассных мероприятий, посвященных другим странам. Третье место – это просмотр фильмов о проблемах межкультурного общения. Четвертое место, с небольшим от-

рывом от третьего – изучение обычаев, традиций, праздников государств, с которыми граничит Российская Федерация.

Чтобы определить, произошли ли изменения в структуре видов деятельности в поликультурной среде, воспользуемся методом ранговой корреляции Спирмена, позволяющем определить силу и направление корреляционной связи между двумя иерархиями признаков. При этом по каждой переменной должно быть представлено не менее 5 наблюдений. Верхняя граница выборки определяется имеющимися таблицами критических значений: $N \leq 40$. В нашем исследовании количество сравниваемых признаков (в таблицах 1, 2) $N=11$ и коэффициент корреляции равен $-0,77273$. Так как коэффициент по модулю больше критического значения $0,76$ при уровне значимости $0,01$ ($N=11$), то корреляционная зависимость достоверно отличается от нуля. Корреляция сильная и обратная. Следовательно, в структуре предпочтений видов деятельности произошли изменения. Виды деятельности, которые на начальном этапе казались студентам более важными, к концу обучения стали менее значимыми.

Обсуждение результатов

Как мы увидели из полученных результатов, до начала эксперимента студенты на младших курсах стремились научиться деятельности, а не просто получению знаний. Они отметили проведение практик в образовательных учреждениях с полиэтническим составом детей и подростков как самый значимый. Так же высокие ранги получили решение проблемных ситуаций по взаимодействию представителей разных культур в учебном процессе и участие в международных школьных проектах. Этот выбор был для экспериментаторов неожиданным, так как, с нашей точки зрения, общение в проекте не вскрывает в полной мере трудности непосредственного взаимодействия в поликультурной среде и, следовательно, не обучает их преодолению. Четвертое место, отданное в рейтинге выездным занятиям и беседам с администрацией образовательных учреждений, на наш взгляд, вполне оправданно. Все это говорит о том, что идея прикладного бакалавриата, видимо, очень привлекательна для абитуриентов и их родителей.

Однако, финальный срез эксперимента показал иные приоритеты в подготовке будущих учителей. Предпочтения старшекурсников изменились. К удивлению экспериментаторов, первое место заняло проведение занятий с презентациями о разных этносах и культурах. Второе место респонденты отдали разработке внеклассных мероприятий, посвященных другим странам. Третье место – это просмотр фильмов о проблемах межкультурного общения. Четвертое место, с небольшим отрывом от третьего – изучение обычаев, традиций, праздников государств, с которыми граничит Российская Федерация. Таким образом, все предпочтения были связаны со знанием компонентом готовности.

До начала эксперимента мы предполагали, что студенты младших курсов предпочтут знания, в то время как старшекурсники сконцентрируются на умениях. Опрос показал, что ситуация противоположна прогнозируемой. Меньше всего старшекурсники пожелали решать проблемные ситуации / задачи по взаимодействию представителей разных культур в учебном процессе и проходить практики в образовательных учреждениях, в которых обучается полиэтнический состав детей и подростков.

Данный результат можно объяснить тем, что на младших курсах до прохождения педагогических практик студенты волнуются о том, как проводить мероприятия, общаться с учениками. Поэтому их больше интересует деятельностный аспект подготовки. В этом наше исследование поддерживает вывод западных ученых о том, что «открытость опыту» коррелирует с успешностью деятельности [20]. Именно «открытость опыту» было продемонстрировано студентами младших курсов в процессе выбора видов деятельности. На старших курсах студенты, пройдя через все педагогические практики, понимают, что компетенции учителя английского языка у них сформировались. Но при этом каждый из них встретился с конкретными учениками из ближнего зарубежья, что помогло оценить, каких знаний не хватает, чтобы обучать таких детей, контактировать с их семьями.

Студенты отметили, что им не хватало знаний об обычаях, религиозных требованиях, этикетных моментах во взаимодействии с учащимися из других стран. В результате в конечном срезе эксперимента они отдали предпочтение видам деятельности, которые могут обеспечить такую подготовку.

Более того, студенты предложили организовывать в процессе обучения в вузе общение с представителями ближнего зарубежья, которые расскажут как о культурных особенностях своих народов, так и отметят трудности, с которыми сталкиваются в школе их дети. В этом плане наше исследование перекликается с выводами В.Д. Горбенко, Т.Н. Доминовой, Н.О. Ильиной, Ю.А. Кумбашевой, М.В. Митяковой, описывающих этноориентированное и полиэтническое направление обучения русскому языку как иностранному, о том, что сегодня «одной из важных методических задач... стала задача организации и обеспечения учебно-воспитательного процесса в полиэтнической и поликультурной среде» [4, с. 258]. Многие студенты считают, что будущим педагогам также нужна конфликтологическая подготовка.

Проведенная работа помогла студентам почувствовать себя «медиаторами культур». Это в полной мере согласуется с исследованием А.К. Перовой о том, что в процессе подготовки необходимо «формирование интеркультурного сознания будущего учителя – «медиатора культур» через осознание ... культуры и ее опытное познание» [11, с. 309]. Также важным моментом в поликультурной подготовке является обучение поликультурным ценностям [21], что обеспечивает система подготовки, разработанная с участием студентов. Считаю, что нелишним будет обращение к «автодидактике для родителей» в школах с полиэтническим составом Е.Л. Григорьевой, Е.В. Быстрицкой, К.Н. Доронина, Д. Коряковцева [5].

Заключение

Как показало наше исследование, без специальной подготовки будущих учителей к работе в поликультурной среде, выпускники не имеют уверенности в том, что готовы проводить ее эффективно. Для подготовки студентов педагогических специальностей к работе с детьми из ближнего зарубежья нужен комплекс видов деятельности, включающих как знаниевую, так и деятельностную составляющую. Особое внимание стоит уделить изучению культур стран, из которых в Россию приехало большое число граждан. Прикладной компонент подготовки должен включать практическую работу по обучению и воспитанию классов с поликультурным составом учащихся.

Возможно, учебным планом должны быть предусмотрены модули, предметы или темы, способствующие формированию навыков работы учителя в поликультурной среде. Также в процессе обучения студентов педагогических специальностей целесообразно применять хотя бы элементы конфликтологической подготовки.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Культура доверия участников образовательного процесса в полиэтнической / поликультурной среде», заявка № МК-009-21 от 22.04.2021.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Берзина Р.Ф. Формирование этнопедагогической культуры будущих учителей начальных классов // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 157-160.
2. Бекмурзина Ж.М. Об этнопедагогической подготовке студентов к работе в поликультурной образовательной среде // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 25-1. С. 140-144.
3. Вместе против расизма, расовой дискриминации, ксенофобии и связанной с ними нетерпимости. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 22.09.2011 № 66/3. URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/66/3> (дата обращения 21.05.2021).
4. Горбенко В.Д., Доминова Т.Н., Ильина Н.О., Кумбашева Ю.А., Митякова М.В. Актуальные направления методики преподавания русского языка как иностранного: результаты контент-анализа // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 249-264. doi: 10.32744/pse.2021.1.17
5. Григорьева Е.Л., Быстрицкая Е.В., Доронин К.Н., Коряковцев Д. Автодидактика для родителей в условиях образовательного пространства полиэтнической школы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 6 (218). С. 18-22.
6. Зайцева Е.А., Нуждин А.В. Реализация поликультурного компонента в планировании содержания урочной и внеурочной деятельности обучающихся // Поволжский педагогический Вестник. 2019. Т. 7. № 1 (22). С. 81-86.
7. Конвенция ООН о правах ребенка. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 44/25, URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения 21.05.2021).
8. Куприна Т.В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. № 9. С. 65-74.
9. Матушак А.Ф., Калугина Е.В., Кусарбаев Р.И., Мухаметшина О.В. Социокультурная подготовка будущих учителей иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 171-174. doi: 10.26140/anip-2020-0903-0038
10. Павлова, О.Ю., Калугина Е.В., Кусарбаев Р.И., Матушак А.Ф. Подготовка будущих учителей иностранного языка к ведению внеурочной работы по предмету // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 124–133 doi: 10.25588/CSPU.2018.03.13
11. Перова А.К. Педагогические условия формирования социокультурного компонента в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 1. С. 306-310.
12. Плугина М.И., Родионова И.В. Критерии и показатели готовности будущих преподавателей к деятельности в поликультурной образовательной среде // Живая психология. 2018. Т. 5. № 1 (17). С. 49-54.
13. Приказ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. URL: <https://www.fumoped.ru/корпиа-fgos-vo> (дата обращения 2.02.2021).
14. Рябченко Н.Н. Формирование культуры национального общения у студентов педагогического вуза // Образование личности. 2013. № 4. С. 59-76.
15. Установление новых и более прочных партнерских отношений в интересах развития наименее развитых стран. Стамбульская декларация Генеральной Ассамблеи ООН от 13 мая 2011 № 219/7. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_interncoop.shtml (дата обращения 21.05.2021).
16. Хайбулаева А.Г. Проблема ценностных и смысловых ориентаций молодежи в психологических исследованиях: монография. Махачкала: АЛЕФ, 2020. 102 с.
17. Хроменков П.А., Хомякова Э.В. Формирование готовности бакалавров к педагогической деятельности в поликультурной среде начальной школы на междисциплинарной основе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. no 2. С. 42–55. doi: 10.18384/2310-7219-2019-2-42-55

18. Cohen L., Manion L., Morrison K. *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2007. 638 p.
19. Dagbaeva N. Zh., Darmaeva S.N., Samoshkina J.S., Tzybenova S.G. Components of Modern Students' Intercultural Competence: Comparative Analysis // *European Journal of Contemporary Education*, 2020. 9 (1): 19-28. doi: 10.13187/ejced.2020.1.19
20. Kaiser T., Schneickert C. Cultural participation, personality and educational inequalities. *Sociological Research Online*, 2016, vol. 21, issue 3. DOI: <https://doi.org/10.5153/sro.4063>. 10.
21. Munardji, Kholis N., Mufidah N. Community multicultural integration pattern in environment-based learning. *International Journal of Instruction*, 2020, vol. 13, issue 1, pp. 101–124. DOI: 10.29333/iji.2020.1317a

REFERENCES

1. Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F. The formation of the ethnopedagogical culture of future elementary school teachers. *The world of science, culture and education*, 2015, no. 3(52), pp. 157-160.
2. Bekmurzina Zh.M. About ethnopedagogical preparation of students for work in a multicultural educational environment. *Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application*, 2012, no. 25-1, pp. 140-144.
3. United against racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance. Resolution adopted by the General Assembly on 22 September 2011/ no 66/3. Available at: <https://undocs.org/ru/A/RES/66/3> (accessed 21 May 2021).
4. Gorbenko V. D., Dominova T. N., Ilina N. O., Kumbasheva Yu. A., Mityakova M. V. Actual directions of the modern methodology of teaching Russian as a foreign language: content analysis results. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2021, vol. 49, no. 1, pp. 249-264. DOI: 10.32744/pse.2021.1.17
5. Grigoryeva E.L., Bystritskaya E.V., Doronin K.N., Koryakovtsev D.A. Autodidacticism for parents in the conditions of educational space of multi-ethnic school. *Orenburg State University Bulletin*, 2018, no. 6 (218), pp. 18-22.
6. Zaitseva E.A., Nuzhdin A.V. Implementation of a multicultural component in planning the content of lesson and extracurricular activities of students. *Volga Pedagogical Bulletin*, 2019, vol. 7, no. 1 (22), pp. 81-86.
7. The United Nations Convention on the Rights of the Child. The United Nations General Assembly Resolution no. 44/25, Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (accessed 25 May 2021).
8. Kuprina T.V. Teaching children of migrants in Russian schools: problems and the ways to solve them. *Russian Journal of Multilingualism and Education*, 2017, no. 9, pp. 65-74.
9. Matuszak A.F., Kalugina E.V., Kusarbaev R.I., Mukhametshin O.V. Socio-cultural training of foreign language teachers-to-be. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 9, no. 3 (32), pp. 171-174. DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0038
10. Pavlova O.Yu., Kalugina E.V., Kusarbaev R.I., Matuszak A.F. Future English teachers training to conduct extracurricular work in the subject. *The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*, 2018, no. 3, pp. 124–133. DOI: 10.25588/CSPU.2018.03.13
11. Perova A.K. Pedagogical conditions for the formation of a socio-cultural component in the process of professional training of a future teacher of a foreign language. *Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov*, 2010, vol. 16, no. 1, pp. 306-310.
12. Plugina M.I., Rodionova I.V. Criteria and indicators of readiness of future professors for work in multicultural educational environment. *Russian Journal of Humanistic Psychology*, 2018, vol. 5, no. 1 (17). 49-54. DOI: 10.18334/lp.5.1.38930 (in Russian)
13. Order of February 22, 2018 No. 125 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Higher Education - Bachelor's Degree in the field of training 03.04.05 Pedagogical education (with two training profiles)". Available at: <https://www.fumoped.ru/kopiya-fgos-vo> (accessed 2 February 2021).
14. Ryabchenko N.N. Formation of a culture of national communication among students of a pedagogical university. *Personality Education*, 2013, no. 4, pp. 59-76.
15. Report of the Fourth United Nations Conference on the Least Developed Countries / Istanbul, 13 May 2011 no 219/7. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_interncoop.shtml (accessed 21 May 2021).
16. Khaibulaeva A.G. The problem of value and life-meaning orientations of young people in psychological research: monograph. Makhachkala, ALEF Publ., 2020. 102 p.
17. Khromenkov P. A., Khomyakova E. V. Forming bachelors' readiness for the educational activity in the multicultural environment of primary school on the interdisciplinary basis. *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 2, pp. 42–55. DOI: 10.18384/2310-7219-2019-2-42-55
18. Cohen L., Manion L., Morrison K. *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2007. 638 p.
19. Dagbaeva N. Zh., Darmaeva S.N., Samoshkina J.S., Tzybenova S.G. Components of Modern Students' Intercultural Competence: Comparative Analysis. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, vol. 9 (1), pp. 19-28. DOI: 10.13187/ejced.2020.1.19
20. Kaiser T., Schneickert C. Cultural participation, personality and educational inequalities. *Sociological Research Online*, 2016, vol. 21, issue 3. DOI: 10.5153/sro.4063. 10.
21. Munardji, Kholis N., Mufidah N. Community multicultural integration pattern in environment-based learning. *International Journal of Instruction*, 2020, vol. 13, issue 1, pp. 101–124. DOI: 10.29333/iji.2020.1317a

Информация об авторах

Матушак Алла Федоровна

(Россия, г. Челябинск)

Доцент, доктор педагогических наук, профессор
кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

E-mail: lilac0@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-0514-0443

Scopus ID: 57202213894

Researcher ID: AAA-7013-2020

Павлова Ольга Юрьевна

(Россия, г. Челябинск)

Доцент, кандидат исторических наук, заведующая
кафедрой иностранных языков

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

E-mail: pavlovaou@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0002-5334-9084

Scopus ID: 57215724435

Researcher ID: AAN-3127-2021

Зырянова Александра Владимировна

(Россия, г. Челябинск)

Доцент, кандидат филологических наук, доцент
кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

E-mail: ziryanovaav@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0002-7858-8807

Калугина Елизавета Владимировна

(Россия, г. Челябинск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

E-mail: kaluginaev@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0002-5838-492X

Scopus ID: 57207952234

Researcher ID: G-9164-2018

Ульянова Вера Геннадьевна

(Россия, г. Челябинск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры иностранных языков

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

ORCID ID: 0000-0003-1768-3314

Ахкамova Юлия Абдулловна

(Россия, г. Челябинск)

Кандидат физико-математических наук, доцент
кафедры математики и методики обучения
математике

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

E-mail: akhkatovayua@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0001-5490-0694

Scopus ID: 8316641100

Researcher ID: L-5874-2013

Information about the authors

Alla F. Matuszak

(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor,

Doctor of Pedagogy,

Professor of the Department of Foreign Languages
South Ural State Humanitarian Pedagogical University

E-mail: lilac0@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-0514-0443

Scopus ID: 57202213894

Researcher ID: AAA-7013-2020

Olga Yu. Pavlova

(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor,

PhD in Historical Sciences,

Head of the Department of Foreign Languages
South Ural State Humanitarian Pedagogical University

E-mail: pavlovaou@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0002-5334-9084

Scopus ID: 57215724435

Researcher ID: AAN-3127-2021

Alexandra V. Zyryanova

(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor,

PhD in Philology,

Associate Professor of the Department of Foreign
Languages

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

E-mail: ziryanovaav@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0002-7858-8807

Elizaveta V. Kalugina

(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Foreign Languages

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

E-mail: kaluginaev@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0002-5838-492X

Scopus ID: 57207952234

Researcher ID: G-9164-2018

Vera G. Ulyanova

(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Foreign Languages

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

ORCID ID: 0000-0003-1768-3314

Yulia A. Akhkatova

(Russia, Chelyabinsk)

PhD in Physical and Mathematical Sciences,

Associate Professor of the Department of Mathematics
and Methods of Teaching Mathematics

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

E-mail: akhkatovayua@cspu.ru

ORCID ID: 0000-0001-5490-0694

Scopus ID: 8316641100

Researcher ID: L-5874-2013



А. А. Ниязова, А. Н. Хузиахметов

Непрерывное социально-экологическое образование будущего учителя в интересах устойчивого развития общества

Введение. Концепция устойчивого развития определяет социально-экологическое направление в качестве ведущего в системе взаимодействия общества и природы, что подчеркивает значимость непрерывного социально-экологического образования личности. Непрерывное социально-экологическое образование в интересах устойчивого развития обеспечивает не только решение социально-экологических проблем, коэволюцию общества и природы, но и воспитание экологически культурной и образованной личности, где ведущая роль отведена учителю. Современное высшее педагогическое образование – это механизм развития социально-экологической образованности будущего учителя, определяющий его готовность к реализации непрерывного социально-экологического образования обучающихся.

Материалы и методы. В экспериментальном исследовании приняло участие 285 студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Базой исследования выступили Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал ТюмГУ), БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет». В основу исследования положены теоретические, эмпирические, опросно-диагностические и математические методы.

Результаты исследования. Теоретический системный анализ литературы позволил раскрыть содержание понятий «социально-экологическое образование в интересах устойчивого развития», «социально-экологическая образованность учителя», разработать и представить структуру и процесс развития социально-экологической образованности учителя, что наполняет и обогащает теорию педагогической науки новыми знаниями.

Статистический анализ полученных результатов показал достоверность различий в уровне развития социально-экологической образованности будущего учителя по мотивационно-ценностному ($\varphi_{\text{эмп}} = 5,78$; $p \leq 0,01$), когнитивному ($\varphi_{\text{эмп}} = 6,80$; $p \leq 0,01$), деятельностному ($\varphi_{\text{эмп}} = 4,89$; $p \leq 0,01$) и рефлексивно-регулятивному компонентам ($\varphi_{\text{эмп}} = 7,28$; $p \leq 0,01$).

Выводы. Проведенная экспериментальная работа показала эффективность реализованных организационно-педагогических условий в процессе профессиональной подготовки будущего учителя к непрерывному социально-экологическому образованию в интересах устойчивого развития общества и положительную динамику развития социально-экологической образованности будущего учителя.

Ключевые слова: устойчивое развитие, социально-экологическое образование, социально-экологическое образование в интересах устойчивого развития, социально-экологическая образованность учителя

Ссылка для цитирования:

Ниязова А. А., Хузиахметов А. Н. Непрерывное социально-экологическое образование будущего учителя в интересах устойчивого развития общества // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 147-159. doi: 10.32744/pse.2021.4.10



A. A. NIYAZOVA, A. N. KHUZIAKHMETOV

Continuous social and environmental education of the future teacher in the interests of sustainable development of society

Introduction. The concept of sustainable development defines the socio-ecological direction as the leading one in the system of interaction between society and nature, which emphasizes the importance of continuous socio-ecological education of the individual. Continuous socio-ecological education in the interests of sustainable development provides not only the solution of socio-ecological problems, the co-evolution of society and nature, but also the upbringing of an ecologically cultural and educated person, where the leading role is assigned to the teacher. Modern higher pedagogical education is a mechanism for the development of the socio-ecological education of a future teacher, which determines the readiness of the last to implement continuous socio-ecological education of students.

Materials and methods. The experimental study involved 285 students enrolled in the educational program "Pedagogical education". The study was based on the Tobolsk D.I. Mendeleev Pedagogical Institute (branch of Tyumen State University), BI HE KhMAO-Ugra "Surgut State Pedagogical University". The study was based on theoretical, empirical, survey-diagnostic and mathematical methods (Fisher φ -criterion).

Research results. A theoretical systematic analysis of the literature made it possible to reveal the content of the concepts of "socio-ecological education for sustainable development", "socio-ecological education of a teacher", to develop and present the structure and process of development of socio-ecological education of a teacher, which fills and enriches the theory of pedagogical science with new knowledge.

The statistical analysis of the results obtained showed the reliability of differences in the level of development of the socio-ecological education of the future teacher in motivational-value ($\varphi_{emp} = 5.78$; $p \leq 0.01$), cognitive ($\varphi_{emp} = 6.80$; $p \leq 0.01$), activity ($\varphi_{emp} = 4.89$; $p \leq 0.01$) and reflexive-regulatory components ($\varphi_{emp} = 7.28$; $p \leq 0.01$), which indicates the positive dynamics of the level of development of socio-ecological education of the future teacher.

Conclusions. The conducted experimental work showed the effectiveness of the implemented organizational and pedagogical conditions in the process of professional training of a future teacher for continuous socio-ecological education in the interests of sustainable development of society and the positive dynamics of the development of socio-ecological education of a future teacher, the reliability of which was statistically confirmed using the Fisher t-criterion.

Keywords: sustainable development, socio-ecological education, socio-ecological education in the interests of sustainable development, socio-ecological education of a teacher, teacher

For Reference:

Niyazova, A. A., & Khuziakmetov, A. N. (2021). Continuous social and environmental education of the future teacher in the interests of sustainable development of society. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 147-159. doi: 10.32744/pse.2021.4.10

Введение

Концепция устойчивого развития одна из современных, актуальных и поддерживаемых мировым сообществом концепций взаимодействия общества и природы, уникальность которой заключается в учете экологических интересов общества, нынешнего и будущего поколений и решения социальных проблем, что выступает одним из сильных ее императивов [1; 2]. В «Стратегии ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития» (2005) предусмотрено концептуальное, содержательное и организационное расширение непрерывного социально-экологического образования как основы для устойчивого развития природы и общества.

Актуальность Концепции устойчивого развития в области непрерывного социально-экологического образования обусловлена следующими предпосылками:

- *социально-экономическими*, определяющими потребность общества в решении социально-экологических проблем, управлении экологической ситуацией и преодолении экологического кризиса;
- *научно-правовыми*, обеспечивающими методологическое и правовое развитие общества, направленное на формирование научного познания и разрешения проблемы взаимодействия общества и природы;
- *социально-педагогическими*, подчеркивающими нравственный характер экологических проблем, связанных, прежде всего, с духовной стороной жизни каждой личности, где её ядром является личное состояние не окружающей среды, а самого человека.

В содержании Концепции устойчивого развития выделены три основных направления развития современного общества: экономический, социальный и экологический [3]. Социально-экологическое направление определяет модернизацию современного образования как необходимого механизма формирования личности в интересах устойчивого развития общества. Выявленные предпосылки и направления Концепции устойчивого развития актуализируют процесс профессиональной подготовки будущего учителя к реализации социально-экологического образования обучающихся, результатом которого является его социально-экологическая образованность.

Цель статьи: показать развитие социально-экологической образованности будущего учителя в качестве результата его готовности к непрерывному социально-экологическому образованию обучающихся в интересах устойчивого развития общества.

Материалы и методы

В основу исследования положены нормативно-правовые документы: Концепция устойчивого развития (1994), Стратегия ЕЭК ООН (2005), ФГОС направления «Педагогическое образование» (2015, 2018), а также результаты научных исследований авторов, занимающихся проблемами социально-экологического образования, отраженных в монографиях, учебно-методических пособиях, статьях. Основными методами исследования выступили: теоретические (системный анализ литературы, нормативно-правовых документов); эмпирические (педагогический эксперимент); опросно-диагностические (методики, анкеты, тесты, опросники); математические (методы статистической обработки результатов исследования (критерий ф-Фишера).

Экспериментальное исследование реализации концептуальной модели непрерывного социально-экологического образования, включающего в себя организационно-педагогические условия, направленные на развитие социально-экологической образованности учителя, осуществлялось на базе Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиал ТюмГУ) и БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», в котором приняло участие 285 студентов направления «Педагогическое образование». Данная работа проходила в период с 2012 по 2020 гг., включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Для оценки уровня развития социально-экологической образованности нами был использован комплекс методик по выделенным её компонентам, а именно: мотивационно-ценностный компонент – методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана); методика «Альтернатива» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин); когнитивный компонент – тест «Определение уровня экологических знаний» (Ниязова А.А.); деятельностный компонент – опросник «Экологическая компетентность личности» (А.В. Гагарин), тест-опросник «Экологическая культура» (Е.В. Асафова); рефлексивно-регулятивному компонент – «Профессиональная корзина педагога» (Н.П. Несговорова, адаптированный вариант).

Теоретико-методологическая база исследования

В условиях реализации Концепции устойчивого развития решение социально-экологических проблем связано с формированием сознательного отношения каждой личности к проблемам сохранения природы и человека, освоению социально-экологических знаний для построения взаимодействия в различных экосистемах, а также целенаправленным воспитанием экологически культурного гражданина общества. Решение вышеуказанных задач связано с развитием нового вида образования – социально-экологического, концептуальные основы которого связаны с обеспечением устойчивого развития общества (Н.М. Мамедов [4], Г.П. Сапожникова [5], Van Pooeck, Katrien Ostman [6], Galvis-Riaño C., Perales-Palacios F., Ladino-Ospina Y. и др. [7]).

Для более полного понимания изучаемой проблемы обратимся к содержанию основных понятий исследования. Анализ понятия «устойчивое развитие» (sustainable development) позволил определить его как концепцию развития общества и науки о природных ресурсах и экологической обстановке, способствующей человечеству в настоящем и будущем удовлетворять собственные потребности [8], при которой его природная основа, создаваемые условия жизни способствуют развитию человека и обеспечению безопасности общества [9, с. 20]. Построение системы образования на основе устойчивого развития общества усилило развитие социально-экологического образования. Однако, проведенный системный анализ понятия «социально-экологическое образование» позволил определить его недостаточную изученность в педагогической теории.

Теоретико-методологическую проработанность понятия «социально-экологическое образование» мы находим в исследовании Э.В. Гирусова, в котором акцент сделан на процесс подготовки человека, способного выстроить свое взаимодействие с окружающей средой [10]. В.С. Шилова определяет социально-экологическое образование как целенаправленный непрерывный процесс обучения и воспитания личности к установлению оптимальных и гармоничных отношений в социоприродной среде, а также её вхождение в социально-экологические процессы [11]. Некоторые аспекты со-

циально-экологического образования, а именно когнитивный компонент, связанный с формированием социально-экологических знаний Е.Г. Шаронова рассматривает в понятии «социально-экологическое воспитание» [12].

В современных исследованиях в области экологического и социально-экологического образования мы находим различные словосочетания: «экологическое образование в интересах устойчивого развития» (М.В. Аргунова [13]), «экологическое образование в контексте устойчивого развития» (В.П. Горлачев [14]), «экологическое образование в условиях устойчивого развития», «экологическое образование для устойчивого развития» (С.А. Степанов [16], Shutaleva A., Nikonova Zh., Savchenko I. [17] и др.) и т.д.

На основе анализа Концепции устойчивого развития, научных исследований (С.А. Степанов, В.С. Шилова и др.) и содержания выше рассмотренных определений в основу нашего исследования положено понятие *«социально-экологическое образование в интересах устойчивого развития»*, которое понимается как опережающее образование, направленное на решение современных социально-экологических проблем, создающее условия для самореализации и развития личности в изменяющейся социоприродной среде.

Анализ научных исследований в области социально-экологического образования в интересах устойчивого развития позволил выделить ряд теоретико-методологических подходов: коэволюционный, социально-экологический, междисциплинарный, системно-деятельностный, средовой и ситуационный, которые легли в основу разработки нашей концептуальной модели, отражающей условия развития социально-экологической образованности будущего учителя.

Итак, анализ понятия «социально-экологическое образование» и выделенные теоретико-методологические подходы позволили определить, что социально-экологическое образование в интересах устойчивого развития направлено на формирование экологически грамотной личности, способной решать педагогические и социально-экологические задачи, управлять своими действиями, поведением и поступками в социоприродной среде. «Такое образование должно стать качественным, основанным на эколого-гуманистических ценностях и обеспечивать знаниями, навыками и компетенциями для устойчивой жизни каждой личности в обществе» [18, с. 2].

Обзор литературы

Важным компонентом любого педагогического процесса является результат. В качестве результата экологического и социально-экологического образования исследователи выделяют следующие показатели: экологическая грамотность (Sheryn D. Pitman, Christopher B. Daniels, Paul C. Sutton [19]), социально-экологическая компетентность (Shilova V.S., Tarabaeva V.B., Shechovska N.L. [20] и др.), социально-экологические знания, экологическое сознание (Ablak S., & Yeşiltaş E.) [21], экологическая культура и экологическая направленность личности (Ardoin N.M.) [22].

В качестве результата профессиональной подготовки педагога к непрерывному социально-экологическому образованию обучающихся нами обозначена «социально-экологическая образованность». Изучение данного понятия показало, что исходное понятие «образованность» встречается как общая категория, которая обозначает качество личности, её способность непрерывно приобретать жизнен-

ный опыт и в дальнейшем развиваться на его основе. Итак, выделим несколько подходов к понятию «образованность»:

Теоретический системный анализ литературы, словарей и научных исследований позволил выделить подходы к объяснению понятия «образованность»:

- социальный, раскрывающий образованность как важнейший социальный атрибут каждого человека в обществе, наличие которого предопределяет появление карьерных перспектив и становится ресурсом для приобретения им более высоких социальных статусов;
- психологический, определяющий образованность как качество развивающейся личности, усвоившей опыт, с помощью которого она становится способной ориентироваться в окружающей среде, приспосабливаться к ней, охранять и обогащать её, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя;
- педагогический, обозначающий под образованностью фактическое наличие у человека существенного объема знаний, а также навыков, позволяющих ему данные знания применять на практике, совершать действия и поступки, характеризующие социально-экологически образованную личность.

Таким образом, образованность – это конкретный результат получения человеком образования. Для нашего исследования актуальным является понятие «экологическая образованность», которое недостаточно раскрыто в теории. И.П. Сафронов одним из компонентов экологического профессионализма учителя выделяет экологическую образованность как систему научных знаний о природе, фундаментальных проблемах взаимодействия общества и природы, а также комплекс эколого-педагогических знаний, необходимых для работы с детьми и обучающимися [23]. Л.С. Колдамасова определяет экологическую образованность студентов как результат овладения экологическими знаниями и умениями эмоционально-ценностного отношения к природе и опытом творческой деятельности взаимодействия с природой [24].

Итак, анализ понятия «экологическая образованность» показал ограниченность его использования в психолого-педагогических исследованиях. Для полноты и целостности понимания данного понятия мы выделили его значимую составляющую – социальность, обозначив при этом социально-экологическую образованность как результат подготовки будущего учителя к реализации непрерывного социально-экологического образования обучающихся в интересах устойчивого развития общества.

Социально-экологическая образованность – это качество развивающейся личности, обладающей системой научных знаний о природе, социально-экологическом взаимодействии общества и природы и их использование в практической деятельности [25]. Социально-экологическая образованность учителя включает в себя его теоретическую и практическую подготовку к реализации непрерывного социально-экологического образования обучающихся.

В связи с отсутствием в литературе обоснования данного понятия и уточнения его содержания мы выделили структуру социально-экологической образованности личности будущего учителя, которая включает мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-регулятивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент позволяет исследовать творческую деятельность, интеллектуальное и духовное развитие, отношение к профессии как ценности и т.д. [26, с. 564]. Критерием компонента выступают профессиональная и социально-экологическая направленности личности.

Когнитивный компонент определяет совокупность профессиональных (психолого-педагогические, предметные), социально-экологических знаний, знаний теории и методики социально-экологического образования, технологий педагогической деятельности в области социально-экологического образования и т.д. Критерием компонента выступают профессиональные и социально-экологические знания.

Деятельностный компонент отражает умения объяснять взаимосвязи и взаимоотношения в социоприродной среде, выстраивать субъект-субъектные отношения в различных системах организовывать экологически сообразную деятельность обучающихся с использованием различных педагогических технологий и т.д., а также опыт деятельности (реализации) в области непрерывного социально-экологического образования обучающихся (анализ, планирование, оценка). Критерием компонента выступают профессиональные и личностные умения.

Рефлексивно-регулятивный компонент включает навыки рефлексивного анализа собственной педагогической деятельности в области социально-экологического образования обучающихся, адекватность самооценки учебных достижений и профессионально-значимых качеств, а также способность проектировать и управлять своим личностным ростом и развитием в области социально-экологического образования. Критерием компонента выступает рефлексивность.

Выделенная структура социально-экологической образованности будущего учителя позволила выстроить технологический процесс её развития, включающий в себя три уровня:

- *I уровень* – теория, отражающая концепцию непрерывного социально-экологического образования личности, построенная на основе теоретико-методологических подходов с её основной идеей развития социально-экологической образованности будущего учителя;
- *II уровень* – технология, включающая образовательный процесс социально-экологического образования с учетом её компонентов (целевого, содержательного, организационно-методического и результативного), определяющими целью, содержание социально-экологического образования, методы, формы и средства обучения с использованием различных технологий (проблемного, контекстного, педагогического сотрудничества, КТД и т.д.), направленных на достижение результата. Основными субъектами данного процесса выступают преподаватели, педагоги-наставники, студенты, обучающиеся, администрация образовательных организаций и т.д.;
- *III уровень* – практика, определяющая последовательность выполнения действий и операций в условиях формального, неформального образования и включающая непосредственную практическую деятельность будущего учителя в условиях формального образования (семинарские и практические занятия, различные виды практик (учебная, производственная: педагогическая, научно-исследовательская, преддипломная, летняя педагогическая) и неформального образования (краткосрочные курсы, тренинги, Школы экологического лидерства, экологические акции, квесты и др.);
- *IV уровень* – результат, включающий в себя социально-экологическую образованность, где основными её показателями выступают профессиональная и социально-экологическая направленности, социально-экологические знания, взгляды, убеждения, научное мировоззрение, профессиональные и личностные умения и рефлексивность.

Процесс развития социально-экологической образованности учителя построен с учетом вышеуказанных уровней, обеспечивающих непрерывность и системность её развития в профессиональной подготовке к непрерывному социально-экологическому образованию обучающихся в интересах устойчивого развития общества.

Результаты экспериментального исследования

На первом этапе проведена диагностика социально-экологической образованности будущего учителя и выявлены следующие проблемы:

- невыраженный характер мотивации к профессиональной деятельности учителя в области социально-экологического образования, отсутствие четкого представления о профессии учителя и его педагогической деятельности в области социально-экологического образования, а также недостаточный уровень потребности в самореализации и саморазвитии как педагога, в том числе в социально-экологическом образовании и др.;
- фрагментарность профессиональных и социально-экологических знаний, отсутствие знаний о педагогических технологиях, инновационных методах и формах, используемых в области социально-экологического образования, отсутствие умений использовать социально-экологические знания при решении педагогических и социально-экологических задач и т.д.;
- неразвитость профессионально-личностных умений (аналитических, проективных, организаторских и др.) и отсутствие навыков рефлексивного анализа собственных действий и поведения, что затрудняет профессиональное развитие и видение себя как педагога, готового к реализации социально-экологического образования обучающихся в интересах устойчивого развития общества.

На втором этапе нами реализованы организационно-педагогические условия, которые в контексте нашего исследования выступили как совокупность целенаправленно созданных мер, обеспечивающих подготовку учителя к непрерывному социально-экологическому образованию. Такими условиями явились:

- *обеспечение эколого-ориентированной образовательной среды вуза*, отражающей внешние и внутренние связи вуза. Актуальными внешними связями выступает взаимодействие вуза с образовательными организациями, которые являются определенной площадкой для практической подготовки будущего учителя, а также практикующие педагоги – наставники студентов в период прохождения различных видов практик;
- *интеграция формального, неформального и информального образования*, обеспечивающая линейную непрерывность, переходя из одной вида образования в другой. Так, процесс формального образования – это реализация ФГОС направления «Педагогическое образование» и наполнение учебного плана дисциплинами социально-экологической направленности («Социальная экология», ДВ: «Экологическая педагогика», «Основы экологического воспитания» и др.), а также увеличение объема содержания психолого-педагогических дисциплин темами, отражающими социально-экологическую информацию. В процессе неформального образования студенты – будущие учителя активно участвовали в ведущих педагогических (Школа вожатых, Школа «Юный эколог» и т.д.) и социальных практиках (эко-волонтерство, акции и т.д.), а также в тренингах, экологических проектах, научно-практических конференциях и т.д.

Использованы и возможности неформального образования, связанного с самообразованием, совершенствованием будущего учителя как всесторонне развитой личности в области социальной экологии, экологии региона, что способствовало активному посещению мероприятий социально-экологической направленности: музея природы, театральных постановок, выставок фото, картин и т.д.;

◦ *внедрение инновационных (образовательных, цифровых информационно-коммуникационных), интерактивных и рефлексивных технологий* в социально-экологическое образование в процессе профессиональной подготовки учителя. Процесс обучения строился с использованием образовательных технологий: проблемного, контекстного обучения, case-study, обучения в сотрудничестве и т.д. Информационно-коммуникационные технологии обеспечили вариативность в обучении студентов с использованием различных образовательных платформ (OpenProfession, Coursera.org и др.), включающих онлайн-курсы «Экологическое проектирование», «Экология и природопользование» и др.; онлайн-конструкторов (Wix, Learningapps.org и др.) для создания экологических игр, эко-квестов, кроссвордов с анимационными эффектами и т.д.); платформ для организации аудио и видеоконференций (Zoom, Microsoft Teams и др.). В подготовке будущих учителей активно использовался разработанный нами электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Социальная экология» с использованием образовательной платформы Moodle. Данная система позволила организовать дистанционное и смешанное обучение студентов.

На третьем этапе проведена вторичная диагностика, направленная на выявление динамики и эффективности развития социально-экологической образованности будущего учителя.

Проанализируем полученные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования. Представим обобщенные результаты в сравнении по всем компонентам социально-экологической образованности будущего учителя на рисунке 1.

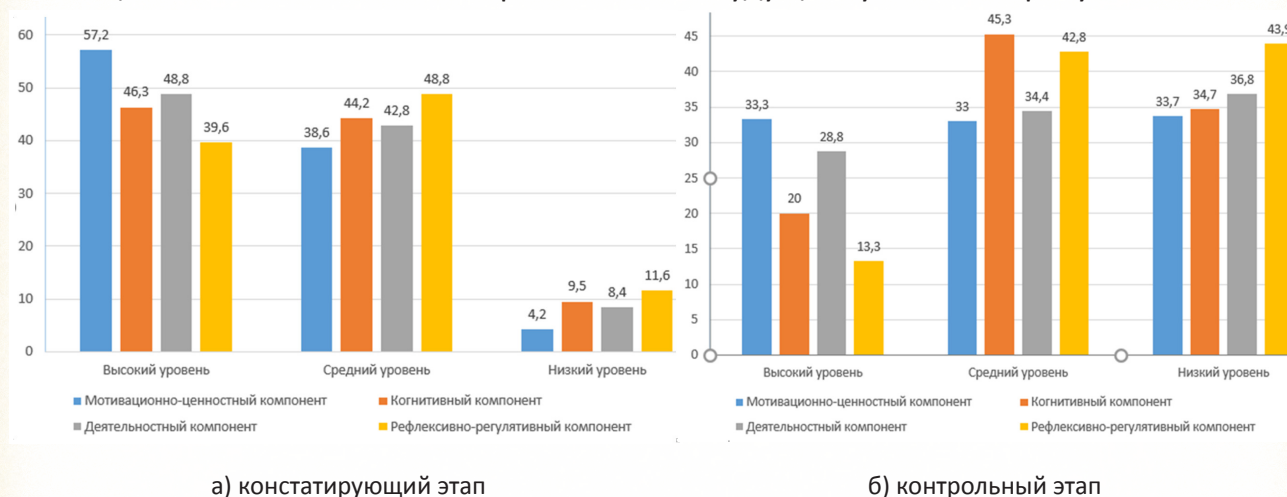


Рисунок 1 Сравнительные результаты социально-экологической образованности будущего учителя (констатирующий и контрольный этапы, %)

Сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного этапов показал прирост результатов респондентов с высоким уровнем социально-экологической образованности, для которых характерны:

- по мотивационно-ценностному компоненту на 23,9% (с 33,3% до 57,2%) – высокая внутренняя мотивация к профессиональной деятельности, эстетический и практический тип мотивации, педагогические и социально-экологические цен-

ности, выраженные в субъект-субъектных и социально-экологических отношениях и т.д.;

- по когнитивному компоненту на 26,3% (с 20% до 46,3%) – системные, глубокие социально-экологические знания об экологических проблемах и путях их решения, о социально-экологическом взаимодействии, о технологиях и формах социально-экологического образования и т.д.;
- по деятельностному компоненту на 20% (с 28,8% до 48,8%) – умение анализировать экологическую ситуацию, проектировать деятельность обучающихся в области социально-экологического образования, а также коммуникативные и организаторские способности и т.д.;
- по рефлексивно-регулятивному компоненту на 26,3% (с 13,3% до 39,6%) – навыки рефлексивного анализа собственной деятельности, проектирование саморазвития и самообразования, самореализация в педагогической деятельности, в частности, в области социально-экологического образования обучающихся.

Показатели низкого уровня по мотивационно-ценностному компоненту уменьшились на 33,5% (с 33,7% до 4,2%), когнитивному – на 25,2% (с 9,5% до 34,7%), деятельностному – на 31,4% (с 36,8% до 8,4%), рефлексивно-регулятивному – на 32,3% (с 43,9% до 11,6%). Изменения показателей среднего уровня незначительны, который объясняется переходом с одного уровня на другой.

Количественный анализ полученных результатов, т.е. их сравнение с использованием метода математической обработки (критерий Фишера), показал достоверность различий в уровне развития социально-экологической образованности будущего учителя на контрольном этапе исследования по мотивационно-ценностному ($F_{\text{эмп}} = 5,78$; для $F_{\text{кр}} = 2,28$ для $p \leq 0,01$), когнитивному ($F_{\text{эмп}} = 6,80$; для $F_{\text{кр}} = 2,28$ для $p \leq 0,01$), деятельностному ($F_{\text{эмп}} = 4,89$; для $F_{\text{кр}} = 2,28$ для $p \leq 0,01$) и рефлексивно-регулятивному компонентам ($F_{\text{эмп}} = 7,28$; для $F_{\text{кр}} = 2,28$ для $p \leq 0,01$), что свидетельствует о положительной динамике уровня развития социально-экологической образованности будущего учителя.

Обсуждение результатов исследования

Важность профессиональной подготовки специалистов, в том числе педагогических кадров к решению социально-экологических проблем подчеркнута в исследованиях как отечественных авторов, так и зарубежных. Полученные данные о непрерывном социально-экологическом образовании в интересах устойчивого развития согласуются с мнением авторов, определяющими студентов как участников социально-экологических изменений общества [27], субъектов педагогической деятельности в области социально-экологического образования и формирования экологически культурной и образованной личности обучающихся [28]. Однако, проведенное исследование показало, что исследователи выделяют различные результаты экологического и социально-экологического образования: экологические знания, сознание, отношение, компетентность и др., что требует четкости в определении результата профессиональной подготовки и необходимых условий для его достижения.

Считаем, что профессиональная подготовка будущего учителя – это многомерный процесс, в связи с чем нами выделены компоненты социально-экологической образованности (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-

регулятивный компоненты), отражающие теоретическую и практическую подготовку будущего учителя к реализации непрерывного социально-экологического образования обучающихся, что позволит комплексно подойти не только к ее развитию в образовательном процессе вуза, но и исследованию.

Заключение

Таким образом, проведенный системный анализ литературы позволил рассмотреть основные понятия исследования, определить содержание понятия «социально-экологическое образование в интересах устойчивого развития общества», выделить компоненты социально-экологической образованности будущего учителя. Проведенная экспериментальная работа показала положительную динамику в развитии социально-экологической образованности, что доказывает эффективность реализованных организационно-педагогических условий в профессиональной подготовке учителя к непрерывному социально-экологическому образованию в интересах устойчивого развития общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бринчук М.М. Концепция устойчивого развития: потребности в совершенствовании // Астраханский вестник экологического образования. 2015. №1 (31). С. 5-13.
2. Siegman O. Global Environmental Change: Human and Policy Dimensions // Nature – based environmental education of children; Environmental Knowledge and Relation to nature together are related to ecological behavior / Otto Siegman, Pamela Pensini. Canadian Research Ecological Centre, 2017. P. 88-94.
3. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию: Указ Президента РФ от 01.04.1996 № 440. Текст: электронный // КонсультантПлюс – надежная правовая поддержка: официальный сайт компании «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=233558#03969375967141422> (дата обращения: 27.01.21).
4. Мамедов Н.М. Концепция устойчивого развития и экологическое образование // Экология и география: Проблемы подготовки учителя: тезисы докладов конференции. Москва: ТЭКО Центр, 1995. С. 24-28.
5. Сапожникова Г.П. Устойчивое развитие и экологическое образование: методическое пособие. Москва: ГОУ ДОД ФДЭБЦ, 2009. 119 с.
6. Environmental Education Research // Creating Space for the Political in environmental and sustainability education practice through a political move Analysis of Educator's Actions - Van Poeck, Katrien Ostman – Switzerland - September 2018. pp. 1406 – 1423.
7. Galvis-Riaño C., Perales-Palacios F., Ladino-Ospina Y. Conceptions about environment and environmental education by teachers from rural schools in Bogota-Colombia. Ambiente e Sociedade (2020) 23 DOI: 10.1590/1809-4422AS OC20180200R1VU2020L4AO. [Electronic resource]. URL: <https://www.mendeley.com/catalogue/46c53143-fbd5-3496-97f0-579a1fac769f> (дата обращения: 23.03.2021)
8. Ермолина М.А. Концепция устойчивого развития: общие принципы и подходы // Юридическая мысль: научно-практический журнал. 2003. № 2 (15). С. 80-88. [Электронный ресурс]. URL: <http://lawlibrary.ru/article1159202.html> (дата обращения: 20.01.2020).
9. Данилов-Данильян В.И. Переход к устойчивому развитию как научная проблема // Наука и образование в интересах устойчивого развития. Москва: МГАДА, 2006. С. 20-24.
10. Гирусов Э.В. Социально-экологическое образование. Век глобализации. №1. 2015. [Электронный ресурс]. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekologicheskoe-obrazovanie> (дата обращения: 20.01.2021).
11. Шилова В.С. Социально-экологическое образование школьников: сущность и основные закономерности функционирования // Международный журнал экспериментального образования. 2015. №7. С. 158-160.
12. Шаронова Е.Г. Технология подготовки будущего учителя к социально -экологическому воспитанию. Ж. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-podgotovki-buduschego-uchitelya-k-sotsialno-ekologicheskomu-vospitaniyu-shkolnikov> (дата обращения: 20.02.2021)
13. Аргунова М. В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2010. 47 с.
14. Горлачев В.П. Экологическое образование в контексте устойчивого развития // Вестник ЧитГУ.2012. № 4. С. 21–26.
15. Бичева И. Б., Хижная А. В., Дряхлова О. В. Роль экологической компетентности педагога в профессиональной

- деятельности // Экономический консультант, 2019. № 1. С. 69-73.
16. Степанов С.А. Экологическое образование для устойчивого развития как важное направление модернизации высшей школы России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 2011. 57 с.
 17. Shutaleva A., Nikonova Zh., Savchenko I. и др. Environmental education for sustainable development in Russia. <https://doi.org/10.3390/su12187742>. Sustainability (Switzerland) 12(18). [Electronic resource]. URL: <https://www.mendeley.com/catalogue/cd22bfe4-ddce-3d75-8838-f75c3d98a118> (дата обращения 23.03.2021)
 18. Аргунова М.В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 2010. 47 с.
 19. Sheryn, D. International Journal of Sustainable Development and World ecology // Ecological literacy and psychographics lifestyle contributors to ecological knowledge and understanding / Sheryn D. Pitman, Christopher B. Daniels, Paul C. Sutton // School of Natural and Built Environment, Department of Information Technologies, Engineering and Environment, Institute of South Australia, May 2018. P. 117 – 130.
 20. Shilova V.S., Tarabaeva V.B., Shechovska N.L., Zhirov M.S., Tarasova S.I. Social and ecological competence of the student's personality: the findings of investigation. The Social Sciences (Pakistan). 2016. Т. 11. №10. С. 2429-2433.
 21. Ablak, S., & Yeşiltaş, E. (2020). Secondary school students' awareness of environmental education concepts. Review of International Geographical Education Online, 10(3), 445–466. <https://doi.org/10.33403/rigeo.745951>. [Electronic resource] <https://www.mendeley.com/catalogue/0dc6a2ef-2ff7-3a23-8045-8ca9829362e4> (дата обращения: 20.02.2021).
 22. Ardoin, N.M. Environmental education and K-12 student outcomes: a review and analysis of research. / N. M. Ardoin, A. W. Bowers, N. W. Roth, N. Holthuis. DOI: 10.1080/00958964.2017.136155
 23. Сафронов, И.П. Формирование экологической культуры учителя: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / Сафронов Игорь Павлович. Москва, 1992. 18 с.
 24. Колдамасова Л.С. Формирование экологической образованности студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорский государственный университет. Магнитогорск, 2005. 24 с.
 25. Ниязова А.А., Шаймарданов Р.Х. Способ проектирования технологии непрерывного социально-экологического образования будущего учителя в вузе / Свид-во о депонировании статьи зарегистрированного в РАО Копирус №020-009838 от 15.05.2020 г. 58 с.
 26. Гуцу Е.Г. Мотивационно-ценностный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза: критерии и уровни развития // Современные проблемы науки и образования. 2015. №2-2. С. 564. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24921429> (дата обращения: 01.04.2021).
 27. Ibáñez M. E., Ferrer, D. M. Muñoz, L. V. A. Claros, F. M. & Ruiz F. J. O. (2020). University as change manager of attitudes towards environment (The importance of environmental education). Sustainability (Switzerland), 12(11). DOI: 10.3390/su12114568
 28. Несговорова, Н. П. Подготовка к эколого-педагогической деятельности в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед.: 13.00.02. Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2015. 528 с.

REFERENCES

1. Brinchuk M.M. Sustainable development concept: requirements in perfection. *Astrakhan bulletin of ecological education*, 2015, no. 1 (31), pp.5-13 (in Russ.)
2. Siegman O. Global Environmental Change: Human and Policy Dimensions / Nature – based environmental education of children; Environmental Knowledge and Relation to nature together are related to ecological behavior / Otto Siegman, Pamela Pensini. Canadian Research Ecological Centre, 2017, pp. 88-94 (in Eng.)
3. The Concept of transition of the Russian Federation to sustainable development: the Edict of the President of the Russian Federation of 1 April 1996 № 440. Text: electronic / ConsultantPlus – steady legislative support: official site of the company “ConsultantPlus”. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=233558#03969375967141422> (accessed 27 January 2019) (in Russ.)
4. Mamedov N.M. The Concept of sustainable development and ecological education / Ecology and geography: Problems of teacher training: abstracts of conference reports. Moscow, TECO Centre, 1995, pp. 24-28 (in Russ.)
5. Sapozhnikova G.P. Sustainable development and ecological education: resource book. Moscow, GOU DOD FDEBTs. 2009. 119 p. (in Russ.)
6. Environmental Education Research / Creating Space for the Political in environmental and sustainability education practice through a political move Analysis of Educator's Actions - Van Poeck, Katrien Ostman – Switzerland - September, 2018, pp. 1406-1423 (in Eng.)
7. Galvis-Riaño C., Perales-Palacios F., Ladino-Ospina Y. Conceptions about environment and environmental education by teachers from rural schools in Bogota-Colombia. *Ambiente e Sociedade*, 2020, 23. DOI: 10.1590/1809-4422ASO C20180200R1VU2020L4AO.
8. Yermolina M.A. The Concept of sustainable development: general principles and approaches. Juridical thought: scientific and practical journal, 2003, no. 2 (15), pp. 80-88. Available at: <http://lawlibrary.ru/article1159202.html> (accessed 20 January 2021) (in Russ.)
9. Danilov-Danil'an V.I. Transition to sustainable development as a scientific problem / Science and education in favor of sustainable development. Moscow, MGADA Publ., 2006, pp. 20-24 (in Russ.)
10. Girusov E.V. Social and ecological education. *Globalisation century*, 2015, no. 1. Available at: <https://cyberleninka>.

- ru/article/n/sotsialno-ekologicheskoe-obrazovanie (accessed 20 January 2021) (in Russ.)
11. Shilova V.S. Social and ecological education of pupils: the essence and main regularities of functioning. *International journal of experimental education*, 2015, no. 7, pp. 158-160 (in Russ.)
 12. Sharonova E.G. The technology of preparation of a future teacher for social and ecological upbringing. *J. Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogic University named after V.P.Astaf'ev*, 2011. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-podgotovki-buduschego-uchitelya-k-sotsialno-ekologicheskomu-vospitaniyu-shkolnikov> (accessed 20 February 2021) (in Russ.)
 13. Argunova M.V. Ecological education in favor of sustainable development as a super subject direction of school education modernisation: abstract of Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, 2010. 47 p. (in Russ.)
 14. Gorlachev V.P. Ecological education in the context of sustainable development. *Bulletin of ChitSU*, 2012, no. 4, pp. 21–26 (in Russ.)
 15. Bicheva I. B., Khizhnaya A. V., Dryakhlova O. V. The role of environmental competence of the teacher in professional activities. *The State Counsellor [Economic Consultant]*, 2019, vol. 25, no. 1, pp. 69-73. (in Russ.)
 16. Stepanov S.A. Ecological education for sustainable development as an important direction of modernisation of Russian high school: abstract of Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, 2011. 57 p. (in Russ.)
 17. Shutaleva A., Nikonova Zh., Savchenko I. и др. Environmental education for sustainable development in Russia. <https://doi.org/10.3390/su12187742>. *Sustainability (Switzerland)*, 12 (18). Available at: <https://www.mendeley.com/catalogue/cd22bfe4-ddce-3d75-8838-f75c3d98a118> (accessed 23 March 2021) (in Eng.)
 18. Argunova M.V. Ecological education in favor of sustainable development as a super subject direction of school education modernisation: abstract of Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, 2010. 47 p. (in Russ.)
 19. Sheryn D. Ecological literacy and psychographics lifestyle contributors to ecological knowledge and understanding / Sheryn D. Pitman, Christopher B. Daniels, Paul C. Sutton. *International Journal of Sustainable Development and World ecology*, 2018. May, pp. 117-130 (in Eng.)
 20. Shilova V.S., Tarabaeva V.B., Shechovska N.L., Zhirov M.S., Tarasova S.I. Social and ecological competence of the student's personality: the findings of investigation. *The Social Sciences (Pakistan)*, 2016, vol. 11, no. 10, pp. 2429-2433 (in Eng.)
 21. Ablak S., Yeşiltaş E. Secondary school students' awareness of environmental education concepts. *Review of International Geographical Education Online*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 445–466. DOI: 10.33403/rigeo.745951
 22. Ardoin N.M. Environmental education and K-12 student outcomes: a review and analysis of research. / N. M. Ardoin, A. W. Bowers, N. W. Roth, N. Holthuis. DOI: 10.1080/00958964.2017.136155 (accessed 24 March 2021) (in Eng.)
 23. Safronov, I.P. Formation of ecological culture of a teacher: abstract Diss. PhD in Philosophy. Moscow, 1992. 18 p. (in Russ.)
 24. Koldamasova L.S. Formation of ecological education of students in the process of professional training: abstract of Diss. PhD Ped. Sci., Magnitogorsk State University. Magnitogorsk, 2005. 24 p. (in Russ.)
 25. Niyazova A.A., Shaimardanov R.Kh. The method of designing the technology of continuous socio-ecological education of the future teacher at the university / Certificate about the deposit of the article registered in the RAE Copyrus No. 020-009838 of 15.05.2020.58 p.
 26. Gutsu E. G. Motivational-value component in the structure of professional competence of a university teacher: criteria and levels of development. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 2-2, pp. 564 (in Russ.)
 27. Ibáñez M. E., Ferrer D. M., Muñoz L. V. A., Claros F. M., & Ruiz F. J. O. University as change manager of attitudes towards environment (The importance of environmental education). *Sustainability (Switzerland)*, 2020, vol. 12(11). DOI: 10.3390/su12114568
 28. Nesgovorova, N.P. Training for ecologic and pedagogical activity in the system of continuous vocational education: Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, 2015. 528 p. (in Russ.)

Информация об авторах

Ниязова Амина Абтрахмановна

(Российская Федерация, Сургут)

Доцент, кандидат педагогических наук, заведующая
кафедрой педагогического и специального
образования

Сургутский государственный педагогический
университет

E-mail: dekanspf@mail.ru

ORCID: 0000-0002-1363-9730

Жузиакметов Анвар Нуриахметович

(Российская Федерация, Казань)

Профессор, доктор педагогических наук, заведующий
кафедрой методологии обучения и воспитания
Казанский (Приволжский) федеральный университет

E-mail: hanvar9999@mail.ru

ORCID: 0000-0003-2842-4289

Scopus ID: 56530744000

Resaecher ID: M-8936-2013

Information about the authors

Amina A. Niyazova

(Russian Federation, Surgut)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences,

Head of the Department of Pedagogical and Special
Education

Surgut State Pedagogical University

E-mail: dekanspf@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-1363-9730

Anvar N. Khuziakmetov

(Russian Federation, Kazan)

Professor, Doctor of Education, Head of the Department
of Methodology of Training and Education
Kazan (Volga region) Federal University

E-mail: hanvar9999@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2842-4289

Scopus ID: 56530744000

Resaecher ID: M-8936-2013



А. О. Бударина, Г. А. Гущина, Е. А. Торпакова

Формирование компетенции исторического комментирования у студентов – будущих учителей русского языка и литературы

Введение. Актуальность исследования заключается в том, что историческое комментирование лингвистических явлений представляет собой важное средство решения задач подготовки учителей-словесников, поскольку оно позволяет объяснять современные языковые факты, понятия, закономерности при помощи установления их диахронических свойств.

Цель исследования – апробировать модель формирования компетенции исторического комментирования у студентов – будущих учителей русского языка и литературы.

Материалы и методы. Исследование проводилось с января по декабрь 2020 года на базе Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта. Выборка составила 90 человек. Применены методы: сравнительно-исторического анализа памятников древнерусской письменности; экспертных оценок; методика определения формирования лингвистической компетентности студентов (Е.Н. Пискунова); математической статистики (критерий χ^2 -Пирсона).

Результаты исследования. В программу курсов «Старославянский язык» и «История русского литературного языка» было включено изучение и сравнительно-исторический анализ памятников древнерусской письменности. Результаты апробации модели показали статистически значимые изменения в экспериментальной группе по следующим критериям: информационно-когнитивному ($\chi^2 = 20,3$; $p < 0,01$), деятельностно-смысловому ($\chi^2 = 45$; $p < 0,01$), профессионально-коммуникативному ($\chi^2 = 8,5$; $p < 0,05$) и практико-ориентированному ($\chi^2 = 21,1$; $p < 0,01$).

Обсуждение и заключение. Сравнительный анализ результатов исследования показал, что обучение историческому синтаксису русского языка влияет на формирование компетенции исторического комментирования у студентов – будущих учителей-словесников и на уровень их подготовки. Разработанный методологический инструментарий обеспечивает анализ синтаксического поля предметных предложений старорусского языка и их историческое комментирование на основе субъекта диктума и субъекта модуса.

Ключевые слова: педагогическое образование, компетенция исторического комментирования, педагогические условия, модель формирования компетенции, студенты – будущие учителя русского языка и литературы, исторический синтаксис, синтаксическая конструкция

Ссылка для цитирования:

Бударина А. О., Гущина Г. А., Торпакова Е. А. Формирование компетенции исторического комментирования у студентов – будущих учителей русского языка и литературы // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 160-174. doi: 10.32744/pse.2021.4.11



A. O. BUDARINA, G. A. GUSCHINA, E. A. TORPAKOVA

Formation of historical commenting competence in students – future teachers of the Russian language and literature

Introduction. The relevance of the research lies in the fact that historical commenting on linguistic phenomena is an important means of solving the problems of training language teachers, since it allows explaining modern linguistic facts, concepts, patterns by establishing their diachronic properties.

The purpose of the study is to test a model of the formation of historical commenting competence in students – future teachers of the Russian language and literature.

Materials and methods. The study was conducted from January to December 2020 at the Immanuel Kant Baltic Federal University. The sample included 90 people. Methods applied: comparative historical analysis of monuments of ancient Russian writing; expert assessments; methodology for determining the formation of linguistic competence of students (E.N. Piskunova); mathematical statistics (χ^2 -Pearson test).

Research results. The program of the courses "Old Church Slavonic" and "History of the Russian literary language" included the study and comparative historical analysis of the monuments of ancient Russian writing. The results of testing the model showed statistically significant changes in the experimental group according to the following criteria: information-cognitive ($\chi^2 = 20.3$; $p < 0.01$), activity-semantic ($\chi^2 = 45$; $p < 0.01$), professional-communicative ($\chi^2 = 8.5$; $p < 0.05$) and practice-oriented ($\chi^2 = 21.1$; $p < 0.01$).

Discussion and conclusion. A comparative analysis of the research results showed that teaching the historical syntax of the Russian language affects the formation of the competence of historical commenting in students – future language teachers and the level of their training. The developed methodological toolkit provides an analysis of the syntactic field of subject sentences of the Old Russian language and their historical commenting on the basis of the subject of the dictum and the subject of modus.

Keywords: pedagogical education, historical commenting competence, pedagogical conditions, the model of the formation of competence, students – future teachers of the Russian language and literature, historical syntax, syntactic construction

For Reference:

Budarina, A. O., Guschina, G. A., & Torpakova, E. A. (2021). Formation of historical commenting competence in students – future teachers of the Russian language and literature. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 160-174. doi: 10.32744/pse.2021.4.11

Введение

В настоящее время представляется актуальным вопрос о формировании культуры владения современным русским литературным языком у педагогов, готовности решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся, что напрямую связано с развитием профессиональной исторической памяти современного учителя-словесника. Особое значение проблеме изучения исторических закономерностей развития и формирования компетенций, связанных с усвоением родного языка, уделено в исследовании Boston Consulting Group «Россия 2025: от кадров – к талантам». Основные идеи о будущем высшего образования в многомерном и поликультурном обществе XXI века, с этой точки зрения, озвучены в докладе «Глобальное будущее образования» (Global Education Futures) на форуме Global Education Leaders` Partnership Summit в рамках международной конференции GELP «Образование для сложного мира: зачем, чему и как» [1-3].

Данные задачи сформулированы в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» [4] и Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования педагогического направления и определяются формированием компетенций ОК-1 и ОК-2 [5; 6].

На наш взгляд, формирование данных компетенций при подготовке бакалавров филологического направления напрямую связано с методом исторического комментирования. Следовательно, при подготовке будущего учителя круг практических задач филологических дисциплин исторического цикла (Старославянский язык, История русского литературного языка и др.) заметно расширяется, значение приобретает установление и объяснение процессов современного русского языка, обусловленных историческими закономерностями, например, наличие «беглых» гласных (сон – сна, день – дня); вариативные падежные окончания (запах чая – чашка чаю), чередования гласных и согласных (блестеть – блистать, друг – дружить), наличие-отсутствие суффикса -лв прошедшем времени глагола (несла – нёс, пришла – пришёл) и др. В связи с этим подробного комментария требует, по нашему мнению, изучение некоторых вопросов исторического синтаксиса русского языка. С этой точки зрения при изучении типологии простого предложения в курсе «Историческая грамматика русского языка» наибольший интерес вызывают предметные предложения. Знание этих и подобных исторических закономерностей способствует формированию орфографической грамотности, что ведет к повышению качества образовательного процесса в целом [7, с. 178].

Исходя из этого, мы определили цель исследования – разработка модели формирования компетенции исторического комментирования у будущих учителей русского языка и литературы на основе системно-деятельностного подхода и педагогических условий, обеспечивающих эффективность её реализации.

Материалы и методы исследования

Теоретическую основу исследования составили концепции и положения системно-деятельностного подхода (В.И. Байденко [8], Э.Ф. Зеер [9], И.А. Зимняя [10]), труды в области исторической лингвистики (К.В. Горшков, Г.А. Хабургаев [11], Ю.С. Степанов [12] и др.).

Методологической основой исследования послужил системно-деятельностный подход. Системно-деятельностный подход как методологический принцип формирования компетенции исторического комментирования позволил изучить ее не только как систему, но и особенности взаимодействия ее компонентов между собой. С другой стороны, при анализе компонентов процесса формирования компетенции исторического комментирования, они не рассматриваются обособленно друг от друга, а объединяются в систему, посредством дополнительных связей [13-16]. Составляющие этой системы отнесены к одному объекту и связаны между собой. В ходе исследования эмпирически проверяется каждый компонент компетенции исторического комментирования, а затем процедуры измерения применяются к системе в целом.

Следовательно, в процессе исследовательской деятельности студентов, историческое комментирование рассматривается и как процесс, и как функциональная структура, как морфология и материал для его анализа.

Основными методами исследования являются анализ научной литературы российских и зарубежных ученых по проблеме формирования компетенции исторического комментирования, метод педагогического моделирования, сравнительно-исторического анализа памятников древнерусской письменности.

Математические методы: метод математической статистики (критерий χ^2 -Пирсона).

Исследование влияния обучения историческому синтаксису русского языка на формирование компетенции исторического комментирования у студентов – будущих учителей-словесников было проведено в три этапа: констатирующего, формирующего и контрольного. Выборка составила 90 человек, где 45 студентов-выпускников контрольной группы и 45 – экспериментальной группы. База исследования: Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта».

Модель формирования компетенции исторического комментирования у бакалавров

В процессе исследования разработана и апробирована модель формирования компетенции исторического комментирования у бакалавров ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (см. рис. 1).

Апробация модели позволила выявить педагогические условия реализации модели.

1. Проблемно-содержательные условия, включающие основную образовательную программу бакалавриата с ее дидактическим сопровождением, в том числе программы производственной педагогической и преддипломной практики, включающие проблемно-поисковые технологии ее реализации.

2. Системно-деятельностные условия, объединяющие систему видов профессиональной деятельности, к которым должны быть готовы выпускники программы бакалавриата: педагогическая, исследовательская, проектная, культурно-просветительская.

3. Технологические, позволяющие расширить знания студентов и преподавателей о новых образовательных технологиях и развивать способность применения их на практике для формирования компетенции исторического комментирования и культуры владения современным русским литературным языком.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК				
Цель: формирование компетенции исторического комментирования у студентов – будущих учителей русского языка и литературы				
Задачи: поэтапно сформировать когнитивный, деятельностный, творческий компоненты компетенции исторического комментирования у студентов – будущих учителей русского языка и литературы				
Теоретические подходы: компетентностный, системно-деятельностный				
Принципы: субъектности формирования компетенции, проектирования, высокой мотивации освоения компетенции, амплификации развития личности студента				
ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ БЛОК				
Функции: гносеологическая, регулятивная, аксиологическая, коммуникативная, прогностическая, творческая				
Этапы	Компоненты	Курс «Синтаксис русского литературного		
Аналитический	Когнитивный. Умение анализировать возможности исторического комментирования в процессе обучения русскому языку	Изучение и анализ грамматических особенностей синтаксических конструкций, функционирующих в памятниках древнерусской письменности		
Проблемно-поисковый	Деятельностный. Умение применять историческое комментирование при объяснении орфографических ошибок обучающихся школ	Разрешение проблемных ситуаций, с применением исторического комментирования текстов, сопровождение историко-лингвистического комментирования		
Творческий	Творческий. Умение внедрять метод исторического комментирования в структуру урока и интерпретировать собственный научный текст в целях	Осуществление творческо-исследовательских проектов, имеющих направленность исторического комментирования памятников древнерусской письменности		
Методы: коммуникативный, проектный, метод проблемных ситуаций, сократический диалог				
Формы: аудиторная (практические занятия и семинары) и внеаудиторная работа (проведение самостоятельных исследований и представление их результатов на научно-практических конференциях)				
Средства: учебные пособия, видео- и аудиоматериалы, учебное оборудование (компьютеры, проектор), речевые средства				
КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК				
Критерии	Информационно-когнитивный	Деятельностно-смысловой	Профессионально-коммуникативный	Практико-ориентированный
Показатели	наличие структурированных знаний об особенностях системы русского языка в его фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах и применении компетенции исторического комментирования	умения и навыки применения современных технологий в историческом комментировании лингвистических фактов, воспринимать, оценивать, интерпретировать языковые явления	способность и готовность получения знаний из различных источников; практического сравнительно-исторического анализа текстов разных периодов развития русского языка и их редактирования	готовность к системному и самостоятельному действию в организации и проведении образовательного процесса, с учетом полученных знаний, умений и личностной готовности к будущей профессиональной деятельности
РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК				
Результат: будущий учитель русского языка и литературы со сформированной компетенцией исторического комментирования, обладающий высоким уровнем подготовки, готовый к новым условиям обучения				

Рисунок 1 Модель формирования компетенции исторического комментирования у студентов – будущих учителей русского языка и литературы

В этой связи, в программу курсов «Старославянский язык» и «История русского литературного языка» было включено изучение и сравнительно-исторический анализ памятников древнерусской письменности и на их основе анализ предметных предложений, сообщающих о действиях, состояниях, признаках предмета, не имеющих парадигмы по категории лица и представляющих собой безличные предложения, обладающие формой только третьего лица.

Анализ синтаксического поля предметных предложений старорусского языка позволил говорить о том, что в предложениях с подлежащим-предметом могли выражаться следующие значения:

1) определенно-предметное значение, напр.: Место пренарочито и красно велими, и скотопажитно, и плечисто, и всяцеми земными семяны родимо... (История о казанском царстве) – 'Место преподобно, очень красиво и для скота полезно, всякими земными семенами уродимо'; И Чюдовской архимарить рекъ: «Кабы и приятна ваша скверная молитва богу!» (Сочинение инока Авраамия) – 'Чюдовской архимандрит сказал: кабы приятна ваша скверная молитва богу';

2) неопределенно-предметное значение, напр.: И абие буря велика воста и прогна мрак..., и Ø бысть свѣтло (Сказания Авраамия Палицына) – 'Началась великая буря и прогнала мрак, и было светло '.

В старорусском языке подлежащее предметных предложений обозначало:

1) животное, напр.: И но и в собаке той лихой нѣт стоко, и въ змѣе той, ползющей гадинѣ, и рысь та лютая человеколюбнее ихъ, и аспид – от милостивѣе ихъ! (Челобитная Аввакума) – 'В той лихой собаке столько нет и в змее, ползающей гадине, а та лютая рысь человеколюбнее их, а аспид – милостивее их'; На тѣх же горахъ звери многие дикие: козы и олени, и зубры, и лоси, и кабаны, волки, бараны дикие – воочию нашу, и се гуляютъ! (Челобитная Аввакума) – 'В тех горах звери лютые: козы, олени, зубры, лоси, кабаны, волки, бараны дикие – гуляют';

2) конкретный предмет, напр.: ...также дѣлають и стекло ис сорочанской пшеницы гораздо свѣтло, толко скоро бѣется, не такъ, какъ наше (Из «Описаний Китая») – '...также делают очень светлое стекло из сорочинской пшеницы, только быстро бѣется оно не так, как наше';

3) абстрактное понятие, напр.: Бесѣда челоуѣка грешна, челоуѣка безобразна и безславна, челоуѣка не имуща видѣния, ни доброты, ниже подобия господия (Челобитная Аввакума) – 'Разговоры человеческие грешны...';

4) части человеческого тела, напр.: Не видишь, глаза у тебя худы! (Челобитная Аввакума) – 'Не видишь, глаза у тебя плохи'; И князь Петръ сталъ ей повѣдать, какъ ево объяла сердечная любовь и тоска по кралевне Магилене и какъ неудобъ печално сердце ево по ней (Повесть о Петре Златых Ключей) – 'Князь Петр стал ей говорить, как его охватила сердечная любовь и тоска по королеве Магилене и как печально сердце его по ней'.

Отмечается большое количество предложений с подлежащим *сердце*, напр.: Честный и великий рыцарю, сердце мое жалостно, чтобы тобою наединѣ переговорить обо всякомъ нашемъ дѣлѣ (Повесть о Петре Златых ключей); Никогда не будетъ сердце наше утѣшно от печали, покамѣсь, подлинную вѣсть услышимъ о сыне своемъ: живъ ли или нѣтъ (Повесть о Петре Златых Ключей). Именно сердце наивным языковым сознанием мыслится как вместилище душ и часто выступает метонимической заменой всего человека.

Интересна модель типа И дива слышание достойно (Сказания Авраамия Палицына) – 'Услышанное дива достойно', подлежащее которого выражено девербативом

слышание. Замена подлежащего инфинитивом *слышати* создает синонимичное предложение: Слышати се диво; Слышати се дивно.

В конструкциях Да Шреметева устав добр – держите его, а Кирилов устав не добр – оставь его! (Повесть о Петре Златых Ключей) – 'Шереметьев устав хорош, держитесь его, а Кирилов устав не хорош, оставьте его!'; Повѣсти зѣло утѣшны и потребны, удивления и умеления радостна и сладостна преисполнены суть (Повесть о семи мудрецах) – 'Повести очень утешительны и полезны, переполнены дива и радостного и сладостного умиления' субъект модуса производит оценку предмета в соответствии со своими взглядами на мир и окружающее: *добр, не добр, утѣшны, потребны*.

Сообщая о предмете и его признаке, говорящий грамматически сопрягает компоненты, называющие предмет и признак. Например: ...стѣнь твердостію чюдима, столповъ высоту удивляема и мужей храбрыхъ множествомъ проставляема, но монастыря свята и пречюдна, его же яко начало свято и избранно, тако жительство преподобно и боголюбезно, тако конецъ богоугоденъ и предивенъ (Повесть о семи мудрецах) – 'Стены чудны твердостью, высота столбов удивляет..., но монастырь свят и пречуден, его начало свято и избранно, так его жизнь преподобна и боголюбезна, так и кончина богоугодна и предивна'.

Небольшая группа прилагательных имеет в современном русском языке только краткую форму (*рад, горазд* и др.), а довольно значительная группа слов, прежде всего названия информативных признаков, – только полную.

Семантические закономерности, определяющие соотношение полной и краткой форм, проявляются, прежде всего, в их смысловом расхождении и распределении по разным типам субъектов – носителей признаков: *Он был щедр/щедрый/щедрым* – с именем лица, но: *Прием был щедрый/щедрым, *щедр* – с девербативом; *Он жесток/жестокий* – с именем лица, но: *Ветер жестокий, *жесток* – с признаковым именем.

Сравним в старорусском языке: А ходят на гору день по одному человѣку: дорога тесна, а двема пойти нелзѣ (Хождение Афанасия Никитина за три моря) – 'В день по одному человеку ходят в горы, дорога тесная, двум пройти нельзя'; ...немощно бѣ вмѣститися на том полѣ Куликовѣ: бѣ мѣсто то тѣсно между Доном и Мечею (Сказание о Мамаевом побоище) – '...нельзя вместиться на том поле Куликовом: то место тесно между Доном и Мечею'.

В сочетании разнотипных признаков внутреннего и внешнего мира проявляются, с одной стороны, важнейшие когнитивные закономерности – неразделимость материального бытия и сознания, неразделимость разных сторон человеческой личности; с другой – художественное мастерство соединения объективного и субъективного в психологически обогащенной ткани текста. (Хождение Афанасия Никитина за три моря) – 'Прославилось имя князей наших во всех странах, и было имя их грозно в сражениях, и были князья князьям, а воеводы воеводам, и был грозен их голос перед полками'; И бысть в шестую годину дни, начаша появливатися погани измалтянѣ в полѣ, бѣ бо полѣ чисто и велико зѣло (Повесть о разорении Рязани Батыем) – 'На шестой год стали появляться поганые измаилтяне в поле, ибо поле было чистое и очень великое'.

В предложениях локативной структуры В Ширязи, да въ Езди, да в Кашини *Ѳ темно* (Хождение Афанасия Никитина за три моря) – 'В Ширязи, в Езди, в Кашине темно', ...на Московском государствѣ, дал бог, смирно и тихо (Челобитная Аввакума) – '...в Московском государстве, дал бог, смирно и тихо' имена в предложном падеже в Ширязи, въ Езди, в Кашини, на Московском государствѣ обозначают субъект состояния – среду – носитель состояния.

В неопределенно-предметных предложениях позицию подлежащего занимает нулевой знак, например: *А в Чеготани ∅ велми темно* (Хождение Афанасия Никитина за три моря) – 'А в Чеготани очень темно'; *Уже ∅ поздно стало*, а по вашей королевской милости напился пьян – 'Уже поздно, я по вашей королевской милости напился допьяна' (Повесть о взятии Царьграда).

В современном русском языке предикаты типа холодно, тепло могут сопрягаться не только с личным субъектом, но и локативным, напр.: *На улице холодно; В доме тепло*. Г.А. Золотова видит здесь локативное подлежащее, приводя в доказательство синонимичные конструкции: *На улицах пустынно — Улицы пустынны; В небе светло — Небо светлое*.

Носитель признака связан с идеей пространства проявления признака. В предложении локативной структуры *И бысть чисто во всьсеи земли Егуптьстьи*, и хвалити и начаша (Челобитная Аввакума) – 'И было чисто во всей земле Египетской, и стали хвалить ее' компонент *во всьсеи земли Егуптьстьи* обозначает место, которому приписывается состояние *бысть чисто*, и является носителем предикативного признака, сравним: *Вся земля Егуптьстьи бысть чиста*. Примером предложения локативной структуры является конструкция типа *И възвратишася с радостию великою и бысть веселие велико и радость въ градѣ во Пскове...* (Сказание о Довмонте) – 'Возвратились с великой радостью и было великое веселье и радость в городе Пскове...', в котором локативный субъект – *въ градѣ во Пскове* (у жителей Пскова) и предикаты – существительные *веселие, радость*. В предложении *Бысть же тогда жалость, велика во граде Пскове мужем и женам и малым детям по благоверном князи Тимофеи* (Сказание о Довмонте) – 'Была тогда великая жалость в городе Пскове женам, мужьям и малым детям о благоверном князе Тимофеи' локативный компонент *во граде Пскове* обозначает место проявления признака. Формы дательного падежа *мужем, женам, малым детям* обозначают носителей состояния (*жалость*), поскольку состояние *жалость* присуще только лицу, но не месту.

Различение одушевленного лица, проявляющего свою волю, и неодушевленного, совершающего действие стихийно, судя по отражению этого явления в языке, было связано, в первую очередь, с подчеркиванием стихийных сил природы. Фактор стихийности производимых силами природы действий получил отражение в своеобразном синтаксическом построении, посредством которого эти силы становятся известными читателю как некая причина или средство действия. Напр.: *Была в ту ночь теплота велика и ∅ было очень тихо и появились заморозки на траве* (Повесть о Куликовской битве) – 'Было в ту ночь великое тепло, было очень тихо, и появились заморозки на траве'.

Синонимичными являются модели предложений *На дворѣ мразь — На дворѣ мърозно — На дворѣ мърозить* с компонентами, обозначающими среду (на дворѣ), и предикативный признак этой среды – ее состояние. Например: *И тма верху бездны, и духъ божий ношашеся верху воды — сирѣчь не видѣть ничево, дня не было, — темно* (Челобитная Аввакума) – 'Тьма над бездной, дух божий носился над водой, ничего нельзя увидеть, дня не было – темно'.

В «Хождении за три моря Афанасия Никитина» широко отмечается употребление предметных предложений локативной структуры, например: *А в Гурмызе есть солнце варно, человек сожжет; В Гундустани же силнаго вару н'ht. Силен вар в Гумызе да в Кятобагряни, А в Хоросанской землѣ варно, да не таково; А в Гиляи душно велми да парище лихо, да в Шамахѣ парь лих* (Сказания Авраамия Палицына) – 'В Гундустани

сильной жары нет. Сильный жар в Гурмызе и в Кытобагряни, а в Хоросанской земле жарко, но не так, а Гиляи очень душно и сильный пар, и в Шамахее сильный пар...'. В первой части предложения употребляется *варно* в функции определения, во второй и третьей частях существительное *вар* употреблено в предикативной функции, в четвертой части *варно* выступает в роли предиката модуса, что еще раз доказывает различную частеречную принадлежность слов категории состояния.

Н.С. Трубецкой объясняет употребление этого слова в речи Афанасия переменной окружения, вызвавшей переворачивание наизнанку языковых выражений психического состояния. Ю.С. Степанов связывает развитие указанной типологии предложений в истории русского языка с исчезновением в славянских языках индоевропейского перфекта и его специфическим функциональным замещением в виде, прежде всего, категории состояния.

Каузатором может быть лицо, явление, событие, действие, качество. С семантико-синтаксической точки зрения предложение, тем или иным способом выражающее каузативные отношения, становится полисубъектным, полипредикативным. Например: Понуждает на всякое благочитие, а к царских надобно прохладно: пити, и ести, поиграти в дутки... (Челобитная Аввакума) – 'Вынуждает на всякое благочестие, а в царских покоях должно быть прохладно: чтобы есть, пить, играть в дудки'.

Обычно при анализе предложений типа А в кѣлии мнѣ душно стало (Житие Епифания Премудрого) – 'А в келье стало мне душно' компонент кѣлия (субъект диктума) характеризуется состоянием *душно* (предикат состояния). Однако состояние *душно* ей внутренне не присуще (ср.: *Кѣлии душно). На наш взгляд, в таких предложениях выражается не состояние окружающей среды, а вызванное этим признаком состояние (ощущение) говорящего. Описываемое состояние присуще модусному субъекту мнѣ, который оценивает данное состояние.

В предложении генитивной структуры И от того времени, господня моя, стало у мене быти в темнице нужно, и чадно, и пыльно, и горко от дыма... (Житие Епифания Премудрого) – 'И после того времени стало у меня в темнице нужно, жарко, пыльно, горько от дыма...' субъект модуса выражен в форме родительного падежа местоимения у мене. Форма родительного падежа субъекта, в отличие от формы дательного падежа, эксплицирует семантику посессивности: у мене в темнице – в моей темнице.

В конструкции И отворишася сѣнныя двери, а в кѣлейце моей стало свѣтло к полунощи (Житие Епифания Премудрого) – 'И отворились двери в сени, стало светло в полночь' в кѣлейце выступает как среда проявления признака, а источник состояния (стало светло) отступает на второй план. Стало свѣтло представляет собой предикат, субъект – мнѣ (моей).

Субъекты данных конструкций «были не только предметом грамматической апперцепции, но и глубокой религиозной веры» (Д.Н. Овсяннико-Куликовский). По мнению некоторых ученых, их внутренней формой являются конструкции с провиденциальным субъектом.

В предложениях со словесно выраженным и нулевым подлежащим сказуемое выражено именем прилагательным (в краткой форме среднего рода) и согласуется с местоимением, аналогично глаголам среднего рода. «Форма прилагательного – форма «никакого рода» – наиболее соответствует обобщенному, отвлеченному, неопределенному значению субъекта» [17, с. 22]. Одной из особенностей предложений древнерусского периода является обобщающий характер диктумного субъекта [18], что объясняется их употреблением в произведениях определенного жанра (проповедях,

молениях, поучениях) или в определенных ситуациях, связанных с ситуациями христианского назидания, наставления, обращения к Богу.

Подобные лингвистические факты исторического синтаксиса русского языка, извлеченные из памятников древнерусской и старорусской письменности, были включены в лекционные и практические занятия подготовки студентов – будущих учителей русского языка и литературы.

Результаты исследования

Для доказательства выдвинутой нами гипотезы об эффективности разработанной модели компетенции исторического комментирования у будущих учителей-словесников проанализированы результаты контрольной и экспериментальной групп. В экспериментальной группе была реализована модель формирования компетенции исторического комментирования бакалавров БФУ им. И. Канта в соответствии со следующими критериями и уровнями [19]:

Информационно-когнитивный критерий – наличие структурированных знаний об особенностях системы русского языка в его фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах и применении компетенции исторического комментирования.

Деятельностно-смысловой критерий включает умения и навыки применения современных технологий в историческом комментировании лингвистических фактов, воспринимать, оценивать, интерпретировать языковые явления.

Профессионально-коммуникативный критерий – способность и готовность получения знаний из различных источников; практического сравнительно-исторического анализа текстов разных периодов развития русского языка и их редактирования.

Практико-ориентированный критерий – готовность к системному и самостоятельному действию в организации и проведении образовательного процесса, с учетом полученных знаний, умений и личностной готовности к будущей профессиональной деятельности.

На основании показателей данных критериев (см. рис.1) определены уровни сформированности компетенции исторического комментирования у бакалавров:

Повышенный уровень сформированности компетенции у студентов характеризуется осознанным пониманием важности исторического комментирования в профессиональной деятельности учителя-словесника, значительным объемом знаний в области исторической фонетики и грамматики русского языка; потребностью в постоянном повышении своего общеобразовательного и профессионального кругозора; навыками применения современных технологий исторического комментирования лингвистических фактов; свободным владением сравнительно-исторического метода; готовностью к системному и самостоятельному участию в образовательном процессе и личностной готовностью к будущей профессиональной деятельности.

Высокий уровень сформированности компетенции у студентов определяется тем, что будущий бакалавр-словесник способен применить метод исторического комментирования в профессиональной и самообразовательной деятельности в силу необходимости, у нет пробелов в знаниях об особенностях исторической грамматики русского языка. В силу необходимости будущий учитель-словесник способен к повышению общеобразовательного и профессионального кругозора.

Базовый уровень сформированности компетенции характеризуется наличием у будущих бакалавров-словесников систематизированных знаний в области исторического комментирования. Они готовы к самостоятельному образованию и пополнению профессионального кругозора в области исторической грамматики русского языка.

Результаты апробации модели в контрольной и экспериментальной группах студентов показали, что анализ синтаксического поля предметных предложений старорусского языка влияет на формирование компетенции исторического комментирования (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности компетенции	Показатели											
	Базовый				Высокий				Высокий			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
Критерии												
информационно-когнитивный (К1)	32	88%	13	12%	13	12%	22	48%	0	0%	10	40%
деятельностно-смысловой (К2)	15	20%	0	0	30	80%	18	32%	0	0%	27	68%
профессионально-коммуникативный (К3)	26	64%	18	32 %	19	36%	20	68%	0	0%	7	0%
практико-ориентированный (К4)	24	56%	4	16%	9	36%	21	44%	12	8%	20	40%

Полученные данные экспериментальной работы обрабатывались методом математической статистики (критерий χ^2 -Пирсона).

Выдвигались две гипотезы: различия в уровне проявления критерия в контрольной и экспериментальной группах незначительны; различия в уровне проявления критерия в контрольной и экспериментальной группах значимы. Получены следующие результаты:

Критерий 1. Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 20.337. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.01$ составляет 9.21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$. Уровень значимости $p<0,001$

Критерий 2. Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 45.000. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.01$ составляет 9.21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$. Уровень значимости $p<0,001$

Критерий 3. Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 8.480. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.05$. Уровень значимости $p=0.015$

Критерий 4. Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 21.086. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.01$ составляет 9.21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$. Уровень значимости $p<0,001$

Попадание в «зону значимости» указывает на устойчивую связь показателя уровня сформированности компетенции с уровнем проявления критерия в контрольной и экспериментальной группах. Уровень проявления информационно-когнитивного, деятельностно-смыслового, профессионально-коммуникативного и практико-ориентированного критериев в экспериментальной группе значительно выше, в среднем на 47%.

Обсуждение результатов

Мы согласны с основоположниками системного подхода Э.Г. Юдиным [20] и Г.П. Щедровицким [21], что данный подход исходит из того, что специфика сложного объекта не исчерпывается возможностями составляющих его элементов, а коренится в характере связей и отношений между определенными явлениями. С этой точки зрения представить нечто как простую систему значит описать её в четырех планах: один раз как процесс, второй раз как функциональную структуру, третий раз как организованность материала или морфологию и четвертый раз как просто материал. И эти четыре описания должны быть отнесены к одному объекту и ещё связаны между собой [1; 22]. В образовательной практике И. Андреев предлагает применять ряд подходов: системно-целевой; системно-структурный; системно-функциональный, системно-клартерный, в зависимости от предмета систематизации [23, с.35; 24].

Мы же предложили системно-деятельностный подход, который позволяет изучать формирование компетенции исторического комментирования не только как систему, но и особенности взаимодействия ее компонентов между собой и рассматривать как деятельность.

В мировой педагогической практике историческое комментирование применяется достаточно редко и рассматривается с точки зрения метода усвоения знаний о системе языка и языковых уровнях, а также с целью формирования у обучающихся необходимых учебно-языковых и орфографических умений. Мы поддерживаем мнение М.Р. Львова и С.И. Львовой [25], М.М. Разумовской и А.В. Текучёва [26], согласно которому формирование компетенции исторического комментария у будущих учителей-словесников будет способствовать более осознанному толкованию фактов языка, описанию их лингвистической сущности на основе сравнительно-исторического метода.

Заключение

Формирование культуры владения современным русским литературным языком тесно связано с повышением качества педагогического образования будущих учителей русского языка и литературы. Необходимый уровень данной культуры может быть достигнут путем усвоения знаний по истории русского литературного языка, потому как современный учитель должен не только обладать умением анализировать процессы, происходящие в современном русском языке, но и устанавливать взаимосвязи между ними и историческими закономерностями, что особенно важно, поскольку данное умение отражается в речи педагога.

Следовательно, от знания истории языка и компетенции исторического комментирования напрямую зависит качество речи и уровень профессиональной грамотности учителя, что неизбежно скажется на уровне подготовки обучающегося школ.

Таким образом, разработанная нами модель формирования компетенции исторического комментирования позволяет:

1. Систематизировать знания студентов о специфике исторического комментирования как объекта изучения методики преподавания русского языка.
2. Сформировать профессиональные умения будущих учителей-словесников по использованию исторического комментирования на уроках русского языка.

3. Использовать данную компетенцию не только на занятиях по исторической грамматике, но и в процессе предметной лингвистической подготовки бакалавров, научной работы магистрантов и аспирантов.

4. Решить проблему подготовки бакалавров педагогического направления предметной области «Русский язык. Литература» с точки зрения включения в культурно-языковое поле русской и общечеловеческой культуры, воспитания ценностного отношения к русскому языку как носителю культуры, как государственному языку Российской Федерации, языку межнационального общения народов России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Fadel C., Bialik M., Trilling, B. Four – dimensional education: The competencies learners need to succeed. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1948.tb01783.x.
2. Prensky M. The World Needs a New Curriculum. The Global Future Education Foundation and Institute. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1415.
3. Zheltukhina, M.R., Vikulova, L.G., Mikhaylova, S.V., Borbotko, L.A. & Masalimova, A.R. Communicative Theatre Space in the Linguistic and Pragmatic Paradigm // X Linguae Journal. Vol. 10, Issue 2. April 2017. Pp. 85-100.
4. Постановление Правительство Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата).
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 г. № 91 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)»
7. Штрекер Н.Ю. Актуальные аспекты формирования общекультурных компетенций бакалавров педагогического образования при изучении лингвистических дисциплин: сущность, структура, критерии сформированности // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. №28. С. 1129-1132.
8. Байденко В.И. Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы: Опыт системного исследования: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1999. 333 с.
9. Зеер Э.Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития. Екатеринбург: Издательство РГПУ, 2015. 193 с.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. URL: https://www.studmed.ru/view/zimnyaya-ia-klyuchevye-kompetentnosti-kak-rezultatивно-celevaya-osnova-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii_75b32e46499.html (дата обращения: 14.02.2021).
11. Горшков К.В., Хабургаев Г.А. Историческая грамматика русского языка: учеб. пособие для ун-тов. М.: Высш. школа, 1981. 359 с.
12. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. М.: Наука, 1975. 313 с. URL: <https://superlinguist.ru/obshchee-izykoznanie-skachat-knigi-besplatno/stepanov-ju-s-metody-i-printsipy-sovremennoy-lingvistiki.html> (дата обращения: 25.04.2021).
13. Belous, E.N., & Erofeeva, M.A. Features of professional communicative competence of teachers in subject communication with students. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 40 (4), 126-140. DOI: 10.32744/pse.2019.4.11.
14. Ravhuhali, F., Mashau, T. S., Kutame, A. P., & Mutshaeni, H. N. (2015). Teachers' Professional Development Model for Effective Teaching and Learning in Schools: What Works Best for Teachers? *International Journal of Educational Sciences*, 11 (1), 57-68. DOI: 10.1080/09 751122.2015.11890375.
15. Dimitrova Z. Literacy of the student through the formation of media literacy in stage 1. 4. Grade. Педагогика. София: Национально издателство за образование и наука «Аз Буки». 2019. №4 (91).
16. Гурова В.Т. Развитие научно-исследовательских и творческих способностей в подготовке будущих педагогов // *Education and Self Development*. 2020. Volume 15. № 3. P. 120-129.
17. Глухих Н.В., Миронова А.А. Комментирование фактов истории русского языка в школьном обучении // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013. № 12.2. С. 206-214.
18. Торпакова Е.А., Королева Т.В. Предметные предложения со значением состояния в аспекте обучения студентов-филологов // *Вестник науки и образования Северо-Запада России*. 2016. Т. 2. №3. URL: <http://>

- vestnik-nauki.ru/wp-content/uploads/2016/08/2016-N3-Torpakova1.pdf (дата обращения: 18.03.2021).
19. Авдони́на Н.С. Формирование профессиональной компетентности в системе либерального образования // Высшее образование в России. 2020. №7. С. 135-143.
 20. Юдин В.В. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с.
 21. Щедровицкий Г.П. Знание и объект в содержательно-генетической логике и эпистемологии [Электронный ресурс] // Сетевой журнал «Кентавр». URL: <http://v2.circleplus.ru/archive/s1994/tezis/0/znanie/text> (дата обращения 02.03.2021)
 22. Prensky, M. The World Needs a New Curriculum. The Global Future Education Foundation and Institute. DOI: 10.5093/jwop2019a14.
 23. Андреев В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография / В.И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 288 с.
 24. Zheltukhina, M.R., Vikulova, L.G., Mikhaylova, S.V., Borbotko, L.A. & Masalimova, A.R. Communicative Theatre Space in the Linguistic and Pragmatic Paradigm // *XLinguae Journal*. Vol. 10, Issue 2. April 2017. Pp. 85-100. DOI: 10.18355/XL.2017.10.04.06.
 25. Бокатина Ю.И. Принцип историзма в контексте методики преподавания русского языка // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. №8 (15): в 2-х ч. Ч. II. С. 12-14.
 26. Янченко В.Д. Научно-методическое наследие последней трети XX века и его потенциал в системе профессиональной подготовки учителей-словесников: дис... д-ра пед. наук: 13.0.01. Москва, 2011. 523 с.

REFERENCES

1. Fadel C., Bialik M., Trilling, B. Four - dimensional education: The competencies learners need to succeed. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1948.tb01783.x.
2. Prensky M. The World Needs a New Curriculum. The Global Future Education Foundation and Institute. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1415.
3. Zheltukhina, M.R., Vikulova, L.G., Mikhaylova, S.V., Borbotko, L.A. & Masalimova, A.R. Communicative Theater Space in the Linguistic and Pragmatic Paradigm. *XLinguae*, 2017, vol. 10, issue 2, pp. 85-100.
4. Resolution of the Government of the Russian Federation of October 4, 2000 No. 751 "On the national doctrine of education in the Russian Federation."
5. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 4, 2015 No. 1426 "On the approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of preparation 44.03.01 Pedagogical education (bachelor's level).
6. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 9, 2016 No. 91 "On the approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of preparation 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) (bachelor's level)"
7. Strecker N.Yu. Actual aspects of the formation of general cultural competences of bachelors of pedagogical education in the study of linguistic disciplines: essence, structure, criteria of formation. *Izvestiya of the Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky*, 2012, no. 28, pp. 1129-1132.
8. Baydenko V.I. Educational standard: theoretical and conceptual foundations: Experience of systems research: Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, 1999. 333 p.
9. Zeer E.F. Theoretical and applied foundations of the psychology of professional development. Yekaterinburg, RGPPU Publishing House, 2015.193 p.
10. Zimnyaya I.A. Key competencies as an effective-target basis of a competence-based approach in education. Moscow: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2004. Available at: https://www.studmed.ru/view/zimnyaya-ia-klyuchevye-kompetentnosti-kak-rezultativno-celevaya-osnova-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii_75b32eda-v-obrazovanii_75b32e.html (accessed 14 February 2021).
11. Gorshkov K.V., Khaburgaev G.A. Historical grammar of the Russian language: textbook. manual for high fur boots. Moscow, High School Publ., 1981. 359 p.
12. Stepanov Yu.S. Methods and principles of modern linguistics. Moscow, Nauka Publ., 1975. 313 p. Available at: <https://superlinguist.ru/obshchee-izykoznanie-skachat-knigi-besplatno/stepanov-iu-s-metody-i-printcipy-sovremennoi-lingvistiki.html> (accessed 25 April 2021).
13. Belous E.N., Erofeeva M.A. Features of professional communicative competence of teachers in subject communication with students. *Perspektivy nauki i obrazovania - Perspectives of Science and Education*, 2019, vol. 40, no. 4, pp. 126-140. DOI: 10.32744/pse.2019.4.11.
14. Ravhuhali F., Mashau T. S., Kutame A. P., Mutshaeni H. N. Teachers' Professional Development Model for Effective Teaching and Learning in Schools: What Works Best for Teachers? *International Journal of Educational Sciences*, 2015, vol. 11, no. 1, pp. 57-68. DOI: 10.1080/09 751122.2015.11890375.
15. Dimitrova Z. Literacy of the student through the formation of media literacy in stage 1. 4. Grade. Pedagogy. Sofia: National Publishing House for Education and Science "Az Buki". 2019, no. 4 (91).

16. Gyurova V.T. Development of research and creative abilities in the training of future teachers. *Education and Self Development*, 2020, vol. 15, no. 3, pp. 120-129.
17. Glukhikh N.V., Mironova A.A. Commenting on the facts of the history of the Russian language in school education. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2013, no. 12, pp. 206-214.
18. Torpakova E.A., Koroleva T.V. Subject sentences with the meaning of state in the aspect of teaching philology students. *Bulletin of Science and Education of the North-West of Russia*, 2016, vol. 2, no. 3. Available at: <http://vestnik-nauki.ru/wp-content/uploads/2016/08/2016-N3-Torpakova1.pdf> (accessed 18 March 2021).
19. Avdonina N.S. Formation of professional competence in the system of liberal education. *Higher education in Russia*, 2020, no. 7, pp. 135-143.
20. Yudin V.V., Yudin E.G. Systematic approach and principle of activity: Methodological problems of modern science. Moscow, Nauka Publ., 1978. 391 p.
21. Shchedrovitsky G.P. Knowledge and the object in content-genetic logic and epistemology. Network journal "Centaur". Available at: <http://v2.circleplus.ru/archive/s1994/tezis/0/znanie/text> (accessed 03 February 2021)
22. Prensky M. The World Needs a New Curriculum. The Global Future Education Foundation and Institute. DOI: 10.5093/jwop2019a14.
23. Andreev V.I. Pedagogical heuristics for creative self-development of multidimensional thinking and wisdom: monograph. Kazan, Center for Innovative Technologies, 2015. 288 p.
24. Zheltukhina M.R., Vikulova L.G., Mikhaylova S.V., Borbotko L.A., Masalimova A.R. Communicative Theater Space in the Linguistic and Pragmatic Paradigm. *XLinguae*, 2017, vol. 10, issue 2, April, pp. 85-100. DOI: 10.18355/XL.2017.10.04.06.
25. Bokatina Yu.I. The principle of historicism in the context of the methodology of teaching the Russian language. *Almanac of modern science and education*. Tambov, Diploma Publ., 2008, no. 8 (15), pp. 12-14.
26. Yanchenko V.D. Scientific and methodological heritage of the last third of the XX century and its potential in the system of professional training of language teachers: Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, 2011. 523 p.

Информация об авторах

Бударина Анна Олеговна
(Россия, г. Калининград)

Доктор педагогических наук, профессор, директор
Института образования
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет
имени Иммануила Канта»
E-mail: ABUDARINA@kantiana.ru
ORCID ID: 0000-0001-8878-7183
Researcher ID: B-1242-2018

Гущина Галина Анатольевна
(Россия, г. Калининград)

Доктор педагогических наук, доцент,
Директор Ресурсного центра «Педагогическое
образование» Института образования
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет
имени Иммануила Канта»
E-mail: GAGushchina@kantiana.ru
ORCID ID: 0000-0001-6264-9241

Торпакова Елена Александровна
(Россия, г. Калининград)

Кандидат филологических наук,
доцент Ресурсного центра «Педагогическое
образование» Института образования
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет
имени Иммануила Канта»
E-mail: ETorpakova@kantiana.ru
ORCID ID: 0000-0003-4215-6364

Information about the authors

Anna O. Budarina
(Russia, Kaliningrad)

Doctor of Pedagogy,
Professor,
Director of the Institute of Education
Immanuel Kant Baltic Federal University
E-mail: ABUDARINA@kantiana.ru
ORCID ID: 0000-0001-8878-7183
Researcher ID: B-1242-2018

Galina A. Guschina
(Russia, Kaliningrad)

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Director of the Resource Center "Pedagogical Education"
of the Institute of Education
Immanuel Kant Baltic Federal University
E-mail: GAGushchina@kantiana.ru
ORCID ID: 0000-0001-6264-9241

Elena A. Torpakova
(Russia, Kaliningrad)

PhD In Philology,
Associate Professor of the Resource Center "Pedagogical
Education" of the Institute of Education
E-mail: ETorpakova@kantiana.ru
ORCID ID: 0000-0003-4215-6364



А. М. ГРИШЕЧКИНА

Освоение содержания и аспектной терминологии теоретической грамматики французского языка на основе соработок со студентами материалов для дистантного контента обучающих программ

Введение. Актуальность проводимого исследования обусловлена тем, что использование новых контентов обучающих программ, в том числе посредством создания на их основе учебных и контрольных материалов совместно с обучающимися, является одним из путей совершенствования процесса освоения теоретических языковых дисциплин.

Цель статьи – оптимизация процесса обучения теоретической грамматики с использованием возможностей электронных ресурсов, а также развитие у студентов умений создавать контрольно-измерительные материалы, в том числе на основе электронных конструкторов/продуктов.

Материалы и методы. В исследовании приняло участие 45 студентов франко-английского отделения факультета иностранных языков Брянского госуниверситета 2015/2016/2017 годов набора. Динамика результатов обученности в ходе поэтапной подготовки устанавливалась как на основе субъективной оценки ответов студентов преподавателем (I и II модели обучения), так и на основе электронных отчетов и графиков обучающей программы, отражающих оценки испытуемых в различных диапазонах (III модель обучения).

Результаты исследования. Установлено, что интерактивный вариант изучения тематического материала в электронной системе обучения (ЭСО) в организационном режиме «студент ↔ соработчик заданий» (III модель – создание обучающимися интерактивных заданий на основе лекционного материала) характеризуется достаточно высоким уровнем показателей: 100% охватом испытуемых и практически таким же показателем самостоятельности в процессе выполнения заданий. В соответствии с электронной отчетностью, представленной графическим материалом, 95-100% испытуемых имеют хорошие и отличные показатели (4,5/5 – по пятибалльной шкале; 8,5/10 – по десятибалльной).

Обсуждение и заключение. Особенности усвоения теоретической грамматики на основе интерактивных ресурсов обучающих программ могут быть учтены другими исследователями в области методики обучения теоретическим дисциплинам. В перспективе исследование обозначенной тематики может быть продолжено в соавторстве с разработчиками электронной продукции для филологов.

Ключевые слова: аспектная терминология, дистантный контент, интерактивный ресурс, обучающая программа, теоретическая грамматика

Ссылка для цитирования:

Гришечкина А. М. Освоение содержания и аспектной терминологии теоретической грамматики французского языка на основе соработок со студентами материалов для дистантного контента обучающих программ // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 175-191. doi: 10.32744/pse.2021.4.12



A. M. GRISHECHKINA

Mastering the content and aspect terminology of the French language on the basis of co-working with students of materials for distant content

Introduction. The relevance of the research is determined by the demand for the development of new content of training programs, including through the creation of educational and control materials based on them together with students in the process of mastering theoretical grammar.

The purpose of the article is to optimize the process of teaching theoretical language disciplines using the capabilities of electronic resources, as well as to develop students' skills to create control and measurement materials, including those based on electronic constructors/products.

Materials and methods. The study involved 45 students of the French-English department of the Faculty of Foreign Languages of the Bryansk State University in 2015/2016/2017. The dynamics of learning outcomes in the course of step-by-step training was established both on the basis of a subjective assessment of students' responses by the teacher (I and II training models), and on the basis of electronic reports and training program schedules reflecting the assessments of subjects in different ranges (III training model).

The results of the study. It is established that the interactive version of the study of thematic material in the electronic learning system (ESO) in the organizational mode "student – task co-developer" (model III-the creation of interactive tasks by students based on lecture material) is characterized by a fairly high level of indicators: 100% coverage of subjects and almost the same indicator of independence in the process of completing tasks. In accordance with the electronic reporting provided by the graphic material, 95-100% of the subjects have good and excellent indicators (4.5/5 – on a five-point scale; 8.5/10-on a ten-point scale).

Discussion and conclusion. The peculiarities of mastering theoretical grammar on the basis of interactive resources of training programs can be taken into account by other researchers in the field of methods of teaching theoretical disciplines. In the future, the study of this topic can be continued in collaboration with developers of electronic products for philologists.

Keywords: aspect terminology, distant content, interactive resource, training program, theoretical grammar, e-learning system

For Reference:

Grishechkina, A. M. (2021). Mastering the content and aspect terminology of the French language on the basis of co-working with students of materials for distant content. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 175-191. doi: 10.32744/pse.2021.4.12

Введение

Проекты по созданию интерактивных материалов в рамках различных аспектов языковых дисциплин изначально задумывались как стартовая деятельность по исследованию возможностей обучающих программ в процессе реализации программ учебных. Данные возможности изучались в рамках конкретных смежных с языковыми дисциплинами по информационным технологиям и исследовательских материалах данной тематики, включая учебные пособия [1; 2; 3] и различные обучающие программы.

В нашем случае организация совместных студенческо-преподавательских проектов по выполнению/составлению различных заданий на основе обучающих программ с целью более полного освоения содержания дисциплин осуществлялась с 2008 года. К этому периоду в образовательных учреждениях глобально обновились средства обучения. От преподавателя и студентов-гуманитариев требовался должный уровень владения данными средствами, в том числе в обучающих программах. Их изучение и апробация проводились параллельно.

Исследуемые материалы ориентировали на однозначное принятие новой коммуникационной образовательной среды и электронных предметов (Э-предметов). С появлением указанных выше дисциплин в российской высшей школе наметились тенденции, согласно которым контингент преподавателей гуманитарных дисциплин оказался перед необходимостью в сжатые сроки овладеть новыми компетенциями, а точнее стать компетентными в области коммуникационных технологий. Это означало перейти из разряда пользователей в разряд соразработчиков электронной продукции. Данная необходимость диктовалась тем, что программисты и IT-специалисты при создании программных продуктов, востребованных практически всеми учебными заведениями, ограничивались лишь созданием оболочек, контент которых мог быть наполнен лишь специалистами в определенных областях. Изначально одни и те же курсы (ИКТ и т. д.) курировались преподавателями различных специальностей: преподавателями информатики и, в нашем случае, – лингводидактами. Первые обучали студентов технической стороне процесса, вторые – содержательной.

В действительности, о необходимости развивать умения работать в коммуникационной сфере говорится с начала тысячелетия, когда стали понятны перспективы использования в учебном процессе многообещающих технологий. С этого периода появляется и специальная научная литература, и специальная терминология. М. А. Бовтенко, А. Д. Гарцов и др. к числу первостепенных задач компьютерной лингводидактики того периода относили создание профессионально-ориентированной программы повышения квалификации преподавателей в области использования информационных технологий в преподавании языка и приобретения навыков производства мультимедийных обучающих материалов в среде специализированных и стандартных программных приложений [4, с.16].

С развитием коммуникационных технологий коррективы в образовательный процесс вносятся постоянно. Современная стратегия понятна: цифровые технологии должны обеспечить адаптацию образовательных процессов к широкому спектру академических аудиторий сегодня и завтра [5].

Инновационный энтузиазм подвиг многих преподавателей-практиков к созданию разнообразных и интересных обучающих материалов. Однако преподаватели-те-

оретики столкнулись с тем, что в научной литературе отсутствуют методические рекомендации для создания интерактивных заданий в обучающих программах по теоретическим языковым дисциплинам, не разработаны критерии отбора предметного теорематериала, подлежащего интерактивному усвоению, в достаточно объемном списке интерактивных ресурсов обучающих программ имеется их незначительное количество для работы с теоретическими курсами.

Экстренное введение всеобщего дистанционного обучения, обусловленного пандемической ситуацией, несколько усугубило положение тем, что вызвало необходимость в буквальном смысле отстаивать все те преимущества, которые предлагает электронный прогресс образовательной сфере, поскольку начались нападки на данный вид преподавания, в том числе и на обучающие программы. Безусловно, внезапный переход от привычного обучения к подобной альтернативе продемонстрировал состояние неподготовленности некоторого процента преподавательского состава, поскольку работа с привлечением обучающих программ требует наличия разработанной системы заданий по дисциплине и предварительной апробации электронных платформ обучающимися.

Обсуждение негативных проявлений данного вида обучения в вузе, на форумах, и в связи с этим проведенный анализ появившихся на эту тему исследований обязали скорректировать некоторые установившиеся понятия в отношении дистанционного формата. По мнению Е. В. Грунт и др. дистанционное образование породило новые вызовы российскому высшему образованию [6]. В этой связи мы констатируем оперативную работу, проводимую преподавателями высшей школы, по изучению многих факторов, влияющих на ход образовательного дистанционного процесса в стране.

Начатое нами исследование по изучению дистанционных возможностей обучения, которые мы также связывали с изучением ресурсов обучающих программ, было дополнено изучением истории развития дистанционного образования. В результате этого разграничение терминов *дистанционное обучение* и *дистантный контент* позволило систематизировать ресурсы, используемые в процессе аудиторного и удаленного обучения.

В целом, *дистанционное обучение* как более объемное понятие может включать в себя понятие *дистантного контента*. Другими словами, в рамках дистанционного обучения могут быть использованы и программы, изначально создаваемые в большей степени лишь для устного или письменного общения, типа Skype, Zoom и т. п., контент которых не содержит обучающих интерактивных ресурсов, и различные версии обучающих программ. Напротив, *дистантный контент* в нашем понимании предназначен для осуществления учебной деятельности только в обучающих программах, типа Moodle, iSpring, Microsoft Teams и т. п. Их задействование в учебном процессе предполагает более высокий уровень владения электронной продукцией его участниками, а обучение может осуществляться как дистанционно, так и аудиторно.

Перманентный поиск оптимальных форм организации учебного процесса, приемов и методов в целях облегчения усвоения содержания теорграмматики французского языка, изучение ресурсов обучающих программ в целом и ресурсов электронной платформы вуза, позволили осуществить замысел, связанный с вовлечением всего контингента обучаемых в работу. Таким образом, цель нашего исследования: содействие ассимиляции теоретико-фундаментальных языковых фактов в процессе усвоения материала обучающимися, в том числе в условиях использования электронного интерактива.

Обзор литературы

Как мы уже подчеркнули, создатели обучающих продуктов не могут в одностороннем порядке использовать дидактический потенциал, и повышение качества их образовательных возможностей происходит при участии специалистов из других областей, в том числе гуманитарных. Наступившая эпоха дистанционного обучения должна восприниматься каждым преподавателем как актуальная и необходимая альтернатива для достижения более весомых предметных результатов обучения.

Впервые организованное повсеместно во всех учебных заведениях, дистанционное обучение совершило настоящую революцию в умах современников, и вместе с тем, подверглось нападкам, со стороны многих его участников.

В связи с этим, рамки нашего первоначального исследования по совершенствованию процесса усвоения теоретической грамматики были несколько расширены и дополнены изучением дистанционного функционала. Важно было учитывать мнение профильных специалистов и ученых.

В ситуации большой востребованности всевозможных видов электронных средств необоснованно широкое толкование в наше время получило понятие самого *дистанционного обучения*. Данный термин употребляется каждый раз, когда речь идет об обучении на расстоянии, в том числе заочном, самообучении, обучении на платформах различных программ и т. д.

К настоящему времени дистанционному обучению посвящено немало научных работ. В статье В. В. Пьянникова «К вопросу об истории дистанционного образования» названы практически все авторы, труды которых посвящены описанию опыта дистанционного образования, и показана суть рассматриваемого процесса в различные эпохи с момента возникновения обучения, при котором учитель и ученик находятся друг от друга на расстоянии. Исследование завершается описанием «третьего поколения», характеристикой которого стало использование коммуникационных технологий при доминирующем положении компьютерных средств обучения [7].

На сайте Волгоградской гуманитарной академии специалистов социальной сферы указывается, что термин *дистанционное обучение* впервые использовался в каталоге заочных корреспондентских курсов в 1892 году [8]. Здесь же говорится о том, что в наше время происходит реализация четвертого этапа, основанного на комплексе виртуальных и тренинговых техник обучения [8]. Подобное разделение на этапы показывает эволюционную составляющую дистанционного обучения, но оставляет за кадром содержание программного обеспечения, к которому мы относим 1) дистанционные программы, созданные для общения; 2) дистанционные программы с включением обучающих интерактивных ресурсов; 3) игровые дистанционные программы; 4) смешанные программы, типа DISCORD, которые используются в обучающих и игровых целях.

В процессе нашего исследования мы столкнулись с неоднозначным отношением к дистанционному обучению. Безусловным фактом является то, что преподаватели точных наук не представляют современное обучение без использования достижений в коммуникационных технологиях. Так, подготовка учителей информатики определена стратегией развития современного общества на основе достижений науки и высокоэффективных технологий [9, с.12]. Напротив, преподаватели дисциплин гуманитарного направления имеют различные взгляды на применение в своих курсах

возможностей технического прогресса. Так, нередко выказывается озабоченность, которую связывают с различными рисками, излишествами и, в целом, негативным отношением к IT-технологиям [10]. В то же время, и мы особо это подчеркиваем, педагоги разных гуманитарных специальностей, мотивированные совершенствовать учебный процесс, понимают, что идти в ногу с развитием интернет-коммуникаций является первостепенной задачей. Н. И. Дружкова поясняет, что информационно-компьютерные технологии постепенно становятся неотъемлемой составляющей образования, а их использование расширяет возможности и повышение уровня преподавания любой учебной дисциплины [11, с.172]. Преподаватели-юристы успешную профессиональную деятельность большинства специалистов в области права ставят в зависимость от грамотной организации, понимания и управления этой деятельностью с помощью информационных технологий [12]. В экономической сфере появилось понятие *информационной экономики*, которая нацелена на формирование фундамента для стремительного прогресса нового особенного формата бизнеса, называемого электронным [13, с. 5].

Преподаватели-лингвисты также ориентируются на неизбежное появление цифровой филологии [14]. Изучаются возможности для облегчения усвоения столь трудного предмета как теоретическая грамматика. Опыт подобных экспериментов в обучении необычайно ценен. Так Л. Р. Абдулина, А. В. Агеева и другие пишут об использовании технологии перевернутого класса, которая позволяет существенно сэкономить время, активизировать и контролировать внеаудиторную деятельность студентов и их речемыслительную деятельность, создавая условия для формирования и развития информационно-коммуникативной компетентности студентов [15]. Некоторые авторы в процессе подготовки будущих учителей предлагают использовать концепцию смешанного обучения, которая направлена на использование различных методов и видов деятельности, различных традиционных и электронных средств массовой информации, учебных пространств, охватывающих контактное и дистанционное обучение, учебных модулей, основанных на задачах, которые начинаются с мультимедийных тематических историй [16] и [17]. Р. Хокинс предлагает строить обучение на основе теории универсальной грамматики, учитывающей родной язык при изучении иностранного [18]. Им исследуются также проблемы при изучении французского языка как второго/третьего иностранного в контексте формирования полиязычной компетенции [19].

Резюмируя обзор научных работ, посвященных данной теме, подчеркнем, что в настоящее время ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что в условиях информатизации образования меняется парадигма педагогической науки, новые методы обучения, основанные на активных, самостоятельных формах приобретения знаний, вытесняют демонстрационные и иллюстративно-объяснительные при параллельном процессе использования программных средств. [20, с.20].

Не вдаваясь в более пространные поиски доказательств, мы констатируем, что ученое сообщество гуманитариев понимает значимость прогресса в области коммуникационных технологий и потенциальную пользу от их использования в процессе обучения, которая, безусловно, превышает возможные риски (чрезмерное увлечение играми, посещение неблагоприятных сайтов и т. п.). Таким образом, в пользу электронного обучения говорит и внушительное количество новых научных работ, от магистерских до исследований ведущих специалистов, и наш собственный опыт.

Для преподавателей-филологов, как и для других преподавателей высшей школы, в дистанционном контенте наибольший интерес представляют мультимедийные об-

учающие ресурсы с интерактивными средствами обучения, которые обладают возможностью перегруппировывать материал, оперативностью подсчета результатов в контролирующих заданиях, источниками визуализирующей обратной связи, гиперссылками и другим гибким функционалом.

Материалы и методы

В настоящем исследовании приняли участие студенты франко-английского отделения 4 курса 2015, 2016 и 2017 годов набора Брянского госуниверситета имени академика И. Г. Петровского, всего 45 человек. Опытному обучению в обеих группах предшествовал достаточно продолжительный период анализа различных приемов овладения студентами таким трудным языковым аспектом как теоретическая грамматика. Наблюдения за учебной деятельностью проводились в течение нескольких лет. Эксперимент в его методическом смысле отсутствовал по причине того, что данная дисциплина в программе подготовки бакалавров рассчитана на один год, и, следовательно, создание контрольной и экспериментальной групп могло бы подвергать какую-либо из двух на курсе риску неудач на экзамене. Напротив, опытное обучение обеспечивало возможность наблюдать регресс/прогресс в учебной деятельности одного и того же контингента. К тому же поиск и внедрение новых форм работы в случае необходимости мог быть корректируемым традиционными приемами. Само опытное обучение проходило в три этапа, последний из которых состоял в непосредственной работе над проектом по созданию заданий на основе лекционного материала по теоретической грамматике французского языка и их интерактивной версии.

Регламентирующими документами по курсу теоретической грамматики французского языка с учетом уровня высшего образования (бакалавриат) являлись учебная программа и созданный при составлении программы паспорт фонда оценочных средств, с которыми можно ознакомиться в электронной системе вуза. При разработке указанных источников мы, прежде всего, стремились сохранить качественный уровень классической дисциплины, основное содержание которой укладывалось бы в необходимое количество аудиторных часов и часов, отпущенных на самостоятельную работу. В дальнейшем изменения, в том числе и интерактивные задания к данному курсу, разрабатываемые в ходе проекта, дополняли указанные документы.

Результаты обученности определялись соответственно заданиям: из фонда оценочных средств до опытного обучения – субъективно преподавателем, интерактивные в период опытного обучения – на основе электронного оценивания. Ниже приведен фрагмент таблицы по оцениванию одного из интерактивных тестовых заданий (тема 6) по курсу «Теоретическая грамматика» в программе MOODLE ЭСО БГУ [21] (см. рис. 1):

По результатам субъективных оценок невозможно определить динамику обученности по причине того, что невозможно провести опрос каждого студента по каждой теме на каждом семинарском занятии: уровень подготовки многих студентов остается за кадром учебного процесса. Опыт интерактивного обучения позволяет констатировать интересующую преподавателя/исследователя динамику благодаря электронному подсчету баллов, полученных в результате выполнения всех заданий по темам лекций для каждого испытуемого.

Затраченное время	Оценка/10	В. 1 В. 2 В. 3 В. 4 В. 5 В. 6 В. 7 В. 8 В. 9 В. 10 В. 11 В. 12 В. 13 В. 14 В. 15 В. 16 В. 17 В. 18 В. 19 В. 20																			
		/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1	/1
14 мин. 57 сек.	9	✗0	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✗0	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1
2 мин. 44 сек.	3	✗0	✗0	✗0	✗0	✗0	✗0	✗0	✓1	✓1	✗0	✓0	✗0	✓1	✗0	✗0	✗0	✓1	✗0	✗0	✓1
3 мин. 45 сек.	10	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓0	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1
33 мин. 35 сек.	10	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✗0	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1
14 мин. 27 сек.	9	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓0	✓1	✓1	✗0	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1
16 мин. 2 сек.	9	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓1	✓0	✓1	✓1	✗0	✓1	✓1	✓1	✓1

Рисунок 1 Результаты оценивания тестового интерактивного задания

Кроме того, в данном случае отпадает необходимость в обработке результатов, поскольку обучающая программа выдает данные, на основании которых мы и делаем соответствующие выводы об эффективности опытного обучения с привлечением студенческого контингента к разработке заданий на основе лекционного материала в условиях использования возможностей интерактивных ресурсов.

Результаты исследования

Ряд лет в работу по изучению возможностей обучающих программ вовлекались студенты 4 курса франко-английского отделения факультета иностранных языков. На занятиях по ССОРО (современные средства оценивания результатов обучения), ИКТ (информационные коммуникационные технологии), ИТвЯО (информационные технологии в языковом образовании) изучались возможности обучающих электронных систем, типа TESTER1 (РУДН), QuizCreator, iSpring/iSpring Suite, HotPotatoes, Moodle с целью усвоения знаний, формирования навыков и умений речевой деятельности. Объектом для различных методразработок служил богатый языковой материал из области лексикологии и практической грамматики. С этой целью задействовались всевозможные ресурсы обучающих программ: презентативные платформы, различные виды тестов, гиперссылки, форумы и т. п. Была выдвинута гипотеза об эффективности использования новых возможностей обучающих программ при усвоении языковых фактов.

Данную гипотезу предстояло проверить в процессе освоения лекционных курсов, в частности теоретической грамматики, поскольку необходимо было найти эффективную модель обучения именно для предметов теоретической направленности. Таким образом, проделанная ранее работа явилась хорошим заделом для исследовательской деятельности.

Опытное обучение в указанных группах, 90-95% студентов которых – это успевающие на «хорошо» и «отлично», проходило в три этапа.

На первом этапе весь материал, подлежащий усвоению, распределялся на два блока: аудиторный и «самостоятельный». В остальном модель обучения на первом этапе не отличалась от традиционной: контроль усвоенной темы в аудиторных условиях и самостоятельно осуществлялся на основе устного опроса. Разумеется, опросить всех на одном тематическом семинаре не представляется возможным, и, как следствие, освоение материала у непрошенных студентов всегда остается под вопросом. Тем более что в студенческой среде практикуется распределения вопросов семинарского занятия.

Второй этап отличался тем, что наряду с аудиторными лекциями студентам предлагались лекции, разработанные для обучающей программы в электронной системе вуза (MOODLE). Электронные лекции предлагались в сжатом варианте с гиперссылками. Первые версии лекций создавались без интерактивных заданий, поэтому проверить работу с лекционным материалом и его усвоение было возможно лишь по-прежнему на семинарском занятии.

На этом же этапе обучения впервые было апробировано создание лекций с интерактивным заданием. При такой модели обучения появилась возможность наблюдать учебную деятельность каждого студента непосредственно в электронной системе. Контроль первого блока лекций по традиции осуществлялся на семинарских занятиях, контроль второго – в обучающей программе вуза.

Как показала подобная практика, основной объем курса, освещенный в лекционных материалах, усваивался и, главное, проверялся благодаря функционированию двух блоков. Функция обратной контролирующей связи программных оболочек являлась максимально стимулирующей как ни при какой другой форме контроля и способствовала существенной экономии времени преподавателя.

Однако самостоятельность выполненных заданий по-прежнему оставалась под вопросом, поскольку ресурс «интерактивная лекция» предлагает одни и те же задания для всей группы. В этой связи наиболее целесообразным вариантом представлялся вариант вовлечения других ресурсов.

В отношении теоретических дисциплин целесообразно рассматривать в основном ресурсы, которые способствуют усвоению знаний. К таковым помимо интерактивной лекции мы относим: 1) тестовые оболочки и 2) ресурс интерактивного кроссворда. Обеспечение ресурса материалом в достаточном количестве позволяет программе сортировать его таким образом, что исключает повторения при распределении вопросов от студента к студенту.

Программирование конкретных параметров в ресурсе интерактивного теста позволяет получить более достоверный результат обученности, что выгодно отличает тест от интерактивной лекции с вопросами. Большая степень достоверного результата гарантируется благодаря возможности удалить подсказки с правильными ответами во время и даже по завершению сеанса, и, таким образом, исключить их передачу другим участникам тестовых испытаний. Результат зависит также от количества тестирующего материала для каждой лекции. Недостатков у данной модели обучения меньше, но основной минус тот же – остается нерешенным вопрос самостоятельности выполнения заданий. Кроме того, подготовка тестов и их интерактивных вариантов для каждой темы курса достаточно затратный по времени процесс для преподавателя.

Поиск оптимальных вариантов способствовал появлению идеи совместного проекта со студентами, который подразумевал разработку лекций преподавателем и раз-

работку тестов в строгом соответствии с материалами лекции студентами. Реализация проекта соответствовала третьему этапу опытного обучения. Одной из задач, решению которой должен был способствовать данный этап, – предварительное изучение теории всеми разработчиками заданий, поскольку без понимания поставленных в лекции проблем составление измерительных материалов не представляется возможным. Допускался разбор тем на лекционных или семинарских занятиях, а также самостоятельно. Задания в виде тестов в любой из известных программных оболочек, как правило, разрабатывались только самостоятельно за пределами аудиторных часов. Демонстрация заданий осуществлялась в виртуальной аудитории в режиме видеоконференции или в аудитории с возможностью выхода в интернет.

Аудиторная деятельность в компьютерном классе имеет ряд преимуществ. Ее достоинством является то, что выполнение заданий, подготовленных другими студентами группы на виду у всех, побуждает к более внимательному прочтению текста интерактивной лекции или презентативного материала, который, если необходимо, предшествует работе с тестом, выводимым на большой экран. В то же время виртуальный режим не исключает возможности использования подсказок.

В случае подготовки заданий по содержанию одной и той же лекции разными студентами, одинаковые по смысловой нагрузке вопросы, как правило, представляются в различных формулировках, что также ценно для усвоения темы.

Практика показала, что подобная модель образовательного процесса способствует более глубокому изучению лекционного материала и положительно решает вопрос о самостоятельности студенческой работы. Во время всеобщего дистанционного обучения 2020 аудиторный вариант совместного проекта отсутствовал. Самостоятельность выполнения тестов в данном случае гарантировалась оригинальностью заданий и необходимостью ответов в строгом соответствии с материалом интерактивной лекции. Количество попыток выполнения заданий студентами программа всегда фиксирует и выдает суммарный результат (см. рис. 2, 3, 4) [21]:

Теоретическая грамматика французского языка

Test: du mot de la langue à la parole

[Вернуться в раздел Тема 1. Предмет...](#)

Разрешено попыток: 7

Этот тест был начат Среда, 2 сентября 2020, 16:15

Ограничение по времени: 20 мин.

Метод оценивания: Последняя попытка

Попыток: 57


Рисунок 2 Отображение количества попыток работы с интерактивным тестом


Дополнительного контроля со стороны преподавателя усвоенного студентами теоретического материала не требуется.

Другой ресурс, который был использован для создания заданий для теоретической дисциплины – это ресурс интерактивного кроссворда, который мы обозначаем как «Грамматический кроссворд» или «Грамматический тренажер» (см. рис. 3):


Для его полноценной работы контент обучающей программы необходимо предварительно заполнить терминологическим материалом в ресурсе «Глоссарий». Если ранее данную работу выполнял преподаватель, то во время реализации совместного проекта и в дальнейшем студенты, наделенные правами разработчиков в электронной системе, принимали участие в поиске определений из материалов лекции и размещали их в данном ресурсе (см. рис. 4):


Тема 3. Методы грамматического анализа

 **Conférence N°3 Les méthodes de l'analyse grammaticale**

 **Manuel**

Télécharger le manuel:
<https://superlinguist.ru/francuzskii-iazyk-skachat-knigi-besplatno/gak-v-g-teoreticheskaia-grammatika-francuzskogo-iazyka.html>

 **Грамматический кроссворд (2018-2019 уч.г.)**

 **Грамматический тренажер (2019-2020 уч.г.)**

Для выполнение этого задания требуется внимательное изучение глоссария

Рисунок 3 Отображение заданий «Грамматический кроссворд»/ «Грамматический тренажер» на главной странице курса

GLOSSAIRE

[Вернуться в раздел Тема 1. Предмет... ↩](#)

Страница: [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) [6](#) [7](#) [8](#) [9](#) [10](#) ... [17](#) (Далее)

 **Juxtaposition**
 от **Богачева Юлия Александровна** - Среда, 8 апреля 2020, 12:19
 est le fait d'introduire un mot ou un groupe de mot quelconque sans la médiation d'un mot-outil (un mot servant à lier deux unités syntaxiques)

 **Parataxe**
 от **Сопова Анастасия Михайловна** - Среда, 8 апреля 2020, 13:18
 est un mode de construction par juxtaposition de phrases ou de mots dans lequel aucun mot de liaison n'explique les rapports syntaxiques de subordination ou de coordination qu'entretiennent les phrases ou les mots

Рисунок 4 Дополнение студентами интерактивного ресурса «Глоссарий»

Операции по конфигурации кроссвордов для каждого испытуемого программа производит сама. И поскольку распределение материала из глоссария встречаемых ранее терминов также происходит автоматически, а схематичность рисунка меняется регулярно, исключается бездумная подстановка уже встречаемых ранее терминов. Программа позволяет испытуемым проводить должное количество попыток, благодаря чему данный ресурс мы сопоставляем с тренажерами по формированию навыков.

Затраченное время на выполнение заданий в ЭСО, которое, как правило, уменьшается с каждой новой попыткой заполнения контента, позволяет судить о готовности к решению контрольного варианта теста и контрольной проверки терминов глоссария. Преподаватель может заранее указать время прохождения испытаний. В свою очередь, участники процесса сами фиксируют необходимое количество попыток. Как правило, по свидетельству испытуемых, уже с третьей попытки происходит освоение теоретического материала лекции или усвоение термина.

Таким образом, три модели работы по освоению материала теоретической грамматики позволили констатировать различную степень ассимиляции одного и того же изучаемого материала в одной и той же группе.

I модель – аудиторный вариант организации контроля изученного по теме материала – характеризуется удовлетворительными показателями, но небольшим охватом испытуемых, как правило, до 30% от числа присутствующих на занятии студентов (данное соотношение исчисляется на основе оценок в журнале преподавателя). Как правило, преподаватель ведет опрос тех, кто подготовился и проявляет инициативу.

II модель – интерактивный вариант организации контроля изученного по теме материала в ЭСО в режиме «студент ↔ пользователь» – характеризуется различными показателями, но практически 100% охватом испытуемых с неизвестным показателем самостоятельности. Обучающая программа оперативно оценивает проделанную работу. Данный этап вызывает самое большое количество нареканий со стороны преподавателей, поскольку реальные двоечники в виртуальном варианте становятся отличниками и наоборот. В данном вопросе мы настаиваем на необходимости глубокого изучения этого феномена, поскольку дело не только в помощи со стороны или списывании. Интерактив с заданными временными параметрами у многих студентов «включает» интуицию, которая «молчит» в аудиторном варианте.

III модель – интерактивный вариант организации контроля изученного по теме материала в ЭСО в режиме «студент ↔ соразработчик заданий» – характеризуется достаточно высоким уровнем показателей: 100% охватом испытуемых и практически таким же показателем самостоятельности. Обучающая программа демонстрирует высокий уровень оценок за проделанную работу. Именно этот этап работы 2019 году со студентами 4 курса был обозначен нами как проект по созданию материалов по курсу теоретической грамматики французского языка.

Фиксация всей палитры учебной деятельности и поэтапной отчетности в ЭСО позволяет видеть динамику обученности по каждому студенту. Представленные ниже скриншоты фрагментов отчета первого из алфавитного списка участников опытного обучения 2016 года набора отражают проделанную студентом работу с использованием описанных в статье интерактивных ресурсов [21].

График количества студентов, получивших оценки в диапазонах.

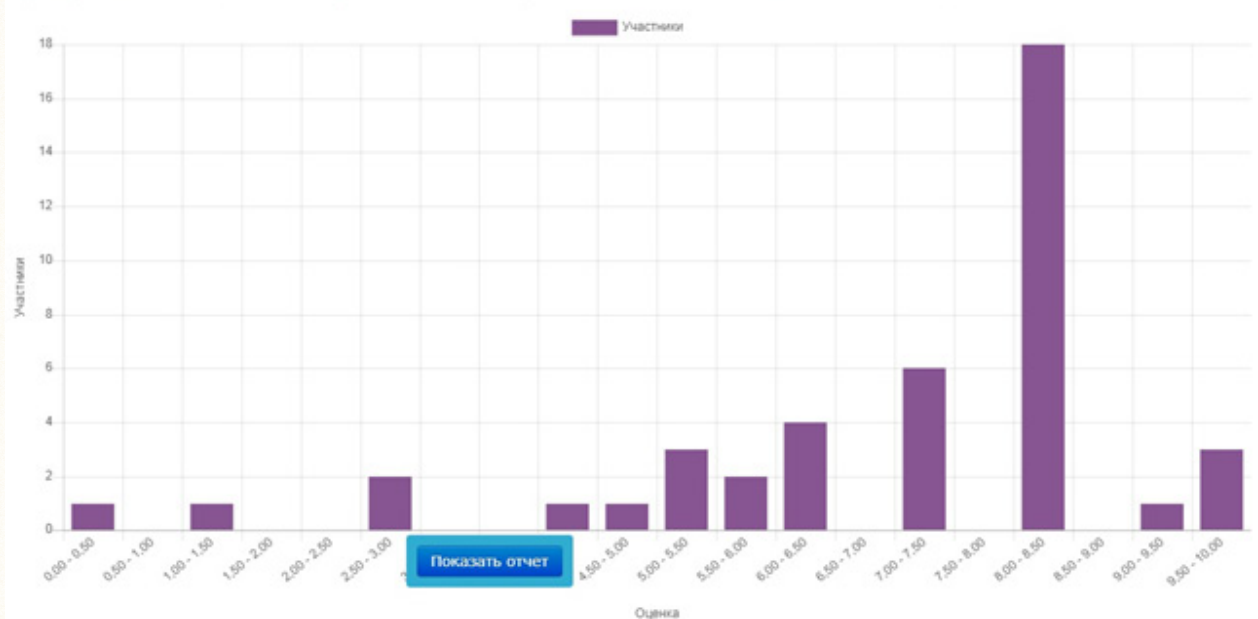


Рисунок 5 График, отображающий количество испытуемых и их результаты

Сравнительный анализ результатов обученности в рамках трех моделей освоения материала в одной и той же группе обучаемых (аудиторный вариант, версия с использованием контента, разработанного преподавателем и версия, когда преподаватель и студент переходят из разряда пользователей в разряд соразработчиков программного продукта) показывает явное преимущество работы в сотрудничестве. Студенты демонстрируют более высокий уровень овладения теоретическим материалом по сравнению с уровнем, приобретаемым в процессе традиционной работы без электронного

контента. Это отражено и на графиках отчетов в ЭСО, где диапазон оценки от 8,00 до 8,50 и более из 10 возможных баллов наличествует у 95-100% участников испытаний в зависимости от задания (см. рис. 5) [21]:

На основе данных отчетов мы делаем вывод об эффективности третьего этапа опытного обучения, подтверждая тем самым выдвинутую ранее гипотезу.

В цикле теордисциплин из множества интерактивных ресурсов обучающих программ следует задействовать те, которые способствуют: а) изучению программной темы, что возможно в интерактивной лекции; б) усвоению знаний на основе интерактивного теста, в котором правильный ответ на вопрос носит статус правила; в) запоминанию терминов посредством многократного их использования благодаря настраиваемым параметрам на необходимое количество попыток при выполнении заданий в ресурсе интерактивного кроссворда, который может быть использован в качестве интерактивного грамматического тренажера.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование демонстрирует один из возможных способов эффективного усвоения содержания и аспектной терминологии теоретических дисциплин. Реализация совместных проектов способствует формированию программных компетенций в части теоретических дисциплин, предусмотренных для бакалавриата: «Способен конструировать содержание образования и реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов». Считаем, что подобные проекты нацелены на развитие профессиональных педагогических умений у всех участников обучения и коррелируют с образовательными программами, согласно которым «...образование на жизнь» заменяется «образованием через всю жизнь» [22, с.121].

Тематика обозначенного исследования позволила выяснить целесообразность применения онлайн-интерактивных курсов в учебном процессе на уровне теоретических дисциплин и по возможности грамотно распределять материал с учетом обученности контингента в плане соотношения: аудиторное или самостоятельное его усвоение на основе бумажного носителя / усвоение на основе программного контента. Таким образом, вслед за другими исследователями обозначенной темы образовательный процесс рассматривался нами в единстве его форм: «... дистанционная форма обучения, как и любая другая форма, не может и не должна быть изолированной от общей системы образования. Все формы обучения – элементы системы непрерывного образования» [23, с. 320].

В продолжение полемики следует сказать, что в процессе реализации проекта немаловажным оказался вопрос о необходимости такой трудоемкой дисциплины как теоретическая грамматика для уровня бакалавриата. В высшей школе присутствуют взгляды, согласно которым рассматриваемая дисциплина вовсе необязательна для степени, дающей право преподавать лишь в среднем звене общеобразовательной школы. Не ограничиваясь мнением преподавателей-коллег одного учебного заведения, мы обратились к имеющимся источникам. Однако печатных изданий, освещающих обозначенную ситуацию, нам найти не удалось. При этом в интернете некоторые сообщества на форумах излагают диаметрально противоположные точки зрения. Наша позиция недвусмысленна: выпускник высшей школы должен владеть не только

набором правил-констатаций по употреблению того или другого языкового явления, но, прежде всего, уметь с позиций смысла во всех возможных случаях объяснить установившиеся языковые факты или определить значение существующих теорий, анализирующих данные факты для процесса обучения: «В центре внимания курса теоретической грамматики находится не описательное изложение фактов грамматического строя языка, что является задачей курса практической грамматики, а их теоретическое истолкование» [19, с. 2].

Поскольку грамматический строй языка не меняется настолько быстро как лексический, преподаватели грамматических дисциплин (практическая грамматика, теоретическая грамматика) используют ценные учебные материалы, находящиеся в учебниках, учебных пособиях, исследованиях самых разных периодов [20; 21; 22]. Однако считаем, что для реального достижения студентами высшей школы целей освоения данного предмета необходима переработка учебных материалов с учетом использования современных электронных средств обучения, особенно в их интерактивном сегменте. В отношении студенческого контингента необходимо констатировать, что он также не является однородным. Наряду с творческими студентами, легко интегрируемыми в научно-исследовательское пространство, имеются и те, которым необходима помощь в процессе усвоения теоретического материала. Считаем, что новые технологии помогают лучше развивать творческий потенциал всех студентов.

Заключение

Поиск продуктивных путей усвоения теоретического материала по грамматике французского языка, результаты проведенного исследования дистанционного формата и опытного обучения показали целесообразность использования интерактивных контентов современных обучающих программ, в частности платформы MOODLE, на учебных занятиях. Была выявлена наиболее конструктивная образовательная модель с точки зрения овладения материалом лекции практически всеми участниками процесса обучения. Реализация данной модели позволила также продвинуться по пути решения проблемы тотального контроля самостоятельной подготовки студентов.

Установлено, что разработка заданий по лекционным материалам студентами способствует формированию умений систематизации теоретических знаний по предмету и, как следствие, более глубокому пониманию сути явлений изучаемого языка. Осуществление подобных проектов является ответом требованиям времени о взаимодействии классических дисциплин, к которым относится Теоретическая грамматика, в программе которой изначально отсутствовали пункты плана об интерактивных заданиях, и относительно новых дисциплин, каковыми являются ССОРО, ИКТ, ИТвЯО и т. п.

Полученные результаты представляют научный и практический интерес и побуждают к дальнейшему изучению обозначенной темы, что может способствовать созданию новых ресурсов, востребованных в процессе изучения теоретических аспектов языковых дисциплин.

В результате исследования участниками 2015 года набора в сотрудничестве с преподавателями создан учебный продукт в виде пособия на бумажных носителях по изучению основ теорграмматики французского языка, включающего курс из 14 лекций, 45 тестов, содержащих 450 вопросов, объемом 155 страниц. Участниками 2016 года набора частично создана интерактивная версия данного пособия для обучающей

электронной среды MOODLE в ресурсах «Тест» и «Грамматический кроссворд/тренажер». Оба варианта могут применяться преподавателями теоретической грамматики французского языка.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке по хоздоговору НИР № 15/21 от 9 апреля 2021г. Выявление особенностей интерактивного обучения дисциплинам практической и теоретической направленности на языковом факультете

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах // Инновации в образовании. 2004. № 6. С. 98-113.
2. Захаров А. С. Организация современной информационной образовательной среды как необходимое условие реализации требований ФГОС // Информатика и образование. 2014. № 5. С.23-27.
3. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва, Академия. 2000. 368 с.
4. Бовтенко М. А., Гарцов А. Д., Ельникова С. И., Жуков Д. О., Руденко-Моргун О. И. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: Курс лекций / Под ред. А. Д. Гарцова. М.: изд-во РУДН, 2006. 211 с.
5. Site du Ministère de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. URL: <https://www.enseignementsup-cherche.gouv.fr/cid74159/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid74159/ce-que-france-universite-numerique-va-changer.html> (дата обращения: 04.04.2021).
6. Грунт Е. В., Беляева Е. А., Лисситса С. «Дистанционное образование в условиях пандемии: новые вызовы российскому высшему образованию» // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 45-58.
7. Пьянников В. В. «К вопросу об истории дистанционного образования» URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-distantsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 04.04.2021).
8. Сайт Волгоградской гуманитарной академии специалистов социальной сферы. URL: <https://vgaps.ru/news/102> (дата обращения: 04.04.2021).
9. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие; Оренбургский гос. ун-т. 2-е изд. перераб. и дополн. Оренбург: ОГУ. 2012. 292 с.
10. Zambianchi M., Rönnlund M., Carelli M. G. Attitudes Towards and Use of Information and Communication Technologies (ICTs) Among Older Adults in Italy and Sweden: the Influence of Cultural Context, Socio-Demographic Factors, and Time Perspective. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 2019, 34(3), 291–306. <https://doi.org/10.1007/s10823-019-09370-y>
11. Дружкова Н.И. Коммуникационные средства в преподавании теории и истории изобразительного искусства / Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы заочной IX Международной научно-практической конференции, г. Москва, 22 октября 2018 г. / Под ред. Л. А. Рапацкой. Москва: МПГУ. 2019. 225 с.
12. Demchenko M. V., Gulieva M. E., Larina T. V., Simaeva E. P. Digital Transformation of Legal Education: Problems, Risks and Prospects. *European Journal of Contemporary Education*, 2021, 10(2), 297–307. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.297>
13. Сковиков А. Г. Цифровая экономика. Электронный бизнес и электронная коммерция: учебное пособие для вузов. 2 изд., стер. Санкт-Петербург. Изд-во: Лань. 2021. 260 с.
14. Jean-Baptiste Camps. Où va la philologie numérique? 2017. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01674953/document> (дата обращения: 04.04.2021)
15. Abdullina L. R., Ageeva A. V., Gabdreeva N. V. Using the “Flipped classroom” model in the teaching of the theoretical disciplines (French language) at the university. *XLinguae*, 2019, 12(1XL). <https://doi.org/10.18355/xl.2019.12.01xl.12>
16. Kupetz R., Ziegenmeyer B. Blended learning in a teacher training course: Integrated interactive elearning and contact learning. *ReCALL*, 2005, 17(2), 179–196. <https://doi.org/10.1017/S0958344005000327>
17. Jun Z. The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching. *Australian Journal of Linguistics*, 2019, 39(3), 397–400. <https://doi.org/10.1080/07268602.2018.1453226>
18. Hawkins Roger. The contribution of the theory of Universal Grammar to our understanding of the acquisition of French as a second language. *Journal of French Language Studies*. 2004, 14. 233-255. DOI: 10.1017/S0959269504001784
19. Bihun O. French as a second/third foreign language in the context of multilingual competence of philology students.

- Science and Education, 2017, 30(4), 81–86. DOI: 10.24195/2414-4665-2017-4-14
20. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010. 140 с. URL: portalsga.ru (дата обращения: 04.04.2021)
 21. Электронная система обучения БГУ. URL: <https://eso.brgu.ru/>
 22. Кязимов К. Г. Цифровая образовательная среда - важное условие подготовки квалифицированных кадров: монография. Москва; Берлин: Директ - Медиа, 2021. 200 с. (С.121).
 23. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Юрайт. 2020. 434 с.
 24. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2000. 832 с.
 25. Реферовская Е. А., Васильева А. К. Теоретическая грамматика французского языка. Часть 2. Синтаксис. Л.: Просвещение, 1973. 357 с.
 26. Васильева Н. М., Пицкова Л. П. Теоретическая грамматика, морфология, синтаксис : учебник для академического бакалавриата / 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 473 с.
 27. Томашпольский, В. И. Теоретическая грамматика французского языка : учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2020. 283 с.

REFERENCES

1. Andreev A.A. Some problems of pedagogy in modern information and educational environments. *Innovations in education*, 2004, no. 6, pp. 98-113.
2. Zakharov A.S. Organization of a modern educational information environment as a necessary condition for the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard. *Informatics and Education*, 2014, no. 5, pp. 23-27.
3. Polat E. S., Bukharkina M. Yu., Moiseeva M. V., Petrov A. E. New pedagogical and information technologies in the education system. Moscow, Academy. 2000.368 p.
4. Bovtenko M.A., Gartsov A.D., Elnikova S.I., Zhukov D.O., Rudenko-Morgun O.I Computer linguodidactics: theory and practice: A course of lectures / Ed. A. D. Gartsova. Moscow, RUDN Publishing House, 2006. 211 p.
5. Site du Ministère de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Available at: <https://www.enseignementsup-echerche.gouv.fr/cid74159/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid74159/ce-que-france-universite-numerique-va-changer.html> (accessed 4 April 2021).
6. Grunt E. V., Belyaeva E. A., Lissitsa S. Distance education in a pandemic: new challenges to Russian higher education. *Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 5 (47), pp. 45-58.
7. Pyannikov V. V. "On the question of the history of distance education". Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-distantcionnogo-obrazovaniya> (accessed 4 April 2021).
8. The site of the Volgograd Humanitarian Academy of Social Sphere Specialists. Available at: <https://vgaps.ru/news/102> (accessed 4 April 2021).
9. Krasilnikova V.A. The use of information and communication technologies in education: textbook. Orenburg, OSU Publ., 2012. 292 p.
10. Zambianchi M., Rönnlund M., Carelli M. G. Attitudes Towards and Use of Information and Communication Technologies (ICTs) Among Older Adults in Italy and Sweden: the Influence of Cultural Context, Socio-Demographic Factors, and Time Perspective. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 2019, vol. 34, no. 3, pp. 291-306. DOI: 10.1007/s10823-019-09370-y
11. Druzhkova N.I. Communication means in teaching the theory and history of fine arts / *Traditions and innovations in the modern cultural and educational space: materials of the correspondence IX International scientific and practical conference*, Moscow, October 22, 2018 / Ed. L.A. Rapatskoy. Moscow, Moscow State Pedagogical University. 2019. 225 p.
12. Demchenko M. V., Gulieva M. E., Larina T. V., Simaeva E. P. Digital Transformation of Legal Education: Problems, Risks and Prospects. *European Journal of Contemporary Education*, 2021, vol. 10 , no. 2, pp. 297-307. DOI: 10.13187/ejced.2021.2.297
13. Skovikov A.G. Digital economy. E-business and e-commerce: a textbook for universities. St. Petersburg, Publishing house Lan, 2021. 260 p.
14. Jean-Baptiste Camps. Où va la philologie numérique? 2017. Available at: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01674953/document> (accessed 4 April 2021)
15. Abdullina L. R., Ageeva A. V., Gabdreeva N. V. Using the "Flipped classroom" model in the teaching of the theoretical disciplines (French language) at the university. *XLinguae*, 2019, 12 (1XL). DOI: 10.18355/xl.2019.12.01xl.12
16. Kupetz R., Ziegenmeyer B. Blended learning in a teacher training course: Integrated interactive elearning and contact learning. *ReCALL*, 2005, vol. 17 no. 2, pp. 179-196. DOI: 10.1017/S0958344005000327
17. Jun Z. The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching. *Australian Journal of Linguistics*, 2019, vol. 39, no. 3, pp. 397-400. DOI: 10.1080/07268602.2018.1453226

18. Hawkins Roger. The contribution of the theory of Universal Grammar to our understanding of the acquisition of French as a second language. *Journal of French Language Studies*, 2004, vol. 14, pp. 233-255. DOI: 10.1017/S0959269504001784
19. Bihun O. French as a second / third foreign language in the context of multilingual competence of philology students. *Science and Education*, 2017, vol. 30, no. 4, pp. 81–86. DOI: 10.24195/2414-4665-2017-4-14
20. Robert I. V. Modern information technologies in education: Modern information technologies in education: didactic problems; prospects of use. Moscow, IIO RAO Publ., 2010. 140 p. Available at: portalsga.ru (accessed 4 April 2021)
21. Electronic learning system of BSU. Available at: <https://eso.brgu.ru/> (accessed 4 April 2021)
22. Kyazimov K.G. Digital educational environment - an important condition for the training of qualified personnel: monograph. Moscow; Berlin, Direct-Media Publ., 2021. 200 p. (P. 121).
23. Theory and practice of distance learning: a textbook for universities / E.S Polat [and others]. Moscow, Yurayt Publishing House, 2020. 434 p.
24. Gak V.G. Theoretical grammar of the French language. Moscow, Dobrosvet Publ., 2000. 832 p.
25. Referovskaya E. A., Vasilyeva A. K. Theoretical grammar of the French language. Part 2. Syntax. Leningrad, Education Publ., 1973. 357 p.
26. Vasilyeva N.M., Pitskova L.P. Theoretical grammar, morphology, syntax: textbook for academic bachelor's degree. Moscow, Yurayt Publishing House, 2019. 473 p.
27. Tomashpolsky V.I. Theoretical grammar of the French language: textbook for universities. Moscow, Yurayt Publishing House, 2020. 283 p.

Информация об авторе
Гришечкина Анна Михайловна
(Россия, г. Брянск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры французского языка
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского»
E-mail: grishana26@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6590-106X

Information about the author
Anna M. Grishechkina

(Russian Federation, Bryansk)
Associate Professor,
PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of French
Bryansk State University named after Academician I. G.
Petrovsky
E-mail: grishana26@mail.ru



М. Н. ТАТАРИНОВА, М. Г. ШВЕЦОВА, Е. В. БОДНАРУК, Ф. А. ХЕБЕРЛЯЙН, Е. Н. ВЛАДИМИРОВА

Эмоционально-ценностная технология иноязычного образования и её использование на уровне аксиологического микротекста-дискурса

Проблема исследования. Сегодня в педагогической науке важнейшей становится задача воспитания гармонично развитой личности, конкурентоспособной и востребованной в современном поликультурном социуме. Проблема нашего исследования связана с поиском в системе школьного иноязычного образования условий для формирования такой личности, получившей название «межкультурная языковая личность».

Методы исследования. Опытно-экспериментальная часть исследования проводилась на базе Кировского лицея естественных наук и средней школы с углублённым изучением отдельных предметов г. Нолинска Кировской области (32 учащихся третьих классов). Использован диагностический инструментарий для выявления результатов применения эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне эмоционально-ценностного микротекста-дискурса: вычисление коэффициента успешности как показателя уровня владения учащимися «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования; серия методик для определения уровня владения школьниками субкомпонентами его эмоционально-ценностного компонента («Владение системой общенациональных и общечеловеческих ценностей»; «Три желания»; «Исследование волевой саморегуляции»; «Кто я?»; «Незаконченные предложения»).

Результаты исследования. Результаты исследования показали, что на уровне эмоционально-ценностного микротекста-дискурса показатели владения как «интеллектуальными», так и эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования выросли у 97 % участвовавших в эксперименте обучающихся третьих классов. Статистические характеристики полученных результатов свидетельствуют о том, что они носят не случайный характер, а объясняются проведением опытно-экспериментальной работы. К её окончанию стандартное отклонение показателей владения школьниками «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования уменьшилось на 0,05; эмоционально-ценностным компонентом – на 1. Данные по критерию Фишера составили соответственно 1,89/1 и 1,3/1 ($p < 0.05$).

Выводы. В результате достижения цели статьи представлена эмоционально-ценностная технология иноязычного образования, описаны особенности её применения на уровне эмоционально-ценностного микротекста-дискурса. Были введены новые термины: «эмоционально-ценностная технология иноязычного образования», «иноязычный эмоционально-ценностный микротекст-дискурс».

Ключевые слова: иноязычное образование; эмоционально-ценностный компонент; эмоционально-ценностная технология; концептуальная, содержательная и процессуальная составляющие; эмоционально-ценностный микротекст-дискурс

Ссылка для цитирования:

Татарина М. Н., Швецова М. Г., Боднарук Е. В., Хеберляйн Ф. А., Владимирова Е. Н. Эмоционально-ценностная технология иноязычного образования и её использование на уровне аксиологического микротекста-дискурса // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 192-219. doi: 10.32744/pse.2021.4.13



M. N. TATARINOVA, M. G. SHVETSOVA, E. V. BODNARUK, F. A. HEBERLEIN, YE. N. VLADIMIROVA

The emotional technology of foreign-language education and its use at the level of an axiological micro-discourse

The problem for the research. Today the most important educational task is raising a harmoniously developed personality, competitive and in demand in the modern multicultural society. The problem for our research is the search in the system of school foreign-language education for the conditions for the development of such a personality, known as the “intercultural language personality”.

Methods of investigation. The experimental part of the study was conducted on the bases of Kirov Lyceum of Natural Sciences and a secondary school with in-depth study of some subjects in the town of Nolinsk, Kirov Region (32 third-grade students). Special diagnostic tools were applied to identify the results of using an emotional technology of foreign-language education at the level of an axiological micro-discourse: the success rate as the indicator of the level of students’ skills and habits in the field of the “intellectual” unit of foreign-language education content; a series of methods for determining students’ mastery in the sphere of the emotional component (“Proficiency in the system of national and universal values”; “Three wishes”; “Research of volitional self-regulation”; “Who am I?”; “Incomplete sentences”).

The findings of the study. The results of the study showed that at the level of an axiological micro-discourse the indicators of proficiency in both “intellectual” and the emotional component of foreign-language education content increased in 97 % of the third-graders, participating in the experiment. The statistical characteristics of the results indicate that they are not random in nature, but are explained by the conduct of experimental work. By its end the standard deviation of the students proficiency in the “intellectual” module of the content of foreign-language education decreased by 0.05; in the emotional component – by 1. The Fisher test data were 1.89/1 and 1.3/1, respectively ($p < 0.05$).

Conclusions. As a result of achieving the goal of the article, the emotional technology of foreign-language education is presented, and the specificities of its use at the level of an axiological micro-discourse are shown. New terms were introduced: “an emotional technology of foreign-language education”, “an axiological micro-discourse”.

Keywords: foreign-language education; the emotional component; an emotional technology; conceptual, substantive and procedural constituents; an axiological micro-discourse

For Reference:

Tatarinova M. N., Shvetsova M. G., Bodnaruk E. V., Heberlein F. A., & Vladimirova, Ye. N. (2021). The emotional technology of foreign-language education and its use at the level of an axiological micro-discourse. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 192-219. doi: 10.32744/pse.2021.4.13

Введение

В современной педагогической науке в опоре на отечественные и мировые традиции разрабатывается личностно-ориентированная модель образования, что делает задачу становления личности, способной стать гармоничной и востребованной в сегодняшнем поликультурном обществе, первостепенной. Эта задача находит отражение в стратегических документах.

Во-первых, «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», отражая интересы многонационального населения, подчёркивает примат «исторической преемственности поколений» в контексте сохранения и дальнейшего развития уникальной национальной культуры, воспитание ценностного отношения подрастающего поколения к культурным традициям и наследию народов нашей страны [1, с. 1].

Во-вторых, в «Декларации прав культуры» прописан опыт и нормы, направляющие и регулирующие жизнедеятельность людей, их отношение к незнакомому, ранее неизвестному образу мыслей, взглядам и общественным системам. Это связано с инфраструктурой культуры, включающей механизмы появления, поддержки, экспозиции, передачи и воспроизведения её ценностей [2, с. 83].

В-третьих, закон «Об образовании» гласит, что программы общеобразовательной школы нацелены на формирование общей культуры подрастающего человека [3, с. 3], что предполагает приобщение учащихся к духовному наследию предков, к достижениям мировой цивилизации в целях грядущего совершенствования.

Наконец, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для общеобразовательной школы подчёркивает значимость формирования духовности и культуры обучающихся, их самостоятельности и личной ответственности за результаты социализации в современном мире [4, с. 8]. Поэтому, по справедливому утверждению Н. Д. Гальсковой, в содержании обучения любому школьному предмету и, в частности, иностранному языку должен отражаться ценностный аспект [5, с. 6].

Сказанное подчёркивает аксиологический характер содержания иноязычного образования, деятельность составляющая которого призвана актуализировать и активизировать его гуманистическую ценностно-ориентационную направленность, т. е. тоже быть эмоционально-ценностной по характеру.

Представленная в наших исследованиях система содержания иноязычного образования отличается многокомпонентностью. Первые три компонента: предметный, процессуально-репродуктивный и процессуально-творческий носят «интеллектуальный» характер и составляют «интеллектуальный» блок системы. Это сложноорганизованное диалектическое единство, включающее единицы языка и речи, тексты, тематику общения, речевые действия как репродуктивного, так и творческого характера, направленные на решение коммуникативных и учебно-познавательных задач урока.

Однако характеристика составляющих системы иноязычного образования [6] свидетельствует о целесообразности выделения четвёртого – эмоционально-ценностного компонента (ЭЦК) как его подсистемы в составе:

- 1) содержательных субкомпонентов: ценностных, эмоциональных, волевого и личностных универсальных учебных действий (УУД);
- 2) эмоционально-ценностной деятельностью составляющей иноязычного образования;

3) цели-результата – межкультурной языковой личности обучающегося.

Краткий обзор отечественной [7–9] и зарубежной литературы [10–12] свидетельствует, что присутствие в структуре иноязычного образования ЭЦК влияет на характеристики ключевых компонентов его системы, в рамках которой предметные и мета предметные результаты овладения школьниками «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования составляют иноязычную коммуникативную компетенцию межкультурной языковой личности. Результатом освоения обучающимися ЭЦК являются личностные составляющие. Совокупность этих результатов интегрирована в понятии межкультурной языковой личности как целостной, свободной, образованной личности, творца культурных ценностей.

Создавать условия формирования межкультурной языковой личности в общеобразовательной школе следует через использование эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, в качестве составляющих которой должны выступать перечисленные выше субкомпоненты подсистемы ЭЦК.

Для достижения данной цели решались следующие задачи:

1) представить модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования;

2) модифицировать модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне аксиологического микротекста-дискурса;

3) описать опытно-экспериментальную работу со школьниками по использованию эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне аксиологического микротекста-дискурса.

Материалы и методы

Объект исследования – эмоционально-ценностная технология иноязычного образования. *Предмет исследования* – модификации модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне эмоционально-ценностного микротекста-дискурса.

Для достижения цели и решения задач статьи применялись следующие *методы*: теоретического анализа, моделирования, конструктивного эксперимента, математической статистики, графического и табличного представления информации.

Для решения *первой* задачи статьи (представить модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования) применялись методы теоретического анализа научно-педагогической и методической литературы, а также моделирования. Мы исходили из того, что:

1) технология, являющееся объектом нашего исследования в данной статье, находится на частнометодическом (предметном) уровне проектирования и предусматривает применение технологического подхода. В рамках данного подхода система взаимодействий субъектов иноязычного образовательного процесса организована на основе не только структурирования и систематизации, но и алгоритмизации используемых на уроке приёмов обучения, ориентированных на достижение образовательных целей максимально эффективным путём [13];

2) преимущества использования технологического подхода в практике образования позволяют спроектировать не только теоретико-описательную, но и конструк-

тивно-инструктирующую схему организации педагогического процесса. Достижение поставленной цели обеспечивается, по мнению Г. К. Селевко, благодаря «точному инструментальному управлению» процессом работы школьников с учебным материалом на основе критериев технологичности (системность, научность, структурированность, управляемость) [14, с. 5; 16];

3) критерии технологичности определяют структуру педагогической технологии (Г. К. Селевко, С. С. Куклина) [15–16], в которую входят:

а) концептуальная составляющая – её методологические основы (характеристика ключевых подходов, принципов, целевой направленности технологии);

б) содержательная составляющая – содержание подлежащего усвоению учебно-речевого материала; промежуточные образовательные цели овладения им.

Ключевым понятием, которое принималось во внимание при разработке содержательной составляющей эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, стало понятие *эмотивность текста*. С. В. Гладько считает её одной из базовых текстовых характеристик, которая связана с включёнными в содержание сведениями эмоциогенного характера и находит воплощение в его эмоционально «заряженных» составляющих [17, с. 7]. Эмотивность текста даёт возможность координировать его содержание и эмоциональные состояния учащихся, испытываемые ими в процессе анализа фактов, содержащихся в речевом высказывании, представленном в звучащей либо графической форме [18, с. 249];

в) процессуальная составляющая – деятельностный компонент (Г. В. Рогова, А. Н. Шапов, А. В. Щепилова), который представляет собой «способ деятельности преподавателя и учащегося», с помощью которого осуществляется усвоение знаний, формирование речевых навыков и развитие умений [19, с. 90]; «теоретически обоснованная система приёмов обучения» [20, с. 128], которая «в наибольшей степени обеспечивает достижение цели» [21, с. 82].

При разработке процессуальной составляющей эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования во внимание также была принята характеристика Е. И. Пассовым средств обучения как всего того, что находится между целью и обучающимся, окружая его и создавая определённую материально-деятельностную среду, способствующую достижению школьником цели иноязычного образования. Средства разнообразны, и их множество включает материальные, операционные, средства-способы, средства-условия, технологические. В образовательном процессе все эти средства выполняют роль своего рода инструментов познавательного, развивающего, воспитательного и учебного воздействия на школьников. Средства тесно взаимодействуют между собой, создавая на уроке особую духовную субстанцию – иноязычную культуру [22, с. 414].

В ходе решения *второй задачи* (модифицировать модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне аксиологического микротекста-дискурса), которая также носила теоретический характер, были приняты во внимание следующие взаимосвязанные положения:

1) вариативность модели эмоционально-ценностной технологии, т. е. её способность быть использованной для создания различных модификаций, готовых функционировать в любой точке школьного иноязычного образования;

2) при этом, по словам П. К. Анохина, компоненты модели освобождаются «от избыточных степеней свободы» [23, с. 19], сохраняя лишь те, которые наилучшим образом содействуют достижению конкретной цели;

а) как сказано в «Краткой философской энциклопедии», происходит «подгонка» компонентов модели друг к другу путём преобразования, упорядочения, отлаживания и «совершенствования взаимосвязей» между ними [24, с. 320–321], чтобы получить результат, ради которого создавалась и модифицировалась данная технология;

б) в результате, как утверждает С. С. Куклина, модель может быть представлена в видоизменённой форме [25, с. 16], способной к функционированию на различных уровнях и в меняющихся условиях.

Третья задача статьи (описать опытно-экспериментальную работу со школьниками по использованию эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне аксиологического микротекста-дискурса) была экспериментальной по характеру. Её решение предполагало:

1) подготовку дидактических материалов, включая средства управления процессом с целью придать эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования системный, структурный и алгоритмический характер;

2) разработку диагностического инструментария, позволяющего выявить эффективность и результативность использования интересующей нас технологии.

Данный инструментарий уже был представлен нами в одном из предыдущих номеров данного журнала. Он включает: вычисление коэффициента успешности (K_v) как показателя уровня владения учащимися «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования [26, с. 222]; серию специальных методик для определения уровня владения школьниками субкомпонентами ЭЦК («Владение системой общенациональных и общечеловеческих ценностей»; «Три желания»; «Исследование волевой саморегуляции»; «Кто я?»; «Незаконченные предложения») [там же, с. 222–223].

В основу разработки инструментария были положены:

а) качественные характеристики умений в четырёх видах иноязычной речевой деятельности [27–28];

б) характеристики компенсационных умений, коммуникативных, познавательных и регулятивных УУД учащихся на каждой ступени [4; 29];

в) уровни, методики и критерии оценки результатов владения учащимися общеобразовательной школы ЭЦК содержания иноязычного образования [26, с. 222–223];

3) применение составленных дидактических материалов в опытно-экспериментальном обучении школьников Кировского областного государственного образовательного автономного учреждения (КОГОАУ) «Кировский лицей естественных наук (КЛЕН)» и Кировского областного государственного образовательного бюджетного учреждения (КОГОБУ) «Средняя школа с углублённым изучением отдельных предметов г. Нолинска» Кировской области по использованию эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне эмоционально-ценностного иноязычного микротекста-дискурса;

4) подведение итогов опытно-экспериментальной работы осуществлялось с применением программ статистической обработки полученных данных (вычислялись стандартное отклонение и критерий Фишера).

В процессе решения задач статьи широко использовались методы табличного и графического представления информации.

Результаты исследования

1. Мы намерены говорить об *эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования* как о наборе эмоционально-ценностно маркированных учебно-речевых, УУД и предметных действий его участников, нацеленных на усвоение содержания иноязычного образования в совокупности его «интеллектуального» блока и ЭЦК. Технология представляет собой процесс взаимного обмена субъектами иноязычного образовательного процесса не только информацией, видами деятельности, средствами и способами их выполнения, итоговыми результатами, но и ценностями, интересами, настроениями, чувствами.

Концептуальная составляющая эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования соответствует социальному заказу общества, который представлен в ФГОС для общеобразовательной школы; современным теориям школьного образования в целом и школьного иноязычного образования в частности, а также тенденциям развития лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Целью конструируемой технологии является формирование школьника в качестве межкультурной языковой личности. Заявленная цель достигается в ходе решения нескольких задач:

1) в рамках овладения школьниками «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования:

а) развитие умений в четырёх видах иноязычной речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письменной речи);

б) формирование компенсационных умений и мета предметных УУД;

2) в рамках освоения учащимися ЭЦК содержания иноязычного образования:

а) овладение системой общенациональных и общечеловеческих ценностей;

б) формирование эмоциональной компетентности / эмоционального интеллекта;

в) развитие волевой сферы обучающихся;

г) овладение набором личностных УУД.

Методологической основой эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования является, во-первых, совокупность: 1) существующих в рамках личностно ориентированной парадигмы подходов к исследованию иноязычного образования, а также технологический подход;

2) обще дидактических и обще методических принципов иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК;

3) частно методических принципов отбора и организации содержания ЭЦК и приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования. Эти подходы и принципы были представлены в наших более ранних исследованиях [30];

4) критериев технологичности, определяющих структуру эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования.

В соответствии с концептуальной составляющей **содержательная составляющая** технологии включает следующие три компонента:

1) *лингвистический компонент* представлен аксиологическими текстами-дискурсами, т. е. текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания, в которых находит отражение связь «интеллектуального» блока и ЭЦК содержания иноязычного образования.

Текст-дискурс эмоционально-ценностного содержания – это эмотивное связанное речевое микро- или макровысказывание, в содержании которого эмоционально-ценностный компонент социального опыта или культуры пронизывает компоненты «интеллектуального» блока, придавая им личностно значимый для школьников характер в соответствии с их индивидуальными, субъектными и личностными особенностями.

Поскольку содержание иноязычного эмоционально-ценностного текста-дискурса специально отобрано и организовано с учетом представленных выше принципов, показателями его эмоциональной ценности являются:

а) отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа);

б) представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг;

в) учёт возрастных лингвopsихологических особенностей и показателей межкультурного развития школьников, соответствие содержания речевого материала их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам;

г) описание предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоёв; приобретение сведений о специфике и самобытности разных социумов; взгляд на культуру носителем иностранного языка, в том числе сквозь призму его родной культуры и восприятие её уникальности в контексте достижений мировой цивилизации;

д) активизация эмоционально-волевой и мыслительной деятельности учащихся благодаря присутствию в содержании задач и противоречий, создающих проблемные ситуации, ориентированные на развитие интересов, потребностей и способностей школьника.

2) *психологический компонент* охватывает:

а) в рамках «интеллектуального» блока иноязычного образования:

– языковые и речевые навыки продуктивной и рецептивной речевой деятельности; перевода как вспомогательного вида иноязычной речевой деятельности; коммуникативные и компенсационные умения;

б) в рамках ЭЦК иноязычного образования:

– умения, связанные с проявлениями школьниками эмоционального интеллекта (распознавать собственные эмоции, владеть ими и понимать эмоции других людей);

– способности прикладывать волевые усилия учащихся, связанные с овладением ценностями иноязычной культуры;

3) *методологический компонент* содержит:

а) в рамках «интеллектуального» блока иноязычного образования: мета предметные УУД (коммуникативные, познавательные и регулятивные);

б) в рамках ЭЦК иноязычного образования: личностные УУД (личностное самоопределение; ценностно-смысловая ориентация, нравственно-этическое оценивание, смыслообразование, ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях).

3. Содержательная составляющая технологии, как справедливо отмечает Г. К. Селевко, во многом детерминирует и её *процессуальную часть* [15, с. 16]. Во-первых, она содержит:

1) *приёмы овладения школьниками содержанием ЭЦК иноязычного образования*, каждый из которых представляет собой интегративное целое, ориентированное на формирование межкультурной языковой личности учащегося, и структура которого отражает значимые связи между:

а) эмоционально-ценностными материальными средствами;
 б) операционными средствами-действиями;
 в) эмоционально-окрашенными способами их использования;
 г) условиями работы с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания;

2) систему адекватных приёмов аффективно-актуализирующих условно-речевых упражнений (УРУ) и проблемных ценностно-центрированных речевых упражнений (РУ) [31, с. 376–378].

Во-вторых, эта часть технологии включает методическое обеспечение процесса её успешного функционирования. Оно представлено:

1) дидактическими материалами, включая средства управления процессом с целью придать эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования системный, структурный и алгоритмический характер;

2) диагностическим инструментарием, позволяющим выявить её эффективность и результативность.

Примеры таких материалов (для младшей ступени школьного иноязычного образования в рамках обучения иноязычному говорению) представлены в таблицах 1–2.

Таким образом, каждая составляющая эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, выполняя возложенные на неё функции, обеспечивает взаимодействие всех её структурных компонентов, что представлено в модели на рисунке 1.

2. Теперь нам предстоит показать, каким образом можно использовать сконструированную модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования с тем, чтобы придать ей способность функционировать в разных точках школьного иноязычного образования. В частности, в данной статье мы намерены модифицировать модель с целью использования на самом первом уровне – уровне эмоционально-ценностного микротекста-дискурса, т. е. текстового материала небольшого объёма, фигурирующего на этапах формирования и совершенствования лексико-грамматических навыков иноязычной речевой деятельности.

В связи с этим, в первую очередь, уточним **целевой компонент концептуальной составляющей** модели, который в данном случае будет включать следующее.

Цель: принятие учащимися ценности на эмоциональном уровне и её акцентирование и осмысление в качестве необходимости.

Задачи:

1) *в рамках овладения школьниками «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования:* а) формирование автоматизированных, устойчивых, гибких навыков в разных видах иноязычной речевой деятельности; б) формирование компенсационных умений и мета предметных УУД; 2) *в рамках освоения учащимися ЭЦК содержания иноязычного образования:* создание эмоционально благоприятной атмосферы иноязычного образовательного процесса, вовлечение в образовательный процесс эмоциональной сферы обучающихся, активизация форм их самооценки, саморефлексии и самовоспитания для овладения обучающимися составляющими содержания ЭЦК.



Рисунок 1 Модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования

Таблица 1

Критерии и уровни оценки результатов овладения учащимися общеобразовательной школы «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования (младшая ступень, 2–4-е классы, говорение)

Критерии	Уровни владения / баллы			
	Высокий	Средний	Низкий	Недостаточный
	5	4	3	2
1) Решение коммуникативной задачи. Содержание и логика высказывания	Коммуникативная задача решена полностью. Учащийся логично строит монологическое высказывание (описание, рассказ) в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании. В диалогическом высказывании он демонстрирует навыки и умения речевого взаимодействия с партнером: способен начать, поддержать и закончить разговор	Коммуникативная задача решена. Учащийся логично строит монологическое высказывание (описание, рассказ), а также диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании. В целом он демонстрирует навыки и умения языкового взаимодействия с партнером: способен начать, поддержать и закончить разговор	Коммуникативная задача решена частично. Учащийся строит монологическое высказывание (описание, рассказ) или диалог в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании. Но монологическое высказывание школьника не всегда логично, имеются повторы, а в диалоге он не стремится поддержать беседу	Коммуникативная задача не выполнена. Содержание ответа не соответствует поставленной в задании коммуникативной задаче. Учащийся не умеет строить диалогическое общение, не может поддержать беседу
2) Лексико-грамматическая правильность	Лексические единицы и грамматические структуры используются уместно. Ошибки практически отсутствуют	Используемые лексические единицы и грамматические структуры соответствуют поставленной коммуникативной задаче. Учащийся допускает отдельные лексические и грамматические ошибки, которые не препятствуют пониманию его речи	Допускаются лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание. Это отдельные грубые грамматические ошибки. Общеизвестные и простые слова произносятся неправильно	Допускаются многочисленные лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание. Используется крайне ограниченный словарный запас
3) Произношение	Речь учащегося понятна: практически все звуки в потоке речи произносятся правильно, соблюдается верный интонационный рисунок	Речь учащегося понятна, учащийся не допускает фонематических ошибок, в основном соблюдается правильный интонационный рисунок	Речь отвечающего в целом понятна, учащийся в основном соблюдает интонационный рисунок	Речь плохо воспринимается на слух из-за большого количества фонематических ошибок
4) Объем высказывания	– 5–6 фраз (для монологического высказывания) – 4 реплики с каждой стороны (для диалогического высказывания)	– Не менее 5 фраз (для монологического высказывания) – 3–4 реплики с каждой стороны (для диалогического высказывания)	– 3–4 фразы (для монологического высказывания) – 2 реплики с каждой стороны (для диалогического высказывания)	– 1–2 фразы (для монологического высказывания) – 0–1 реплика с каждой стороны (для диалогического высказывания)

Таблица 2

Уровни, методики и критерии оценки результатов овладения учащимися общеобразовательной школы эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования (на материалах младшей ступени школьного иноязычного образования)

Уровни владения содержанием ЭЦК	Совокупность субкомпонентов эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования			
	Методики / критерии оценки / баллы			
	Уровень владения системой общенациональных и общечеловеческих ценностей	Уровень эмоциональной компетентности / эмоционального интеллекта	Уровень развития волевой сферы	Уровень владения набором личностных универсальных учебных действий
1) <i>Высокий:</i> эмоциональное принятие и осмысленное отношение учащегося к ценностям диалога культур. Наличие у школьника определённой системы ценностных ориентаций и сильной воли	5 баллов – учащийся ищет, где можно реализовать усвоенную ценность; поступать вопреки ей для него становится невозможным	5–6 баллов – младший школьник способен самостоятельно идентифицировать своё эмоциональное состояние в знакомых и незнакомых ситуациях; стремится понять эмоциональное состояние окружающих. Его отличают развитые рефлексивные способности; умение анализировать мотивы поступков других людей. Учащийся самостоятельно контролирует своё эмоциональное состояние, варьирует способы достижения цели в зависимости от ситуации; настойчиво стремится к её достижению, в общении учитывает полученную от окружающих эмоциональную информацию. Ученика отличает стабильный позитивный настрой независимо от наличия трудностей, настрой на коммуникацию, эмпатийное отношение к окружающим	12 и более баллов – сила воли у школьника развита. Он делает не только то, что легко и интересно, но и трудные и неинтересные задания. Учащемуся присуще стремление самостоятельно преодолевать трудности, хладнокровно, без паники искать выход из ситуации. К обязанностям относится ответственно, с готовностью воспринимает новые просьбы и обязанности	9–12 баллов – представления школьника о своих социальных ролях в школьной действительности отличаются высоким уровнем дифференцированности и обобщённости. Преобладают положительные суждения, устанавливающие смысл учения. У учащегося сформировано полное и четкое понятие о нравственных нормах, определяющих такие нравственные качества личности, как самокритичность, коллективизм, самостоятельность, честность, принципиальность, справедливость

<p>2) <i>Средний</i>: чувственное внимание школьника во внутренний мир другого человека; «вписывание» ценности в систему его индивидуально-личностных ценностных ориентаций и волевых проявлений. Однако понимание значимости и принципиального характера ценности отсутствует. При её рассогласовании с поведением учащегося серьёзного диссонанса или жизненного кризиса не возникает</p>	<p>4 балла – ценность определяет отношение школьника к миру и к самому себе. Он старается строить своё поведение и деятельность в соответствии с ценностью; 3 балла – школьник осознаёт значимость ценности для себя и окружающих; принимает её эмоционально-положительно</p>	<p>3–4 балла – идентификация младшим школьником собственного эмоционального состояния возможна только при наличии опоры, в знакомых ситуациях; а способность понимать эмоции окружающих проявляется только при внешнем стимулировании. Рефлексия осуществляется при поддержке педагога. Анализ поступков других людей возможен в знакомых ситуациях. Контроль эмоционального состояния и выбор способа достижения цели также возможен только с помощью учителя. Школьника отличает непоследовательность в достижении целей. Учет эмоциональной информации в общении с окружающими осуществляется только при напоминании. Позитивный настрой возникает под влиянием хорошего настроения; для его сохранения при возникновении трудностей требуется поддержка. Настрой на коммуникацию происходит при общем позитивном настроении; отношение к окружающим – эмпатийное</p>	<p>6–11 баллов – сила воли развита у школьника средне. При встрече с препятствием учащийся начинает действовать, чтобы преодолеть его. Но если он увидит обходной путь, то тут же воспользуется им. Данное слово держит, но не переусердствует в этом. Неприятную работу старается выполнить, хотя и без большого желания. Добровольно новые обязанности на себя не берёт</p>	<p>5–8 баллов – представления школьника о своих социальных ролях в школьной действительности отличаются средним уровнем дифференцированности и обобщённости. Учащегося отличает амбивалентное или недостаточно позитивное самоотношение, что выражается в незначительном преобладании положительных или преобладании нейтральных суждений, устанавливающих смысл учения. У учащегося сформировано правильное, но недостаточно чёткое и полное представление о нравственных нормах и личностных качествах</p>
<p>3) <i>Низкий</i>: принятие ценности в качестве необходимости, сопровождающееся отражением нового чувства в активности учащегося, его волевых проявлениях. Однако обучающийся в основном действует в согласии с ценностями, важными для других людей, но не для себя. Школьник готов и отступить от выбранной линии поведения, если меняются внешние стимулы и параметры оценивания</p>	<p>2 балла – учащийся осознаёт ценность как необходимость и поступает в соответствии с ней, но только потому, что она значима для окружающих, а не для него лично; 1 балл – учащийся хотел бы расширить свои знания о ценности</p>	<p>1–2 балла – младший школьник испытывает сложности в идентификации собственных эмоциональных состояний. Не развиты способности понимать эмоции окружающих. рефлексивные способности. Есть трудности при анализе поступков других людей. Учащегося отличает неспособность контролировать свое эмоциональное состояние. Неспособен выбирать оптимальный способ достижения цели, учитывать эмоциональную информацию в общении. Налицо проявление упрямства, отличающегося от настойчивости отсутствием мотивации. Позитивный настрой появляется под влиянием хорошего настроения и пропадает при возникновении трудностей</p>	<p>3–5 баллов – сила воли развита у школьника слабо. Он предпочитает выполнять то, что легче и интереснее, даже если это в чем-то может ему повредить. К обязанностям относится безответственно, любую новую просьбу и обязанность воспринимает болезненно</p>	<p>2–4 балла – представления школьника о своих социальных ролях в школьной действительности отличаются низким уровнем дифференцированности и обобщённости. Низкое самопринятие или отвержение: преобладают отрицательные оценочные суждения, устанавливающих смысл учения. У учащегося сформировалось неправильное представление о нравственных нормах и качествах</p>

<p>4) Недостаточный: смутное и неопределённое эмоциональное вникание личности в мало изведанную жизненную сферу. Учащийся вряд ли действует согласно ценностям в своей повседневной жизни и волевых проявлениях. Он знает ценностные субкомпоненты, но они не являются внутренне признанными и призывающими к действию</p>	<p>0 баллов – учащийся знает о ценности, но не руководствуется ею в делах и поступках</p>	<p>0 баллов – способности понимать окружающих, рефлексивные способности практически отсутствуют. Школьник не пытается анализировать поступки окружающих, контролировать свое эмоциональное состояние, выбирать оптимальный способ достижения цели, учитывать эмоциональную информацию в общении. Зачастую крайние формы принимает проявление ничем не мотивированного упрямства</p>	<p>0–2 баллов – сила воли школьника неразвита. Учащийся всегда выполняет лишь то, что легче и интереснее, не отдавая себе отчёт в последствиях. К обязанностям относится крайне безответственно, просьбы игнорирует</p>	<p>0–1 балл – представления школьника о своих социальных ролях в школьной действительности отличаются крайне низким уровнем дифференцированности и обобщённости. Недостаточный уровень самопринятия: оценочные суждения о смысле учения отрицательные. Представление о нравственных нормах и качествах практически отсутствует</p>
---	---	---	---	--

На рис. 1 показано, что концептуальная составляющая модели оставлена нами без изменений: она по-прежнему связана с ориентацией эмоционально-ценностной технологии на ведущие **подходы**, отвечающие требованиям личностно ориентированной парадигмы, **принципы** современного иноязычного образования, отбора и организации субкомпонентов содержания ЭЦК и приёма как единицы эмоционально-ценностной деятельности составляющей иноязычного образования, а также **критерии** технологичности. Дело в том, что при построении модификаций модели данные подходы, принципы и критерии не меняются, поскольку личностно-ориентированная парадигма сформулирована и определена, и мы ориентируемся на неё, пока на её смену не придёт другая. Поэтому на любом этапе овладения учащимися иноязычным речевым общением (и на каждой ступени школьного иноязычного образования) основы нашего исследования будут связаны именно с обозначенными подходами, принципами и критериями.

Модификации продолжаются на уровне **содержательной составляющей** модели технологии. Её **лингвистический компонент** в данном случае будет представлен иноязычными микротекстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания, предназначенных для обучения четырём видам иноязычной речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письменной речи, адекватных разным ступеням школьного иноязычного образования.

Приведём пример такого микротекста-дискурса эмоционально-ценностного содержания “A toy-pet”* («Игрушечное животное») модуля 5 “Furry friends” («Пушистые друзья») УМК «Английский в фокусе для 3 класса» Н. И. Быковой и др. [33, с. 73–85]:

**Текст эмоционально-ценностного содержания “A toy-pet”
(«Игрушечное животное»), 3-й класс**

My monster has got a big head and a long nose. It's got three eyes, short legs and big feet. It hasn't got ears.

В соответствии с типологией текстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания в школьном иноязычном образовании [34, с. 270] иноязычный текст-дискурс “A toy-pet” является текстом достаточной степени эмоциональной ценности, по-

* Текст взят из учебника К. М. Барановой и др. «Английский язык. 3 класс» [32, с. 79].

сколькo он соответствует её обязательным показателям: отражение главных ценностей цивилизации: личность, любимые игрушки); представление целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся (радость от любимых игрушек, восхищение ими); учёт возрастных лингво-психологических особенностей и показателей межкультурного развития школьников, соответствие содержания текста их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам. Это дидактизированный эмоционально-ценностный вербальный микротекст-дискурс разговорного стиля, предназначенный для обучения говорению в монологической форме.

Поскольку микротексты-дискурсы используются на этапах формирования и совершенствования лексико-грамматических навыков, **психологический компонент** содержательной составляющей технологии в данном случае будет включать: 1) в рамках «интеллектуального» блока иноязычного образования: языковые и речевые навыки продуктивной и рецептивной речевой деятельности; перевода; компенсационные умения; 2) в рамках ЭЦК иноязычного образования (субкомпоненты не варьируются): умения, связанные с проявлениями школьниками эмоционального интеллекта; способности прикладывать волевые усилия учащихся при овладении ценностями иноязычной культуры.

Методологический компонент также останется не модифицированным и будет охватывать: 1) в рамках «интеллектуального» блока иноязычного образования: метапредметные УУД; 2) в рамках ЭЦК иноязычного образования: личностные УУД.

На уровне **процессуальной составляющей** модели, имея представление о сущности и структуре приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования в каждом случае осуществляется подбор адекватных приёмов [31, с. 375–376] и упражнений для овладения компонентами содержания иноязычного образования, включая ЭЦК. В частности, в этот раз процессуальная составляющая будет представлена соответствующими этапами формирования и совершенствования лексико-грамматических навыков подсистемами приёмов и упражнений, как показано на рис. 2.

На рисунке можно увидеть, что на основании отражения механизмов усвоения ценностей и эмоционально-волевого развития личности подсистема будет включать только два типа приёмов: тип I* (репродуктивный, обеспечивающий принятие учащимся ценности на эмоциональном уровне) и тип II (репродуктивно-поисковый, обеспечивающий осмысление, акцентирование ценности в качестве необходимости). По характеру используемых эмоционально-ценностных вербальных средств оба типа предполагают применение микротекстов-дискурсов (приём вида I), которые используются для решения учебно-речевых задач репродуктивного характера. Как правило, такие тексты-дискурсы являются дидактизированными либо полуаутентичными. Оставаясь аутентичными по природе, в учебных целях они, однако, оказываются обработаны и сокращены [35, с. 172–177].

Содержательно-структурные особенности микротекстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания, предназначенных для обучения говорению в форме монологической речи, способствуют созданию обусловленных эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуаций иноязычного речевого общения. Для решения репродуктивных учебно-речевых задач в рамках подобных ситуаций необходима подсистема аффективно-актуализирующих УРУ, цель которых – выявление в содержании иноязычного микротекста-дискурса составляющих ЭЦК, принятие ценности на эмоциональном уровне. Выполнение упражнений предполагает использование всех разновидностей и вариантов приёмов в зависимости от конкретных условий обучения.

* См. типологию приёмов овладения школьниками эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования [31, с. 377].

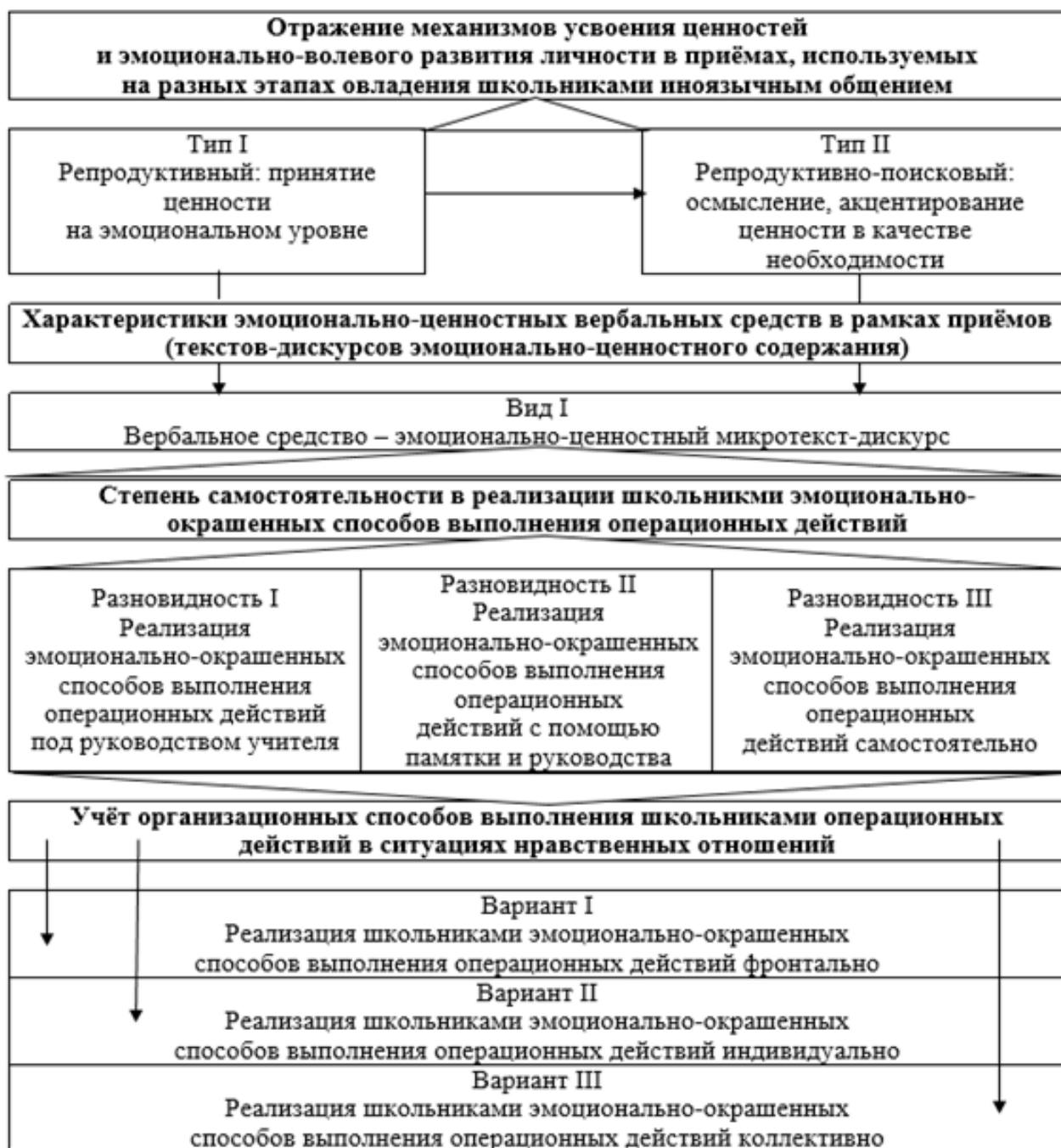


Рисунок 2 Подсистема приёмов овладения школьниками эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования на уровне аксиологического микротекста-дискурса

Особенностью этапа формирования навыков является то, что обусловленность ситуаций значительно сужает поле выбора обучающихся, в значительной степени направляя их поиск к реплике учителя [36, с. 26–27]. По мере того, как задачи начинают усложняться, осуществляется постепенный переход от имитативных к подстановочным, трансформационным и собственно репродуктивным аффективно-актуализирующим УРУ, уменьшается степень обусловленности высказываний обучающихся. Их учебно-речевые действия, выполняемые эмоционально-окрашенными способами с привлечением эмоционально-ценностных материальных средств, приобретают более самостоятельный характер.

На этапе совершенствования навыков содержание и структура микротекстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания, предназначенных для обучения говорению, создают новые обусловленные эмоционально-ценностно маркированные проблемные ситуации, обеспечивающие распознавание коммуникативного, логического, синтаксического и эмоционально-ценностного плана высказывания. На данном этапе диапазон выбора школьников по сравнению с этапом формирования навыков расширяется, что стимулирует учащихся участвовать в обсуждении текста-дискурса и способствует принятию ценности на эмоциональном уровне, а также её осмыслению и акцентированию в процессе выполнения трансформационных и репродуктивных аффективно-актуализирующих УРУ.

Определённая специфика имеется в работе с микротекстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания, предназначенными для обучения говорению в форме диалогической речи. В опоре на учебно-речевую задачу репродуктивного характера учащиеся осуществляют анализ структуры диалога и выявляют в его содержании составляющие ЭЦК. Затем в опоре на эмоционально-ценностные материальные средства, описанные в предыдущей главе диссертационного исследования, они строят диалог в видоизменённой эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации.

В результате школьник приобретает способность создавать собственные монологические и диалогические высказывания эмоционально-ценностного содержания минимального объёма в соответствии с усвоенными эмоционально-окрашенными способами решения учебно-речевых задач репродуктивного характера.


Аналогичным образом могут быть описаны особенности применения технологии в рамках работы с эмоционально-ценностными текстами-дискурсами для обучения аудированию, чтению и письменной речи на этапах формирования и совершенствования речевых навыков.

В табл. 3 покажем процесс применения эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на примере приведённого выше микротекста-дискурса эмоционально-ценностного содержания "A toy-pet" («Игрушечное животное») на этапах формирования (экспозиция, приём типа I) и совершенствования навыков иноязычного говорения (текстовый и послетекстовый этапы, приём типа II).

Таблица 3

Применение эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на материалах работы с микротекстом-дискурсом "A toy-pet"

Ход работы с микро текстом-дискурсом эмоционально-ценностного содержания	Приёмы эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования	Упражнения
Exposition. Let us recollect our toy-pets. Do you have many toy-pets at home? What are they? Are they pretty? Are they nice? Do you like them? What is your favourite toy pet?	Приём типа I, вида I, разновидности I, варианта I	Аффективно-актуализирующие УРУ ₂ (трансформационное, репродуктивное)

<p>Text activities. Some toy-pets are very funny and unusual. For example, Bob has a toy monster.</p> <p>1) Look at it. How do you find it? What colour is it? What is it like?</p>  <p>2) Read how Bob describes his favourite monster. Complete the text with the words from the box.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 5px auto;"> <p>legs nose head feet ears eyes</p> </div> <p>3) Why is this monster Bob's favourite toy? Guide 1 will help you to answer this question.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px auto;"> <p style="text-align: center;">Guide 1</p> <p>You are to read the text "A toy-pet" in which Bob describes his favourite toy-pet. What makes the monster Bob's favourite pet? Use the scheme:</p> <p>The monster is ... because it's → funny → unusual → pretty → he best</p> </div>	<p>1) Приём типа I, вида I, разновидности I, варианта I</p> <p>2) Приём типа II, вида I, разновидности I, варианта III</p> <p>3) Приём типа II, вида I, разновидности II, варианта I</p>	<p>1) Аффективно-актуализирующие УРУ₂ (репродуктивное)</p> <p>2) Аффективно-актуализирующие УРУ₂ (подстановочное)</p> <p>3) Аффективно-актуализирующие УРУ₁</p>
<p>Post-text activities. Describe your favourite toy-pet. Bring it to the class and speak about it. Use Guide 2.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px auto;"> <p style="text-align: center;">Guide 2</p> <p>If you are to describe your favourite toy-pet, underline the words in Bob's description that should be changed. Say why the toy is your favourite. Use the scheme in Guide 1.</p> </div>	<p>1) Приём типа III, вида I, разновидности II, варианта I</p> <p>2) Приём типа III, вида I, разновидности II, варианта II</p>	<p>1) Аффективно-актуализирующие УРУ₂ (подстановочное)</p> <p>2) Аффективно-актуализирующее УРУ₁</p>

Трансформации модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования заканчиваются уточнением **результатов** овладения школьниками «интеллектуальным» блоком и ЭЦК содержания иноязычного образования, по каждому виду иноязычной речевой деятельности (в рамках работы с аксиологическими микротекстами-дискурсами).

3. Подготовленные дидактические материалы (их пример представлен в табл. 3), а также уточнённый диагностический инструментарий применялись в 2020–2021 учебном году в опытно-экспериментальном обучении школьников КОГОАУ «КЛЕН» и КОГОБУ «Средняя школа с углублённым изучением отдельных предметов г. Нолинска» Кировской области (всего 32 третьеклассника) по использованию эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне аксиологического иноязычного микротекста-дискурса. Табл. 4 и диаграмма на Рис. 3 демонстрирует динамику владения учащимися третьих классов «интеллектуальным» блоком и субкомпонентами ЭЦК содержания иноязычного образования; Табл. 5 и диаграмма на Рис. 4 – количество школьников, чьи результаты выросли, понизились либо остались на прежнем уровне.

Таблица 4

Динамика владения учащимися третьих классов «интеллектуальным» блоком и субкомпонентами эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Показатели овладения компонентным составом содержания иноязычного образования												
Уровень владения	«Интеллектуальный» блок ЭЦК		ЭЦК									
			Ценностный субкомпонент		Эмоциональный субкомпонент		Волевой субкомпонент		Личностные УУД		Общие показатели	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
опытно-экспериментального обучения												
Высокий	1	3	–	–	2	11	20	26	10	21	8	17
Средний	3	7	18	27	10	11	12	6	22	11	23	15
Низкий	28	22	14	5	19	10	–	–	–	–	1	–
Недостаточный	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

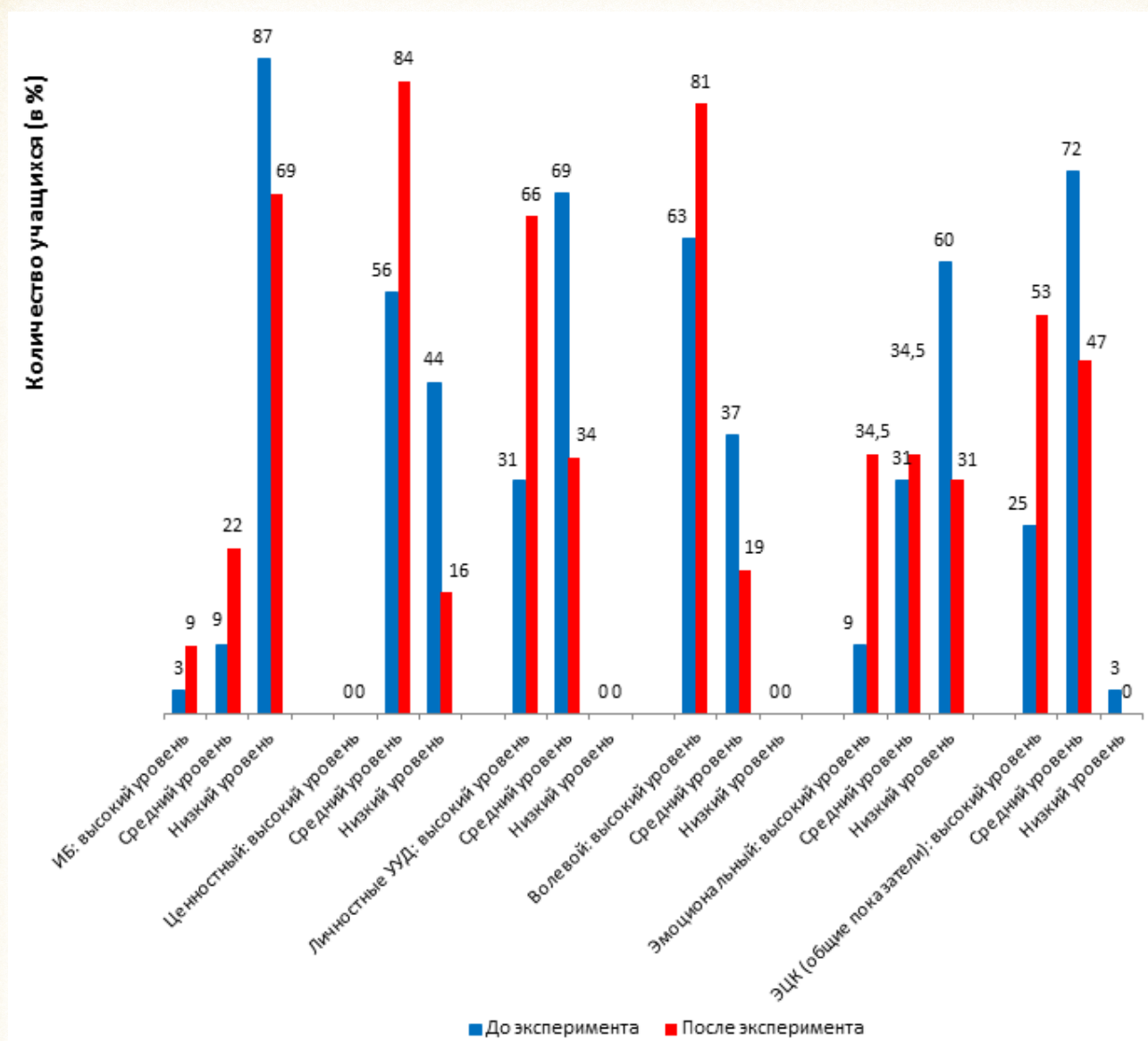


Рисунок 3 Динамика овладения «интеллектуальным» блоком и субкомпонентами эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования учащимися на младшей ступени обучения

Таблица 5

Изменение показателей владения учащимися третьих классов «интеллектуальным» блоком и субкомпонентами эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования

Изменение показателей учащихся	«Интеллектуальный» блок	ЭЦК				
		Ценностный субкомпонент	Эмоциональный субкомпонент	Волевой субкомпонент	Личностные УУД	Общие показатели
Показатели выросли	31	31	18	24	21	31
Показатели остались на том же уровне	1	1	14	7	11	–
Показатели понизились	–	–	–	1	–	1



Рисунок 4 Изменение показателей владения «интеллектуальным» блоком и субкомпонентами эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования отдельными учащимися на младшей ступени обучения

Наконец, основные статистические результаты опытно-экспериментальной работы по использованию эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне аксиологического иноязычного микротекста-дискурса приведены в Табл. 6–7.

Таблица 6

Основные статистические характеристики уровня владения школьниками «интеллектуальным» блоком содержания иноязычного образования

Наименование характеристики	Стадия допытного обучения	Стадия после опытного обучения
	Показатели K_y	
Среднее значение M_x	0,54	0,7
Минимальное значение $x_{\text{мин}}$	0,2	0,5
Максимальное значение $x_{\text{макс}}$	0,9	0,95
Стандартное отклонение σ	0,17	0,12
Сумма квадратов отклонений точек данных от среднего по выборке $\sum (d_x^2)$	0,89	0,47
Критерий Фишера $F_{\phi}/F_{\text{кр}}$	1,89/1 ($p < 0.05$)	
Статистический вывод	$F_{\phi} > F_{\text{кр}} \Rightarrow$ верна альтернативная гипотеза H_1 (различие в результатах пред- и постэкспериментального срезов определяется не случайными факторами, а проведением формирующего эксперимента)	

Таблица 7

Основные статистические характеристики уровня владения школьниками эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования

Наименование характеристики	Стадия допытного обучения	Стадия после опытного обучения
	Баллы	
Среднее значение M_x	27,3	32,1
Минимальное значение $x_{\text{мин}}$	16,7	26,8
Максимальное значение $x_{\text{макс}}$	40,8	41,9
Стандартное отклонение σ	5,7	4,7
Сумма квадратов отклонений точек данных от среднего по выборке $\sum (d_x^2)$	1005	780
Критерий Фишера $F_{\text{ф}}/F_{\text{кр}}$	1,89/1 ($p < 0.05$)	
Статистический вывод	$F_{\text{ф}} > F_{\text{кр}} \Rightarrow$ верна альтернативная гипотеза H_1 (различие в результатах пред- и постэкспериментального срезов определяется не случайными факторами, а проведением формирующего эксперимента)	

Обсуждение результатов

Определяя место эмоционально-ценностной технологии в иноязычном образовательном процессе и выявляя средства, наличие которых обеспечит ей результативность, мы взяли за основу требования, предложенные С. С. Куклиной [16, с. 41]. Эмоционально-ценностная технология иноязычного образования:

1) должна отражать концептуальные положения иерархии подходов и принципов, развивающихся в рамках антропоцентрической парадигмы, что соответствующим образом характеризует все составляющие технологии. Технология придаёт системе иноязычного образования личностный, эмоционально-окрашенный и ценный для жизнедеятельности обучающихся характер, поскольку призвана актуализировать и активизировать гуманистическую ценностно-ориентационную сущность иноязычного образования;

2) позволяет осуществить овладение школьниками всеми компонентами содержания иноязычного образования в их тесной взаимосвязи и взаимозависимости, когда каждый компонент оказывается эмоционально окрашен (маркирован). Адекватность технологии содержанию иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК предполагает использование типологии эмоционально-ценностных иноязычных текстов-дискурсов [34, с. 270];

3) даёт возможность достигнуть соответствия коммуникативной деятельности ученика его потребностям, расширяя сферу этих потребностей и систему ценностей обучающегося; стимулировать проявление эмоционально-волевого отношения школьника к речевой деятельности, её результатам, партнёрам по общению и т. д. Это требует соответствующих приёмов обучения, в качестве которых выступают приёмы как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования [31, с. 364]. Они делают возможным формирование учащегося в качестве межкультурной языковой личности через присвоение методически обработанного социального опыта, представленного в содержании текста-дискурса эмоционально-ценностного содержания;

4) соответствует этапу работы с иноязычным речевым материалом за счёт способности создавать необходимые и достаточные предпосылки для достижения цели этапа в процессе выполнения обучающимися аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ;

5) предоставляет возможность снятия трудностей в процессе работы с иноязычным микро-, макро текстом-дискурсом эмоционально-ценностного содержания или же эмоционально-ценностным речевым материалом индивидуального пользования, что предполагает привлечение:

а) эмоционально-ценностных материальных средств, операционных средств-действий, эмоционально-окрашенных способов их использования при учёте внешних и внутренних условий работы с иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания;

б) методического обеспечения процесса функционирования технологии в виде дидактических материалов, включая средства управления процессом, а также диагностического инструментария, позволяющего определить эффективность и результативность технологии.

В конечном итоге эмоционально-ценностная технология иноязычного образования предполагает становление школьника в качестве межкультурной языковой личности, что подразумевает не только сформированность его умений иноязычной речевой деятельности, компенсационных умений и мета предметных УУД, но и личной картины мира в совокупности ценностей и способов организации жизнедеятельности, эмоционально-волевой сферы и личностных УУД.

Модель эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования, представленная в видеоизменённых формах [25, с. 16], готова к функционированию на разных уровнях ЭЦК. В данной статье мы модифицировали её на уровне микротекстов-дискурсов эмоционально-ценностного содержания.

Результаты опытно-экспериментальной работы с третьеклассниками КОГОАУ «КЛЕН» и КОГОБУ «Средняя школа с углублённым изучением отдельных предметов г. Нолинска» Кировской области по использованию эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне аксиологического микротекста-дискурса свидетельствуют, что показатели владения как «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования, так и ЭЦК выросли у 97 % обучающихся. Статистические характеристики результатов доказывают то, что эти сведения носят не случайный характер, а объясняются проведением опытно-экспериментальной работы.

Заключение

Достижение цели статьи предполагало характеристику особенностей использования эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне аксиологического микротекста-дискурса. Цель достигалась в процессе решения ряда промежуточных задач.

Первой из них являлась построение модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования. Мы определяем данную технологию как набор эмоционально-ценностно маркированных учебно-речевых, УУД и предметных действий его участников, нацеленных на усвоение содержания иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК. Технология представляет собой процесс

взаимного обмена субъектами иноязычного образовательного процесса не только информацией, видами деятельности, средствами и способами их выполнения, итоговыми результатами, но и ценностями, интересами, настроениями, чувствами.

Целью конструируемой технологии является формирование учащегося как межкультурной языковой личности. Концептуальная составляющая её модели – совокупность личностно ориентированных подходов к исследованию иноязычного образования, а также технологический подход; обще дидактические и обще методические принципы иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК; частнометодические принципы отбора и организации содержания ЭЦК и приёма как единицы эмоционально-ценностного деятельностного компонента иноязычного образования, критерии технологичности.

Содержательная составляющая включает три компонента. Лингвистический представлен иноязычными текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания; психологический – навыками иноязычной речевой деятельности; перевода; коммуникативными и компенсационными умениями (в рамках «интеллектуального» блока); умениями, связанные с проявлениями школьниками эмоционального интеллекта, а также их способностями прикладывать волевые усилия при овладении ценностями иноязычной культуры (в рамках ЭЦК). Наконец, методологический компонент содержит мета предметные УУД (в рамках «интеллектуального» блока); личностные УУД (в рамках ЭЦК).

Процессуальная составляющая модели содержит приёмы овладения школьниками содержанием ЭЦК, систему аффективно-актуализирующих УРУ и проблемных ценностно-центрированных РУ, а также методическое обеспечение процесса функционирования модели (дидактические материалы и инструментарий для выявления эффективности и результативности технологии).

Все составляющие модели эмоционально-ценностной технологии тесно взаимосвязаны и взаимодействуют в процессе достижения её цели и задач.

Вторая задача статьи предполагала осуществление модификаций модели эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне аксиологического микротекста-дискурса – текстового материала небольшого объёма, фигурирующего на этапах формирования и совершенствования лексико-грамматических навыков иноязычной речевой деятельности. Специфика данных этапов потребовала уточнений цели и задач, содержательной и процессуальной составляющих модели. При этом её концептуальные основы остались не модифицированными, поскольку на любом этапе овладения учащимися иноязычным речевым общением (и на каждой ступени школьного иноязычного образования) они неизменно связаны с обозначенными подходами, принципами и критериями. В результате использования технологии на интересующем нас уровне учащийся приобретает способность создавать собственные монологические и диалогические высказывания эмоционально-ценностного содержания минимального объёма в соответствии с усвоенными эмоционально-окрашенными способами решения учебно-речевых задач репродуктивного характера.

В контексте *третьей задачи* были показаны возможности применения эмоционально-ценностной технологии иноязычного образования на уровне аксиологического микротекста-дискурса в опытно-экспериментальной работе со школьниками на младшей ступени обучения иностранному языку. Поскольку результаты владения «интеллектуальным» блоком и ЭЦК содержания иноязычного образования выросли у подавляющего большинства учащихся, и эти цифры получены не за счёт действия

случайных факторов, а в процессе проведения эксперимента, можно сделать вывод о целесообразности и перспективности использования технологии в общеобразовательной школе.

Ограничения связаны с тем, что рамки опытно-экспериментальной работы предполагали использование текстов-дискурсов, предназначенных только для обучения иноязычному говорению. В связи с этим дальнейшие исследования возможностей реализации технологии в практике школьного иноязычного образования на разных его ступенях могут быть связаны:

1) с проведением опытно-экспериментальной работы на уровне аксиологических микротекстов-дискурсов для обучения аудированию, чтению, письменной речи;

2) с описанием и опытно-экспериментальной проверкой трансформаций модели, адекватных уровням аксиологического макро текста-дискурса (этап развития умений иноязычной речевой деятельности) и речевого материала индивидуального пользования (уровень функционирования иноязычного речевого общения).

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года. URL: http://tvgha.ru/images/news-img/2020_11/Norm_doc.pdf (дата обращения: 19.06.2021).
2. Декларация прав культуры (проект). СПб.: Государственный университет профсоюзов, 2001. 16 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега Л., 2014. 134 с.
4. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. 2-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2013. 287 с.
5. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.
6. Куклина С. С., Татарина М. Н. Системно-структурный анализ компонентного состава содержания иноязычного образования // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 460. С. 190–201.
7. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Жук О. Л. Ресурсы диалогового образовательного пространства как основа организации поликультурного образования // Образование и наука. 2019. № 21 (3). С. 29–49.
8. Безукладников К. Э., Крузе Б. А., Жигалев Б. А., Сорокоумова С. Н., Егорова П. А. Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // Язык и культура. 2018. № 44. С. 134–151.
9. Дмитриева Е. Н., Оберемко О. Г. Лингвистическое образование в контексте исследования феномена межэтнической коммуникации // Язык и культура. 2018. № 41. С. 241–254.
10. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) // *Psicothema*. 2006. 18, Supl. (2006), P. 13–25.
11. Positive Attitude Towards Life, Emotional Expression, Self-Rated Health, and Depressive Symptoms among Centenarians and Near-Centenarians / K. Kato et al. // *Aging & Mental Health*, 20, 9 (2016), P. 930–939.
12. Engaging Students Emotionally: the Role of Emotional Intelligence in Predicting Cognitive and Affective Engagement in Higher Education / R. Maguire et al. // *Higher Education Research & Development*, 36, 2 (2017), P. 343–357.
13. Даутова О. Б., Крылова О. Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении: учебно-методическое пособие для учителей / под ред. А. П. Тряпицыной. Санкт-Петербург: КАРО, 2006. 167 с.
14. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
15. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
16. Куклина С. С. Сотруднические технологии для формирования коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе: организационный аспект: монография. Киров: ООО «Издательство Радуга-Пресс», 2017. 158 с.
17. Гладь С. В. Эмотивность художественного текста: семантико-когнитивный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев: Киевский гос. лингвист. ун-т, 2000. 20 с.
18. Чернышов С. В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвопсихологические основы): монография. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2014. 334 с.
19. Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2020. 296 с.

20. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Владос, 2005. 245 с.
21. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
22. Пассов Е. И. Теория методики: принципы иноязычного образования. Кн. 6. Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2013. 604 с.
23. Анохин П. К. Теория функциональной системы // Общие вопросы физиологических механизмов. Анализ и моделирование биологических систем. М.: Наука, 1970. С. 6–39.
24. Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс, 1994. 574 с.
25. Куклина С. С. Организационные формы коллективной учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения иноязычному общению: монография. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. 163 с.
26. Татарина М. Н., Гуляева В. С., Хеберляйн Ф. А. Эмоционально-ценностная технология формирования межкультурной языковой личности обучающегося // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 217–236. DOI: 10.32744/pse.2020.4.15
27. Критерии и нормы оценивания знаний и умений учащихся по иностранному языку в зависимости от вида речевой деятельности. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2020/11/11/kriterii-i-normy-otsenivaniya-znaniy-i-umeniy> (дата обращения: 10.06.2021).
28. Критерии оценивания умений обучающихся младших классов (английский язык). URL: https://infourok.ru/kriterii_ocenivaniya_umeniy_mladshih_shkolnikov_angliyskiy_yazyk-484892.htm (дата обращения: 10.06.2021).
29. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
30. Татарина М. Н. Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов: монография. Киров: Научное изд-во ВятГГУ, 2016. 121 с.
31. Татарина М. Н., Казаков А. В., Груба Н. А., Иванов А. В., Иванова Р. А. Приёмы овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования / М. Н. Татарина и др. // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 357–389. DOI: 10.32744/pse.2021.1.25
32. Английский язык. 3 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. В 2 ч. Ч. 1. / К. М. Баранова и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2011. 128 с.
33. Английский в фокусе для 3 класса / Н. И. Быкова и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. 178 с.
34. Татарина М. Н., Куклина С. С., Черемисинова Р. А., Шамова Н. В. Методическая типология иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания // Язык и культура. 2017. № 39. С. 262–282.
35. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.
36. Куклина С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы. Киров: Изд-во ООО «Радуга», 2013. 158 с.

REFERENCES

1. The National Doctrine of Education in the Russian Federation until 2025. Available at: http://vtgsha.ru/images/news-img/2020_11/Norm_doc.pdf (accessed 19 June 2021). (In Russian)
2. Declaration of the Rights of Culture (a draft). St. Petersburg: State University of Trade Unions, 2001. 16 p. (In Russian)
3. Federal Law “On Education in the Russian Federation”. Moscow, Omega L. Publ., 2014. 134 p. (In Russian)
4. The Collection of Normative Documents. Foreign Languages. Moscow, Drofa Publ., 2013. 287 p. (In Russian)
5. Galskova N. D. Intercultural Education: the Problem of Goals and Contents of Teaching Foreign Languages. *Foreign Languages at School*, 2004, no. 1. pp. 3–8. (In Russian)
6. Kuklina S. S., Tatarinova M. N. Systemic and Structural Analyses of the Component Composition of the Content of Foreign-language Education. *Bulletin of Tomsk State University*, 2020, no. 460, pp. 190–201. (In Russian)
7. Astashova N. A., Bondyrev S. K., Zhuk O. L. Resources of Dialogical Educational Space as the Basis for the Organization of Multicultural Education. *Education & Science*, 2019, no. 21 (3), pp. 29–39. (In Russian)
8. Bezukladnikov K. E., Kruse B. A., Zhigalev B. A., Sorokoumova S. N., Egorova P. A. Psychological Safety in School and University Linguistic Education. *Language & Culture*, 2018, no. 44, pp. 134–151. (In Russian)
9. Dmitrieva E. N., Oberemko O. G. Linguistic Education in the Context of Research on the Phenomenon of Interethnic Communication. *Language & Culture*, 2018, no. 41 (3), pp. 241–254. (In Russian)
10. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 2006, no. 18 (Supl), pp. 13–25.

11. Kato K., Zweig R., Schechter Clyde B., Barzilai N., Atzmon G. Positive Attitude Towards Life, Emotional Expression, Self-Rated Health, and Depressive Symptoms among Centenarians and Near-Centenarians. *Aging & Mental Health*, 2016, no. 20 (9), pp. 930–939.
12. Maguire R., Egan A., Hyland P., Maguire P. Engaging Students Emotionally: the Role of Emotional Intelligence in Predicting Cognitive and Affective Engagement in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 2017, no. 36 (2), pp. 343–357.
13. Dautova O. B., Krylova O.N. Modern Pedagogical Technologies in Profile Training: an Educational and Methodical Manual for Teachers / ed. by A. P. Tryapitsyna. Saint Petersburg, KARO Publ., 2006. 167 p. (In Russian)
14. Selevko G. K. Pedagogical Technologies on the Basis of Activation, Intensification and Effective Management of EP. Moscow, Research Institute of School Technologies Publ., 2005. 288 p. (In Russian)
15. Selevko G. K. Modern Educational Technologies: a Textbook. Moscow, National Education Publ., 1998. 256 p. (In Russian)
16. Kuklina S. S. Cooperative Technologies for the Formation of Communicative Competence in Secondary School: the Organizational Aspect: a Monograph. Kirov, Raduga-Press Publishing House, 2017. 158 p. (In Russian)
17. Gladys S. V. Emotivity of a Literary Text: Semantic and Cognitive Aspect: an Author's Abstract of a Thesis for the Degree of Candidate of Philology. Kiev, Kiev State Linguist. Univ., 2000. 20 p. (In Russian)
18. Chernyshov S. V. Emotional and Conceptual Approach in Teaching Foreign Languages (Linguo-psychological Bases): a Monograph. N. Novgorod, NGLU Named after N. A. Dobrolyubov, 2014. 334 p. (In Russian)
19. Shamov A. N. Methods of Teaching Foreign Languages: a Theoretical Course: a Manual. Moscow, FLINT Publ., 2020. 296 p. (In Russian)
20. Shchepilova A. V. Theory and Methods of Teaching French as the Second Foreign Language. A Manual for University Students. Moscow, Vados Publ., 2005. 245 p. (In Russian)
21. Rogova G. V. Methods of Teaching English at Primary School: a Guide for Teachers. Moscow, Education Publ., 1988. 224 p. (In Russian)
22. Passov E. I. Theory of Methodology: Principles of Foreign-Language Education. Book 6. Yelets, MUE "Printing Office" of Yelets, 2013. 604 p. (In Russian)
23. Anokhin P. K. Theory of the Functional System. Analysis and Modelling of Biological Systems. Moscow, Science Publ., 1970, pp. 6–39. (In Russian)
24. Brief Philosophical Encyclopedia. Moscow, Progress, 1994. 574 p. (In Russian)
25. Kuklina S. S. Organizational Forms of Collective Educational Activity of Students at Different Stages of Teaching Foreign-Language Communication: a Monograph. Kirov, VSUH Publishing House, 2009. 163 p. (In Russian)
26. Tatarinova M. N., Gulyaeva V. S., Heberlein F. A. The Emotional Technology for the Development of a Student as an Intercultural Language Personality. *Perspectives of Science & Education*, 2020, vol. 46, no. 4, pp. 217–236. DOI: 10.32744/pse.2020.4.15 (In Russian)
27. Criteria and Norms for Assessing Students' Knowledge and Skills in Different Types of Foreign-language Speech Activities. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2020/11/11/kriterii-i-normy-otsenivaniya-znaniy-i-umeniy> (accessed 10 June 2021). (In Russian)
28. Criteria for Assessing the Skills of Junior Students (English). Available at: https://infourok.ru/kriterii_ocenivaniya_umeniy_mladshih_shkolnikov_angliyskiy_yazyk-484892.htm (accessed 10 June 2021). (In Russian)
29. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. et al. Formation of Universal Educational Actions in Primary School: from Action to Thought. A Task System: a Teacher's Guide / Ed. by A. G. Asmolov. Moscow, Education Publ., 2010. 159 p. (In Russian)
30. Tatarinova M. N. The Emotional Component of the Content of Foreign-Language Education from the Positions of Systemic and Functional Approaches: a Monograph. Kirov, VSUH Scientific Publishing House, 2016. 121 p. (In Russian)
31. Tatarinova M. N., Kazakov A. V., Gruba N. A., Ivanov A. V., Ivanova R. A. Methods of Mastering the Emotional Component of the Content of Foreign-language Education. *Perspectives of Science & Education*, 2021, vol. 49, no. 1, pp. 357–389. DOI: 10.32744/pse.2021.1.25 (In Russian)
32. Baranova K. M., Dooley D., Kopylova V. V., Milrud V. P., Evans V. English. Grade 3. A Textbook for Sec. Schools with an Advanced Course of English. In 2 p. P. 1. Moscow, Express Publishing, Education, 2013. 128 p. (In Russian)
33. Bykova N. I., Dooley J., Pospelova M. D., Evans V. Spotlight. Grade 3. Moscow, Express Publishing, Education, 2017. 178 p. (In Russian)
34. Tatarinova M. N., Kuklina S. S., Cheremisinova R. A. Shamova N. V. Methodological Typology of Foreign-language Texts of Emotional Content. *Language & Culture*, 2017, no. 39, pp. 262–282. (In Russian)
35. Galskova N. D., Gez N. I. Theory of Teaching Foreign Languages: Linguodidactics and Methodology: a Textbook for Students of Ling. Univ and Dep. of For. Lang. Moscow, The Publishing Centre "Academy", 2013. 336 p. (In Russian)
36. Kuklina S. S. Learning Activity on Mastering Foreign-language Communication and its Organizational Forms. Kirov: "Raduga" Publishing House, 2013. 158 p. (In Russian)

Информация об авторах

Татарина Майя Николаевна

(Россия, Киров)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам

Вятский государственный университет

E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-1593-8213

Scopus ID: 57103791200

Швецова Марина Геннадьевна

(Россия, Киров)

Кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и методики обучения иностранным языкам

Вятский государственный университет

E-mail: schwezmar@rambler.ru

ORCID ID: 0000-0002-3960-0658

Scopus ID: 57189640818

Боднарук Елена Владимировна

(Россия, Архангельск)

Доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкой и французской филологии Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова

E-mail: bodnaruk@rambler.ru

ORCID ID: 0000-0003-4405-4513

Scopus ID: 57195805080

Хеберляйн Франк Александр

(Россия, Архангельск)

Старший преподаватель кафедры немецкой и французской филологии Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова

E-mail: heberleinfrank@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9568-4577

Scopus ID: 57216298487

Владимирова Елена Николаевна

(Россия, Киров)

Старший преподаватель кафедры иностранных языков

Вятский государственный агротехнологический университет

E-mail: yelena.vladimirova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-4561-4781

Scopus ID: 57216300037

Information about the authors

Maya N. Tatarinova

(Russia, Kirov)

Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages Vyatka State University

E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-1593-8213

Scopus ID: 57103791200

Marina G. Shvetsova

(Russia, Kirov)

Ph.D. in Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages Vyatka State University

E-mail: schwezmar@rambler.ru

ORCID ID: 0000-0002-3960-0658

Scopus ID: 57189640818

Elena V. Bodnaruk

(Russia, Arkhangelsk)

Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of German and French Philology Northern (Arctic) Federal University Named after M. V. Lomonosov

E-mail: bodnaruk@rambler.ru

ORCID ID: 0000-0003-4405-4513

Scopus ID: 57195805080

Frank A. Heberlein

(Russia, Arkhangelsk)

Senior Lecturer of the Department of German and French Philology Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov

E-mail: heberleinfrank@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9568-4577

Scopus ID: 57216298487

Yelena N. Vladimirova

(Russia, Kirov)

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages Vyatka State Agrotechnological University

E-mail: yelena.vladimirova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-4561-4781

Scopus ID: 57216300037



О. В. Володина

Формирование смыслообразующей мотивации обучающихся бакалавриата в процессе изучения иностранного языка

Введение. В современном образовательном контексте общества знания стратегии интеллектуализации образования выдвигаются приоритетными. Развитие интеллектуальной культуры личности является актуальным ориентиром профессионального образования будущих учителей. Важным условием процесса интеллектуализации иноязычного образования в высшей школе признается обеспечение развития речемыслительной деятельности. Мотивационный фактор развития интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата связан с актуализацией мотивов общения, социального взаимодействия, самореализации, саморегуляции, а также формированием смыслообразующей мотивации для выполнения речемыслительной деятельности. Целью данного исследования является выявление педагогических условий формирования смыслообразующей мотивации в процессе изучения иностранного языка, обеспечивающей выполнение обучающимися речемыслительной деятельности как средства развития интеллектуальной культуры личности.

Материалы и методы. Методологическую основу исследования составили положения концепций интеллектуализации образования, развития интеллектуальной культуры личности, мотивации, речемыслительной деятельности, а также системный, деятельностный, коммуникативно-когнитивный, полисубъектный, личностно-развивающий, личностно-ориентированный подходы. *Методы исследования:* моделирование процесса развития интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средствами иноязычного образования и анализ образовательных технологий для формирования познавательных, социальных и смыслообразующих мотивов.

Результаты исследования. Раскрыта потенциальная перспективность применения технологий и приемов символично-моделирующего типа учебной деятельности (метод сюжетно-ролевой игры, метод сценариев, арт-технологии, технология познавательного путешествия и др.) в качестве практического инструментария для осуществления концептуально-теоретических оснований мотивационных аспектов стратегии интеллектуализации иноязычного образования.

Заключение. Смыслообразующая мотивация связана с профессионально-творческой самообразовательной деятельностью, самоактуализацией личностного потенциала и проявлением познавательной самостоятельности будущих учителей.

Ключевые слова: интеллектуализация образования, интеллектуальная культура личности, речемыслительная деятельность, смыслообразующая мотивация, символично-моделирующие технологии, социально-ориентированные технологии, самообразовательная деятельность

Ссылка для цитирования:

Володина О. В. Формирование смыслообразующей мотивации обучающихся бакалавриата в процессе изучения иностранного языка // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 220-237. doi: 10.32744/pse.2021.4.14



O. V. VOLODINA

Formation of meaning-making motivation of undergraduate students in the process of foreign language education

Introduction. In the modern educational context of knowledge society, the strategies of intellectualization of education are put forward as priorities. Fostering of personal intellectual culture is an actual purpose of the professional education of future teachers. The important condition of the process of intellectualization of foreign language education in higher school is the stipulation of the development of speech-thinking activity. The motivational factor of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students is connected with the actualization of the motives of communication, social interaction, self-realization, self-regulation, as well as the formation of meaning-making motivation for performing speech-thinking activity. The purpose of this study is to identify the pedagogical conditions for formation of meaning-making motivation in the process of learning a foreign language to ensure students' speech-thinking activity as the means of fostering of personal intellectual culture.

Materials and methods. The methodological basis of the research are the principles of the concepts of intellectualization of education and fostering of personal intellectual culture, motivation, speech-thinking activity and systemic, activity-based, communicative-cognitive, polysubjective, personality-developing, personality-oriented approaches. The research methods: modeling of the process of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education; the analysis of educational technologies for the formation of cognitive, social and meaning-making motives.

Research results. The potential efficiency of applying the educational technologies and methods of the symbolic-modeling type of activity (the method of role-playing games, the method of scenarios, art technologies, the technology of cognitive travel, etc.) as the practical tools for implementing the conceptual-theoretical foundations of the motivational aspects of the strategy of intellectualization of foreign language education has been analyzed and revealed.

Conclusion. Meaning-making motivation is related to professional and creative self-educational activities, self-actualization of the personal potential and the demonstration of the cognitive independence of future teachers.

Keywords: intellectualization of education, personal intellectual culture, speech-thinking activity, meaning-making motivation, symbolic-modeling technologies, socially-oriented technologies, self-educational activity

For Reference:

Volodina, O. V. (2021). Formation of meaning-making motivation of undergraduate students in the process of foreign language education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 220-237. doi: 10.32744/pse.2021.4.14

Introduction

The strategies of *the intellectualization of professional training* are focused on fostering of *personal intellectual culture* of students of higher education establishments (A. I. Subetto [19], G. I. Egorova [10; 11], etc.); these strategies are put forward as priorities in the modernization of Russian education to ensure the training of highly qualified specialists with a deep understanding of actual social and economic problems, who are capable and ready for innovative activities in the scientific, industrial and educational spheres for the dynamic development and formation of a knowledge society.

Fostering of intellectual culture is the actual goal of professional education of *future teachers*; its achievement is ensured by means of all academic subjects of educational programs, including foreign language education. *Social order* to higher educational establishments for the quality of training specialists in the field of teaching and upbringing of the younger generation is determined by the need of the state and the society in teachers with a wide general cultural, psychological and pedagogical skills, creative and active teachers with firm moral principles and the active life position, competent in the field of intercultural communication and capable to plan and to implement speech-behavioral strategies of communication by means of the foreign language to solve personal and professional problems in a knowledge society and the transition to the innovative education stimulated by *post-material motivation* that focuses on the orientation of the educational process to the ideal, spiritually attractive image of the future, the cultivation of genuine human values and needs. Intellectual culture is a component of *personal culture*; N. L. Khudyakova, A. B. Nevelev and V. S. Neveleva define it as the goal of lifelong developmental education [21].

The important condition for ensuring the implementation of the goals of intellectualization of education at university is the development of personal motivational qualities of a future specialist (A. G. Asmolov [2], A. A. Verbitsky [5], N. M. Minyaeva [14], etc.). The motivational phenomena that acquire *personality traits* include the motive of achieving success, the motive of avoiding failures, the internal locus of control (inner search for the reasons for your own behavior and responsibility), self-esteem (your capabilities, qualities, advantages and disadvantages, your place among other people), the level of aspirations (the desired level of the individual self-esteem); the personality is characterized by the need for communication, affiliation, altruism and the other motivational manifestations of *social orientation* [18, pp. 433–434]. *Cognitive motives* are exposed in the orientation towards broadening your horizons, the deep study and understanding of the subject of the study, the development of erudition. *The meaning-making function of the motive* is associated with the personal meaning of goals and the subjective significance of the performed actions, their objective and procedural contents.

The motivational factor in the process of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education is associated with the actualization of the motivational potential and the disclosure of the motivational qualities of students, the manifestation and formation of meaning-making motivation to ensure the effectiveness of the integral educational process aimed at *the development of speech-thinking activity* as a means of forming the foreign language professional communicative competence. **The aim of the study** is to identify and to analyze the pedagogical conditions of stimulating, maintaining and strengthening *the meaning-making*

motivation of students to perform speech-thinking activities in the foreign language and fostering of personal intellectual culture in future teachers by means of foreign-language education.

The motivational sphere is a significant reserve and incentive for improving the quality and productivity of the educational process at university, including foreign language education; a high level of tendency to self-knowledge and self-development characterizes an intellectually and socially mature person. The source of self-stimulating motivation should be the student himself: due to the motives of self-actualization and the focus on achieving success, the active subject does not depend on the social context of the external circumstances. The complex, multicomponent and dynamic structure of the motivational sphere of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education is associated with the formation of such motivational qualities as a) *the achievement motivation* – the desire to set difficult goals, to overcome difficulties and failures, to achieve what was planned; b) *the motive of self-actualization* – the desire to reveal and to use all the abilities of the organism, the need for self-development, self-expression and self-realization; c) *the creative activity* – an active attitude towards the world, activity "above the threshold of the necessary", the personal initiative for obtaining and transferring new knowledge, a way to satisfy a person's needs for new knowledge, striving for transformation or creation of new values, self-generation of a personality as a subject by taking responsibility for the unknown outcome of the activity [6]. The stability of *the motives of self-realization and self-development* in students is ensured through regular *independent work* at all the stages of the process of learning a foreign language; I. E. Abramova and E. P. Shishmolina note that it contributes to the formation of self-organization and self-assessment competencies with personal responsibility of students for the performed actions and the critical assessment of the obtained results [1]. The demonstration of *social motives* associated with self-identification and the formation of value and meaningful orientations as stable life-meaning regulators ensures the socialization of the student; E. G. Belyakova and I. G. Zakharova formulate it as "a meaningful way in the profession" due to the individualization of the educational process [3]. I. A. Kokh and V. A. Orlov emphasize the importance of *self-affirmation motivation* for professional self-determination of student youth [13]. I. Zh. Feyzrakhmanov notes *the influence of the teacher* and the nature of interpersonal relations in the educational environment both on the academic progress and the social involvement of students [20]. The appeal to the role of the teacher in the formation of meaning-making motivation in undergraduate pedagogical students is necessary and essential. Relying on the theory of meaning formation, A. S. Robotova pays attention to the "inner side of the teacher's activities", the ethical meaning and "the intellectual beauty" of activities; she discusses about the need to comprehend the personal meaning of the teacher's profession, the overcoming of the epistemological difficulties of teaching through self-observation and introspection, "the inner contemplation of oneself", the comprehension of an individual educational path and self-education [16]. Among the factors of the professional development of future teachers, E. E. Rukavishnikova notes *the polyphonic nature of motivation*; she distinguishes the educational and cognitive motive, the professional motive, the social motive, the motive of prestige, the communicative motive, the motive of avoiding failure, the motive of creative self-realization for intellectual, moral, communicative and emotional development and improvement [17].

In modern foreign studies the motivation issues in the process of foreign language education are considered in the context of academic performance, the quality of educational

material perception, increasing the level of language proficiency for the prospects of long-term career growth [25]; the theory of self-determination [26]; motivational autonomy and control of motivational behavior of students [24]; manifestations of conscious empathy and responsiveness as motivational reactions [22], regulation of the emotional and motivational attitude of students in cooperative learning and other forms of group work [23], etc.

While considering the problem of formation of meaning-making motivation in the process of learning a foreign languages at university in order to ensure the sustainability and effectiveness of fostering of personal intellectual culture in future specialists in the field of teaching and upbringing of the younger generation, we should rely on the principles of *positive psychology*; their practical significance is underlined by E. R. Porshneva and M. A. Krasnova [15] – they are associated with the disclosure of positive personal qualities (self-confidence, optimism, hope, perseverance, flexibility, resilience, etc.) and the accumulation of "psychological capital" – a resource of *conscious self-regulation* (manifestations of self-presentation, self-control, self-adaptation and self-organization). The importance and necessity of formation of individual positive meanings for the implementation of strategies for the intellectualization of education at university have determined the relevance of the study of meaning-making motivational stimuli in the process of learning a foreign language. The purpose of the article is to analyze the pedagogical conditions for stimulating, maintaining and strengthening *the meaning-making motivation* to ensure the implementation of speech-thinking activity in the foreign language as a means of fostering of personal intellectual culture in future teachers.

Materials and methods

In the study of the problem of the formation of meaning-making motivation of undergraduate students in the process of learning a foreign language to ensure fostering of personal intellectual culture in future specialists in the field of teaching and upbringing of the younger generation, we relied on philosophical, psychological, pedagogical and methodological concepts: intellectualization of education and fostering of personal intellectual culture, the development of personal motivational qualities, communication, modern concepts of foreign language education, including the formation of the foreign language professional communicative competence, the development of intelligence and thinking abilities of students in the process of learning a foreign language, the development of speech-thinking activity and speech-thinking practice.

In the system of professional training of future teachers by means of foreign-language education in order to ensure the formation of meaning-making motivation as the condition for fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students, systemic, personality-developing, activity, personality-oriented, communicative-cognitive, polysubjective approaches to the organization of the educational process have been implemented:

- *The systematic approach* presupposes the consideration of the object of the research (intellectualization of foreign language education at university) as a complex process that cannot be comprehended by summing up the knowledge about the individual structural components; it is necessary to consider systematically the internal functional-hierarchical relationships of the constituent elements, including the role of the motivational component, and to analyze their interdependence with the external non-systemic factors in order to

organize the process of intellectual and general cultural development and improvement of undergraduate pedagogical students in the process of learning a foreign language.

- The principles of *personal developmental education* are based on the laws of educating a student as the subject of his life and the development of the subjectivity of the future teacher as the life-creating potential.

- *The activity-based approach* to the problem of the formation of meaning-making motivation of students as the condition of fostering of personal intellectual culture by means of foreign-language education is based on the recognition of the student as the subject of activity, the self-development and self-realization occur in the process and as the result of one's own actions, objective activity and creativity, initiated by the individual motives, needs, actively-positive motivation and personal meanings that are revealed, transformed and comprehended in the process of active interaction.

- *Personally-oriented foreign-language education* allows to humanize the entire educational process; the implementation of *the personality-oriented approach* for the formation of meaning-making motivation of undergraduate students by means of foreign-language education is focused not only on the revealed abilities and the formed components of the student's personal experience, but mainly on "the zone of proximal development" (L. S. Vygotsky) – the potential opportunities and prospects for the further personal development of future teachers.

- *The communicative-cognitive approach* to the process of studying a foreign language at university within the personality-oriented concept of foreign language education focused on fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students is the methodological basis for the system of foreign language education, speech and communication development as the factors of successful intercultural and interlingual communication and interactions. The cognitive orientation of the process of learning a foreign language is related to the development of the linguistic aspects in accordance with a) the basic laws of the cognitive activity process that includes rational-logical and sensory-sensual stages of perception, assimilation, structuring, processing, storage and application of information; b) consideration of the linguistic material and the use of linguistic means as tools for forming the picture of the world in the minds of students, expanding their linguistic and metalinguistic experience.

- The implementation of the subjective position of undergraduate pedagogical students in foreign-language education is done due to *the polysubjective approach*; it provides empathic communication and understanding, psychologically favorable interaction, the positive attitude towards another person, acceptance of the world of another person, revealing meaning-making motives in communicative interaction, etc.

The following **research methods** were used in the study of the problem of forming meaning-making motivation of undergraduate students in the process of learning a foreign language:

- the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the research topic;

- modeling the process of studying a foreign language at university for fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students;

- the analysis of the technologies of the symbolic-modeling type of activity, based on the affective (empathic) personal qualities of students, to stimulate and to strengthen the cognitive, social, meaning-making motives for speech-thinking activity in simulated imitative (scenario) contexts of spoken and written communication in the foreign language classroom.

Research results

Modeling as a method of scientific cognition allows to convey the objective holistic view of the studying complexly organized system [8]; it limits the volumetric depiction of the research object to an experimental-theoretical model. The study of pedagogical and methodological phenomena through the creation of descriptive, logical-semantic, causal, structural-functional and other types of *models* as the generalized theoretical or materialized systems of the visual display and representation of the object of modeling allows us to explain: a) the *genetic aspect* of the system (the stages of emergence, dynamic development, stagnation, transformation, transition to a qualitatively new level); b) *the structural-functional aspect* (the separate components of the system and their specific positive or negative impact on the whole system). *The requirements for modeling the conceptual model* are: a) the meaningful description of the system, its goal and the exact result, the explanation of the necessary pedagogical conditions and educational technologies for the implementation of the goal of the designed model; b) the correspondence to the original, the explanation of the differences from the originally designated object under study; c) the possibility of using the model instead of the original in the research process; d) the ensured possibility of systematic searches and obtaining new knowledge about the original.

The model of the methodological system of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education is a demonstrative, specific, objective, materially realizable system that reflects the process of the intellectualization of foreign language education in higher school [7]. According to the systematic approach to the research process modeling, the determination of the boundaries of the projected model is associated with the setting of the object and the subject of modeling. In this study, *the object of modeling* is the process of the intellectualization of foreign language education in higher education; *the subject* is the model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education.

The model construct includes the target, content, organizational and diagnostic components (Table 1).

1) *The target component* of the model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education includes *the specific setting* for designing the methodological system for the development of speech-thinking activity of students through the actualization and demonstration of cognitive, mental, communicative, regulatory, creative, reflexive abilities in the process of studying a foreign language at university; as well as *the long-term goal* related to the further continuous (lifelong) autonomous self-improvement of students in the implementation of *the actual operational goals* for the formation of motivational-value, content, operational-activity and reflexive-evaluative competencies [8].

2) *The content component* of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education contains: a) *the subject aspect* (cognitive, epistemological, axiological, intersocial); b) *the procedural aspect* (communicative, emotional-evaluative, reflective, professional). The content of foreign language education at university contains not only a set of linguistic and grammatical forms but mainly the integral system of culturally related process of learning a foreign language that builds the

cultural experience of the obtained values, norms, orientations, the productivity of speech thinking and communicative activity in various spheres, the experience of emotional-value relationships and the experience of creative activity [9].

3) *The organizational component* of the model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education reveals the logic of forming and controlling the systemic, continuous, person-centered learning process of foreign language education at university that provides both the formation of the foreign language communicative competence of students, as well as the professional formation and intellectual education of future teachers, revealed in the development of rational knowledge and cognitive thinking, erudition, understanding of the priority of universal human values, ideological conviction, creativity as a way of life. In accordance with the leading components of the activity presented in the model of M. S. Kagan [12, pp. 175–176] and the components of the personal experience of students, put forward by E. V. Borzova as the content base for the development of the foreign language communicative competence and key competencies [4, pp. 59–76], the organization of comprehensive and gradual practical implementation of the model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education begins with *the motivational stage*; and it is followed by the intellectual-informational, personal-active, creative, reflective-evaluative stages.

4) *The diagnostic component* is associated with the organization of *control*, the identification of *criteria* and *indicators* for assessing the dynamics of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education. As *the generalized criteria* for assessing the results of intellectual and personal development by means of foreign language education, the integrative subsystems of the complex and multi-structured phenomenon of intellectual culture such as *cognitive culture, communicative culture, culture of reflective thinking, culture of creativity, worldview culture* of future teachers are put forward; they perform a complex of interrelated and interdependent *functions* (cognitive, epistemological, hermeneutic, humanistic, regulatory, communicative, informational, educational-upbringing, social-normative, the function of forming creatively thinking personalities, compensating, correcting). *The key indicators* of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education are associated with a) the demonstration of intellectual skills, the cognitive style and the mental experience in the process of perception, comprehension, systematization, transformation of information; b) the correctness of foreign language speech, communicative purposefulness, readiness for communicative partnership and the ability to conduct the detailed, reasoned and meaningful verbal communication; c) goal-setting, self-motivation, self-determination, introspection, self-regulation, self-organization, self-esteem and self-control in the process of learning a foreign language; d) creativity and readiness for innovative activities, the development of creative abilities, the formation of an independent creative position, the intention for creative self-improvement; e) the formation of a wide range of situations to reveal the level of education and erudition, integrity of knowledge, stable value and meaningful orientations, social activity, including the future professional activities in the field of teaching and upbringing.

The subjects in the designed model are *pedagogical students* and *university teachers* who are involved actively in defining the target strategies, selecting and adjusting the educational means, methods and forms of learning a foreign language. In addition, this model in its modified variations can be used to foster personal intellectual culture of

students of all educational levels. In this case, the potential subjects of the transformed inversions of the model are students of secondary schools and schools of foreign languages in-depth study, students mastering the basic educational programs of higher education of bachelor's, master's and specialist's programmes not only of pedagogical, but also of a wide range of technical and humanitarian areas of training.

Table 1

The model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education

THE TARGET COMPONENT			
I. The specific goal – the development of speech-thinking activity (cognitive, mental, communicative, regulatory, creative, reflexive abilities)			
II. The long-term goal – the continuous (lifelong) autonomous intellectual development			
III. The operational goal – the formation of motivational-value, content, operational-activity, reflexive-evaluative competencies			
THE CONTENT COMPONENT			
I. The subject aspect			
1. cognitive	2. epistemological	3. axiological	4. intersocial
II. The procedural aspect			
1. communicative	2. emotional-evaluative	3. reflective	4. professional
THE ORGANIZATIONAL COMPONENT			
1. The motivational stage	2. The intellectual-informational stage	3. The personal-active stage	
4. The creative stage		5. The reflective-evaluative stages	
THE DIAGNOSTIC COMPONENT			
1. Cognitive culture - intellectual skills - the cognitive style - the mental experience	2. Communicative culture - correct foreign language speech - communicative purposefulness - communicative partnership	3. The culture of reflective thinking - self-motivation - self-regulation - introspection	
4. The culture of creativity - creativity - independent creative position - creative self-improvement		5. The worldview culture - integrity of knowledge - value orientations - social activity	

The motivational stage is the initial stage of the organizational component of the model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education. *The purpose of the motivational stage* of the organizational component of the model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education is associated with a) actualization of *the motivational potential* of students (a set of internal driving forces that induce a person to do purposeful and effective actions); b) the development of *the motivational qualities* (fixed and favored ways of forming motives) at the junction of cognitive and personal resources for the implementation of speech-thinking activity in the foreign language; c) stimulation, maintenance and strengthening of *meaning-making motivation* to ensure the personal significance of the foreign language learning process and the speech-thinking activity. *The meaning-making motivation* is associated with the professional and creative *self-educational activities* of undergraduate pedagogical students, their desire for professional self-improvement, perfecting moral, mental and physical qualities, mastering pedagogical skills, the qualitative transformation and improvement of the art of teaching, upbringing and self-development.

The pedagogical tasks of the motivational stage of the model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education are associated with the development of the integral complex of the motives of communication, achievement, self-realization, self-development, social motives.

1. *The motive of communication*: 1) the creation of pedagogical *conditions* for stimulating productive *interaction* of the subjects of the educational process and their desire to *cooperate*; 2) creating *the emotional background* for foreign language communication; 3) the desire of students to participate in *social communication* (spoken, written, electronic, etc.), to understand and to be understood in the process of foreign language communication; 3) the formation of the need for *verbal expression of thoughts* in the foreign language; 4) responsibility of the students for their foreign language speech behavior; 5) demonstration of *altruistic motives* such as the need to interact and to help other participants of the educational process on the voluntary basis.

2. *The motive of achievement* (motivation to an action, the direction of activity, control and maintenance): 1) the development of aspiration to set complex goals and to overcome difficulties in order to achieve them; 2) the clear and precise formulation of goals based on the desires and needs of the students to understand accurately the target activity guidelines of their activities; 3) the formation of stable incentives for effective and regular intellectual activity; 4) the management of one's own externally expressed and internal behavior to ensure the effectiveness and productivity of functioning, the success of individual and cooperative activities in the process of learning a foreign language.

3. *The social motives*: 1) the creation of *the information and educational environment* in the context of learning a foreign language at university to influence the motivational sphere of the personality of students, to induce them to perform learning activities consciously (formulation of the problem, choosing the problem solutions, control, assessment, reflection, etc.), to perform speech-thinking activity; 2) ensuring the success of *socialization* and *cultural self-determination* of future specialists in the conditions of the motivational environment of foreign language education at university; 3) *the self-identification* of students, the formation of the self-image of future teachers (the lucid idea of oneself), the picture of the world and the future profession; 4) students' awareness of the social significance of their future professional activities; 5) the formation of *normative value and meaningful orientations* of students by means of the subject contents of the foreign language education that corresponds to the society needs, the tasks of personal and professional development; 6) the desire of the subjects of the educational process to transform and to create new *values as meaningful regulators* and guidelines for educational and professional activities.

4. *The motive of self-realization and self-development*: 1) manifestation of *volitional efforts* in educational activities, conscious active *self-determination*, mindful voluntary regulation of one's own *purposeful activity* through thinking and speech; 2) the sustained *efforts* and *diligence* to achieve the desired goals in educational and other activities; 3) revealing the motives of *self-actualization* (the need for self-development, self-expression, self-realization); 4) the actualization of the mechanisms of *internal reward* such as internal motivation for stimulating speech and thinking activity in the foreign language; 5) fostering and strengthening the desire for *self-education*, the psychological need for continuous lifelong *self-improvement*, personal and professional self-development.

At the motivational stage of the implementation of the conceptual and methodological system of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education *the technologies of the symbolic-modeling type*

of activity are used; they are based on *the affective (empathic) qualities* of the personality of students; they stimulate and strengthen cognitive, social, meaning-making motives for speech and thinking activities in simulated imitative (scenario) contexts of spoken and written foreign language communication in the classroom. The methods of the role-playing game, the method of scenarios, art technologies, the technology of cognitive travel refer to socially oriented technologies and techniques. *Technologies* are algorithms, projects of cooperative activities of the subjects of the pedagogical process; these are step-by-step formalized structures that are developed according to the certain requirements and the conditions of their application; they have specific targets and means, as well as the possibility of reproduction in similar conditions. *Special techniques* are units of technologies; these are specific operations of interaction of participants in the educational process in the implementation of technologies; techniques allow to experience the created speech situations by revealing and realizing the personal potential of students for the development of social norms and roles, standards of speech behavior.

The method of the role-playing game is based on the educational effect of cooperative actions of students; it is used *to motivate* (to induce initiative, conscious activity, purposeful actions to solve the assigned tasks) and *to stimulate* (through the external influence on the activity of students, the third-party support) the involvement of students in expressive educational activities. Various role-playing games in foreign language lessons as the student group cooperative activity under the guidance of a teacher are organized to solve educational problems using the game modeling of specific real problem situations that are socially and professionally determined. The use of *the dramatization technique* is expedient and efficient for the formation of meaning-making motivation of students in the process of learning a foreign language; this form of psychodrama requires active participation in order to mobilize the linguistic, social and cultural, special professional knowledge, social and communicative skills and abilities, personal experience to match the roles, to comprehend their actions, to choose the adequate and most correct strategies of behavior. The identification of the student with a specific role according to the game scenario contributes to the development of the communicative and emotional experience of interpersonal relations, the personal qualities that are important for future teachers (empathy, kindness, openness, authenticity, directness, etc.), the acquisition of new activity experience, i. e. the improvement and the increase of social and emotional intelligence. In comparison with a spontaneous discussion, games involve the necessity to follow the given algorithms of actions given to the participants, the norms and parameters of right and wrong decisions. The game as an operational, interactive type of activity; according to psychological criteria it is correlated with the method of analysis and solution of problem situations. Role play in the foreign language lesson provides an opportunity to assess the ability of students to analyze and to cope with typical tasks in the field of personal, social and professional relationships. In the process of foreign language speech interaction, different games (simulated domestic, social, business, etc.) allow to recreate and to experience situations of real communication of the representatives of different social and professional groups.

The use of *the scenario method* in the context of the motivational stage of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education is acceptable and appropriate according to the educational, didactic and methodological aspects, psychological principles of this method of organizing educational activities. The script method is similar to the role-playing method. The sequentially performed tasks of scenarios are united by single storylines that are developed by students

together with the help of a teacher who is a consultant and a tutor. The tasks involve a communicative intention as an incentive for the active revealing of the need and the desire to conduct a foreign language conversation. The tasks also have specific goals and strategies for conducting speech interaction according to the communicative situations that determine the speech-thinking activity and speech behavior of students in order to achieve the planned result of the communication. The students' behavior is not exclusively receptive and passive; it is not only the imitation of the offered circumstances but the cooperative active and constructive process of the specially organized and regulated role-playing of integral and complex situations. The scripting method is actively used in teaching the professionally oriented foreign language; this methodical and didactic method of action provides speech communication of students in the professional sphere for the development of appropriate language and speech skills, mastering new knowledge in the form of cognitive schemes (complex information blocks) that are united by one object, episode, the sequence of actions. Spoken and written foreign language communication in the educational conditions similar to the reality of professional interaction allows to play, to experience, to feel various typical communication situations associated with the future professional activities of students. The development of scenario schemes (choosing scenario topics, goals, roles, storylines, and a set of speech actions according to the scenario) requires a careful consideration and preparation, as well as taking into account various organizational factors. The choice of educational material is made according to its further application in practice-oriented tasks, the development and fixing in professional orientation communicative and interactive (quasi)activities.

Art technologies are used to increase the motivation and creative self-realization of students in the process of learning a foreign language aimed at fostering of personal intellectual culture in future teachers. Art technologies are associated with the use of basic techniques with various types of arts for educational purposes. In particular, for illustrating and visualizing the studied material, the techniques related to fine art are used, such as the method of *magazine collage* and the method of *"group fresco"* when students make pictures on a particular topic.

The content of foreign language education as a means of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students includes the educational materials about the sights, traditions, history, life and work of famous public figures, the representatives of culture and science of other countries. For this purpose in the classroom virtual excursions in the countries of the learning language are organized, as well quizzes and game lessons. The results of *"educational trips"* are collected and presented by the students in their electronic and paper portfolios where their drawings, photographs, impressions and stories about the places of virtual and real travel are placed. By means of game techniques and visualization, electronic educational resources (video materials, video texts, etc.), information and didactic materials, fiction and reference material, students are actively involved in *"educational trips"* and choose their own route of gaining knowledge. In the context of the implementation of *the open education* tasks (giving students the right to choose the forms of the educational process, the control of independent work, access to information resources, the development of educational mobility and cultural literacy of students), the use of *the technology of "cognitive travel"* in the process of learning a foreign language is relevant and expedient. The practice-oriented organization of the *"cognitive travel"* is associated with self-knowledge and self-improvement of students in the process of independent cognitive activity while studying

the social and cultural material about the foreign countries of the learning language. The use of the “educational travel” technology contributes to the development of students' skills of building a dialogue with the world around them, to integrate into the society, to gain value experience; it leads to personal transformations through active perception and comprehension of what the student sees, hears and studies. Like any journey, the “educational travel” expands the boundaries of the known; it forms and broadens the cognitive interest.

Simulation modeling and immersion in the situation of using the studied language, the use of art technology and technology of “cognitive travel” allow activating the emotional experiences of students and contributes to the meaningful consideration and comprehension of the studied problems. These types of group activity represent a set of spoken and written tasks aimed at communication, expanding the boundaries of consciousness, discovering new visions of problems, actualizing mental reserves, creativity and self-knowledge of students. The techniques, methods and technologies of foreign language education used at the motivational stage of the educational process fulfill the following functions: a) *developing* (harmonious emotional and personal development of students); b) *communicative* (unification and communication of game participants); c) *formative* (the formation of the ability to control attention, the development of memory, forms of modality of information perception and presentation in thinking and memory (visual, auditory, kinesthetic), skills and abilities of the foreign language verbal-thinking activity and speech interaction); d) *educational* (the development of personal qualities in game models of life circumstances); e) *psychotechnical* (strengthening the physiological state of the body for obtaining and studying a large amount of information and for more efficient and productive work); f) *relaxation* (relieving emotional stress in the learning process).

The level of formation of meaning-making motivation of undergraduate students demonstrates independence in the foreign language education through multipurpose personal states:

1) *self-motivation* – the demonstration of cognitive motives, emotional and volitional qualities at study; interest in the opinion of other people, attention to the experience of specialists; a strongly marked and active interest and a constant steady desire to enlarge knowledge, to expand the experience of applying the gained skills and abilities; passion and creative attitude to the subject of study; the desire to go beyond the given and learned material; willingness to participate in research work; activity and motivation for constant cultural, professional and personal development and self-improvement;

2) *self-efficiency* – self-belief, self-confidence, self-awareness as a successful personality; self-understanding, self-organization, mobility, self-criticism, self-respect, reflexivity; constant work on the improvement of self-esteem and self-acceptance;

3) *self-regulation* – independence in organizing and controlling one's own activities; initiative and activity in communication and other activities; conversation involvement, the readiness to ask questions, to give comments, to speak out without external motivation; the use of supporting aid, graphic methods of organizing information as auxiliary activity means; activation of various aspects of personal experience; independent vision of situations and various options for solving problems;

4) *self-organization* – self-regulated planning of activities; coordination of actions with the behavior of other people; consideration and application of various options for solving problems in order to choose the best one; activity in choosing methods of self-educational activity in accordance with personal motives and goals;

5) *self-determination* – the independent implementation of consistent, logical and reasonable choices of active behavior and rational action models; expressing your opinion and personal attitude; the convincing, reasoned and evidence-based defense of your position; the intension to influence other people and to convince them; initiative and activity in group interaction;

6) conscious goal-setting – consideration of your activities from a practical point of view; definition and formulation of goals; the ability to set priorities, to keep the goal in focus, to direct your actions to achieve what you want; accurate understanding and vision of the desired result; the independence in choosing the direction of self-development.

The functions of the teacher at the motivational stage of the implementation of the model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education: the teacher has an incentive effect on students; the teacher initiates and activates the interaction and verbal foreign language communication of the participants in the educational process; the teacher inspires students to be active in speech-thinking and creative activity; the teacher supports and provides assistance; the teacher motivates the students and creates the situations of success; the teacher supports the desire of students to study and to work actively and fruitfully; the teacher denotes and represents the positive prospects for achieving educational goals.

The preliminary result of the motivational stage of the organizational component of the model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education: a) activating the motivational potential of *the educational environment* of foreign language education at the university to ensure the positive dynamics and sustainable development of the intellectual, personal and creative abilities of the subjects of the educational process; b) the formation of the stable *meaning-making motivation* of students for their intellectual activity by means of the foreign language, intention for gaining knowledge, creative self-realization, identifying and developing their intellectual and personal potential [6].

Research discussion

In the presented model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education the motivational stage is associated with the actualization of *the motivational potential* of students and the development of the integral *set of motives* in the educational environment (the motives of communication, achievement, self-realization, self-development, social motives), the manifestation of *the motivational qualities* of the individual in the process of the formation of *meaning-making motivation* that ensures the personal significance of the process of learning a foreign language and the activation of speech-thinking activity.

The realization of the target, content and technological tasks and strategies of the motivational stage of the organizational component of the model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education (Table 2) such as actualization of meaning-making motives of speech-thinking and communicational activity that provide the improvement of quality and efficiency of foreign language education at the university is the condition for the formation of the foreign language professional communicative competence.

Table 2

The motivational stage of the organizational component of the model of fostering of personal intellectual culture in undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education

The objectives			
<ul style="list-style-type: none"> • actualization of the motivational potential of students; • development of motivational qualities; • stimulation, maintenance and strengthening of meaning-making motivation 			
The pedagogical tasks			
The motive of communication: <ul style="list-style-type: none"> • stimulation of productive interaction; • creating the emotional background; • social communication; • verbal expression of thoughts; • responsibility for speech behavior; • developing altruistic motives 	Achievement motive: <ul style="list-style-type: none"> • setting challenging goals and overcoming difficulties; • precise formulation of goals; • stability of incentives for intellectual activity; • control of your own behavior 	Social motives: <ul style="list-style-type: none"> • creation of the information and educational environment; • socialization and cultural self-determination; • self-identification; the formation of the self-image, the picture of the world and the future profession; the value and meaning orientations 	The motive of self-realization and self-development: <ul style="list-style-type: none"> • volitional efforts, conscious and active self-determination; • diligence and conscientiousness; • self-actualization; • internal award; • self-education and self-improvement
The technological condition			
<i>symbolic and modeling types of activity</i> : role-playing games, the method of scenarios, art technologies, technology of "cognitive travel"			
Criteria and indicators			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>self-motivation</i> (cognitive motives, interest and attention, desire for knowledge, expansion of experience, passion and creative attitude); • <i>self-efficacy</i> (self-believe, self-confidence, self-respect, self-understanding, self-acceptance, self-organization, mobility, self-criticism, reflexivity); • <i>self-regulation</i> (independence, initiative, activity, personal experience, independent opinion); • <i>self-organization</i> (planning, coordination of actions, independence in making choices and self-educational activity); • <i>self-determination</i> (choosing models of rational actions and behavior, independent personal attitude, argumentation of one's position, initiative and activity in group interaction); • <i>conscious goal-setting</i> (understanding your activities, defining and formulating goals, the ability to keep the goal in focus, the direction of your actions, independent choice of self-development) 			
The functions of the teacher			
initiation and activation of interaction and verbal communication, assistance and help, creating the positive perspective of the educational process, control			
The preliminary result			
<ul style="list-style-type: none"> • activation of the motivational potential of the educational environment; • formation of stable meaning-making motivation; • sustainability of the need for knowledge, creative self-realization, the desire to identify and to develop the intellectual potential 			

The result of forming *the meaning-making motivation* of students, by means of foreign-language education as well, is the necessary condition for the implementation of cognitive, epistemological, hermeneutic, humanistic, regulatory, communicative, informational, social-normative and other functions of the intellectual culture on the individual level in the process of professional and creative self-realization of future teachers because it predetermines:

a) the manifestation of students' *value attitudes* as their life-meaning regulators and guidelines for educational, cognitive and future professional activities;

b) *the rational personal sphere* of the subjects in the learning and cognitive process that presupposes the ability to form and to formulate their own concepts, judgments and conclusions;

c) *the irrational sphere* (feelings, sensations, intuition, emotional and volitional manifestations of students), since the emotional component is important in the educational

process, as well as the process of learning a foreign language in higher educational establishments, for the development of thinking abilities of students, including critical and reflective thinking;

d) the identification and manifestation of *creative characteristics*, the creative potential and *mental abilities* of students to reveal their phenomenological abilities for divergent (creative) thinking;

e) the formation of personal *psychological culture* of students associated with such *reflexive determinants* of behavior as self-understanding, self-acceptance, self-esteem and self-regulation;

f) the involvement of students in the worldview, philosophical and ethical issues of life, the desire *to understand the world* and the awareness of the purpose and the responsibilities of every person for the process of the globalization of the world community.

These conclusions are relevant to the opinion of G. I. Yegorova about the intellectual personal culture as the integral multi-structural system that encompasses the culture of mental work, the culture of reflective thinking, cognitive culture, communicative culture, culture of creativity, philosophical culture, etc. [11]; it suggests the interconnectedness of the motivational-value, content-culturological, procedural-activity aspects of the process of intellectualization of education and the actualization of meaning-making stimuli at all the stages of fostering of personal intellectual culture in future specialists.

We share the opinion of E. V. Borzova about the importance of developing speech-thinking activity in the process of learning a foreign language [4]. In this study, the author focuses on the pedagogical conditions for stimulating, maintaining and strengthening *meaning-making motivation* through the appropriate technological tools of the foreign language education for the implementation of the conceptual and theoretical foundations of the motivational aspects of the strategy of intellectualization of foreign language education at university.

Conclusion

The formation of *meaning-making motivation* is an important task; its solution ensures the effectiveness of the subsequent application of a set of techniques, the means and technologies of learning a foreign language at the intellectual-informational, personal-active, creative and reflective-evaluative stages of the implementation of the organizational component of the model of fostering of personal intellectual culture undergraduate pedagogical students by means of foreign-language education.

Meaning-making motivation is firmly associated with professional and creative *self-educational activities*, self-actualization of the personal potential and the manifestation of the cognitive independence of future teachers, the desire for professional self-improvement, the development of moral, mental and physical qualities, mastering and growth of pedagogical skills and the pedagogical culture, the qualitative transformation and improvement of the art of teaching, upbringing and self-development. Along with research and project activities, reading and studying literature and the other types of independent practical work, learning a foreign language is one of the main types of intellectual self-education. Self-educational activity presupposes the formation of motivational, intellectual, psychophysiological and emotional personal mechanisms; it helps to develop the readiness for lifelong education and self-education, the ability to perceive and master large amounts of information actively and effectively. The subject of self-educational activity implements implicitly the goal-

setting, planning, self-organization, self-regulation and self-management of the actions, the comparative analysis of the obtained results with the set goals, the transformation of self-development incentives, the development and improvement of personal and socially significant qualities and values.

Each person is obliged to be responsible for *the lifelong self-development and self-improvement*. The individual intellectual potential is actualized and revealed by the person himself in the process of searching, testing and improving various models of behavior; it is the result of a careful choice of the individual style, moral values and attitudes, the personal aesthetic claims and preferences.

REFERENCES

1. Abramova I.E., Shishmolina E.P. Formation of students' self-organization and self-assessment skills in a competitive foreign language learning environment: practical experience. *Education and Science*, 2020, no. 10, vol. 22, pp. 161–185. (in Russ.)
2. Asmolov A.G. Psychology of personality: principles of general psychological analysis. Moscow, Academy Publ., 2002. 416 p. (in Russ.)
3. Belyakova E.G., Zakharova I.G. Professional self-determination and professional identity of student teachers in the context of individualization of education. *Education and Science*, 2020, no. 1, vol. 22, pp. 84–112. (in Russ.)
4. Borzova E.V. Personality-oriented foreign language education in senior classes of secondary school. Petrozavodsk, KSPU Publishing House, 2009. 172 p. (in Russ.)
5. Verbitsky A.A., Bakshaeva N.A. Development of motivation in contextual learning. *Alma mater (Bulletin of the higher school)*, 1998, no. 1–2, pp. 47–50. (in Russ.)
6. Volodina O.V. The importance of the motivational component in improving the quality and productivity of foreign language education at the university. *Pedagogical workshops. Collection of scientific papers*. Kirov, 2019, pp. 20–23. (in Russ.)
7. Volodina O.V. Intellectual culture of a student as a target of intellectualization of education in a university. *Izvestiya Voronezh State Pedagogical University*, 2020, no. 3 (288), pp. 17–23. (in Russ.)
8. Volodina O.V. Model of the target component of the formation of a bachelor's intellectual culture by means of foreign language education. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 2020, no. 8 (151), pp. 20–25. (in Russ.)
9. Volodina O.V. The content of foreign language education at the university as a means of developing the intellectual culture of the personality of future teachers. *Pedagogy. Questions of theory and practice*, Tambov, 2021, no. 2, pp. 279–290. (in Russ.)
10. Egorova G.I. The upbringing and educational potential of a specialist's intellectual culture. Leading approaches and principles of functioning. *Polzunovskiy Vestnik*, 2005, no. 3, pp. 45–55. (in Russ.)
11. Egorova G.I. Technologies for the development of the intellectual culture of a future specialist. Tyumen, TyumGNGU, 2010. 170 p. (in Russ.)
12. Kagan M.S. The world of communication: The problem of intersubjective relations. Moscow, Politizdat Publ., 1988. 319 p. (in Russ.)
13. Koh I.A., Orlov V.A. Values and professional self-determination of student youth. *Education and Science*, 2020, no. 2, vol. 22, pp. 142–169. (in Russ.)
14. Minyaeva N.M. Student self-education in the university in the light of the key ideas of the humanities. *Higher education today*, 2010, no. 7, pp. 49–54. (in Russ.)
15. Porshneva E. R., Krasnova M. A. Teaching a foreign language in the context of positive psychology. *Language and culture*, 2021, no. 53, pp. 255–269. (in Russ.)
16. Robotova A.S. The optimistic meaning of the activities of a higher school teacher. *Higher education in Russia*, 2018, no. 2, pp. 67–77. (in Russ.)
17. Rukavishnikova E.E. Motivation of educational activity as a factor of professional development of students of a pedagogical university. *Global scientific potential*, 2020, no. 7 (112), pp. 80–84. (in Russ.)
18. Stolyarenko L. D. Psychology: Textbook for universities. St. Petersburg, Leader Publ., 2007. 592 p. (in Russ.)
19. Subetto A.I. Intellectualization of education as a problem of the XXI century / Academy of Trinitarianism. Available at: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120061.htm> (accessed 12 April 2021). (in Russ.)
20. Feyzrakhmanov I. Zh. The influence of the teacher and his actions on the progress of students. *Global scientific potential*, 2021, no. 1 (118), pp. 32–36.
21. Khudyakova N.L., Nevelev A.B., Neveleva V.S. Personal culture as the goal of continuous developmental education:

- philosophical and methodological substantiation. *Education and Science*, 2020, no. 7, vol. 22, pp. 9–32.
22. Henry A., Thorsen C. Weaving webs of connections: Empathy, perspective taking, and students' motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2019, vol. 9, no. 1. Special Issue: Language learning experience: The neglected elements in L2 motivation research. pp. 31–53.
 23. Jarvenoja H., Jarvela S., Jonna Malmberg J. Supporting groups' emotion and motivation regulation during collaborative learning. *Learning and Instruction*, 2020, vol. 70, December, p. 101090.
 24. Mouratidis A., Michou A., Sayil M., Servet Altan S. It is autonomous, not controlled motivation that counts: Linear and curvilinear relations of autonomous and controlled motivation to school grades. *Learning and Instruction*, 2021, vol. 73, June, p. 101433.
 25. Rosea H., Curleb S., Aizawaa I., Thompson G. What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation. *Studies in Higher Education*, 2020, vol. 45, issue 11, pp. 2149–2161.
 26. Takahashi C, Seonhag S. Comparing self-determination theory and the L2 motivational self system and their relationships to L2 proficiency. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 673–696.

Информация об авторе

Володина Ольга Васильевна
(Россия, г. Петрозаводск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры иностранных языков естественно-
технических направлений и специальностей
Петрозаводский государственный университет
E-mail: volodina@petsu.ru

Information about the author

Olga V. Volodina
(Russia, Petrozavodsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign
Languages of Natural and Technical Directions and
Specialties
Petrozavodsk State University
E-mail: volodina@petsu.ru



И. Е. АБРАМОВА, Е. П. ШИШМОЛИНА, О. О. НИКОЛАЕВА

Профессионально интегрированная иноязычная подготовка студентов сферы гостеприимства в условиях цифровизации

Введение. Подготовка кадров для туристической отрасли с учетом проблем и перспектив ее развития в отдельном регионе является одной из приоритетных задач профильных вузов. Внедрение цифровых технологий в индустрию гостеприимства в условиях глобальной креативной экономики требует новых подходов к отбору содержания обучения и применяемым педагогическим технологиям. Цель статьи – разработка и апробация модели обучения иностранному языку через создание профессионально интегрированного интернет контента, ориентированного на информационно-рекламное продвижение турпродуктов республики Карелия.

Материалы и методы. Методология исследования основана на сравнительном анализе данных, полученных с помощью формализованных анкетных опросов открытого и закрытого типов, а также экспертного оценивания заданных компетенций в ходе опытно-экспериментального обучения, проведенного на базе Петрозаводского государственного университета с участием 42 студентов сферы гостеприимства.

Результаты исследования. Экспериментальное обучение групповому взаимодействию по созданию цифрового профессионально ориентированного продукта стимулировало формирование общепрофессиональных цифровых, коммуникативных и универсальных компетенций. Сравнительный анализ полученных данных выявил высокий уровень развития данных компетенций у студентов экспериментальной группы. Их показатели оказались статистически достоверно выше: по навыку создания цифрового туристского продукта ($\varphi_{\text{эмп}} = 1.878$; $p \leq 0,05$); по умению взаимодействовать в команде ($\varphi_{\text{эмп}} = 3.655$; $p \leq 0,01$); по презентационным навыкам для продвижения туристского продукта в цифровой среде ($\varphi_{\text{эмп}} = 1.878$; $p \leq 0,05$).

Обсуждение и заключение. Проведенное исследование продемонстрировало эффективность авторской методики обучения английскому языку в профессионально интегрированной цифровой среде для формирования компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность в индустрии гостеприимства. Предложены рекомендации по интенсификации процесса обучения иностранным языкам в сфере туризма через применение индивидуальных и групповых цифровых проектов на междисциплинарной основе.

Ключевые слова: цифровизация, профессионально интегрированное обучение, иностранный язык, междисциплинарность

Ссылка для цитирования:

Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П., Николаева О. О. Профессионально интегрированная иноязычная подготовка студентов сферы гостеприимства в условиях цифровизации // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 238-246. doi: 10.32744/pse.2021.4.15



I. E. ABRAMOVA, E. P. SHISHMOLINA, O. O. NIKOLAEVA

Professionally integrated foreign language training for hospitality students in the context of digitalization

Introduction. Personnel training for the tourism industry able to meet the challenges of its development in a particular region is one of the priorities of specialized universities. Digital technologies in a global creative economy require new approaches to the choice of training content and applied pedagogical technologies. The aim of the article is to develop and test the model of foreign language learning through the creation of professionally integrated Internet content, focused on information and advertising promotion of tourism products of the Republic of Karelia (Russian Federation).

Materials and methods. The methodology is based on the comparative analysis of the data, formalized open and closed questionnaire surveys and expert assessment. A survey was conducted among 42 hospitality students of Petrozavodsk State University (Russian Federation).

Results. The experimental training in group interaction creating a digital professionally oriented product stimulated the formation of digital, communicative and soft skills. Comparative analysis of the obtained data revealed a high level of development of these competencies among the experimental group students. Their indicators were significantly higher ($p=0.0001$) in the skill of creating a digital tourism media product and in the ability to interact in a team ($\varphi_{emp} = 3.655$, $p \leq 0.01$), as well as in presentation skills for tourism product promotion in a digital environment ($\varphi_{emp} = 1.878$, $p \leq 0.05$).

Discussion and conclusion. The conducted research revealed the effectiveness of the author's methodology of English teaching in a professionally integrated digital environment for the development of skills that ensure competitiveness in the hospitality industry. Recommendations for intensification of teaching foreign languages in tourism through individual and group interdisciplinary digital projects are offered.

Keywords: digitalization, professionally integrated learning, foreign language, interdisciplinarity

For Reference:

Abramova, I. E., Shishmolina, E. P., & Nikolaeva, O. O. (2021). Professionally integrated foreign language training for hospitality students in the context of digitalization. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 238-246. doi: 10.32744/pse.2021.4.15

Введение

Индустрия туризма – динамично развивающаяся отрасль экономики. В 2019 г. на ее долю приходилось 10,6% всех рабочих мест и 10,4% мирового ВВП. К 2027 г. четверть новых рабочих мест, которые появятся на мировом рынке труда, планируется создать в этой сфере [1]. Тем не менее, туристская отрасль России недостаточно использует свой потенциал. Так, валовая добавленная стоимость в российской индустрии гостеприимства в 2017 году насчитывала лишь 0,9 тыс. долларов на 1 жителя, что значительно ниже, чем в ряде развитых стран мира. Для сравнения эта цифра в 1,4 раза меньше, чем в США, в 2,1 раза меньше, чем в Германии, в 4,5 раза меньше, чем в Испании [2].

В Карелии туризм является одной из приоритетных отраслей экономики. В 2021 году республика вошла в топ-5 популярных направлений внутреннего туризма. Однако регион не в полной мере представлен на международном рынке в силу действия таких сдерживающих факторов, как недостаточно развитая инфраструктура, низкий уровень сервисной культуры, слабое рекламно-информационное обеспечение [3]. Следовательно, задачи, которые стоят перед выпускниками сферы гостеприимства, касаются не только усиления работы по привлечению инвестиций в инфраструктуру, но и по информационному продвижению карельских турпродуктов, в том числе и на иностранных языках. Такая деятельность включает формирование презентационного пакета Карелии, создание уникального регионально-ориентированного интернет контента, издание туристических информационно-рекламных материалов, кадровое сопровождение отрасли, в том числе работу по повышению цифровой грамотности специалистов.

Говоря о мировой тенденции цифровизации турсферы, следует отметить, что ее стремительное развитие в РФ диктуется госзаказом на развитие цифровых услуг, что предполагает внедрение сервисов помощи туристам на иностранных языках, сервисов навигации и самообслуживания, разработку мультимедийных приложений. Для решения подобных задач необходимо обеспечить формирование «цифровых» компетенций как у работников сферы туризма, так и выпускников профильных вузов. Тем не менее, специалисты констатируют дефицит данных компетенций у современных представителей российской туристической индустрии [4]. Кроме того, обращает на себя внимание и относительно слабая языковая подготовка выпускников вузов по направлению «Туризм», обусловленная не столько недостаточным количеством аудиторного времени для индивидуальной разговорной практики, сколько использованием в преподавании устаревших пассивных методов обучения иностранному языку [5].

С учетом вышесказанного, становится очевидным, что стоящие перед туристской индустрией задачи, связанные с подготовкой кадров, способных эффективно работать в условиях цифровизации креативной экономики, в том числе задачи поиска новых подходов к обучению иностранным языкам студентов сферы гостеприимства, требуют скорейшего решения. Цель статьи заключается в разработке и апробации модели обучения английскому языку через создание профессионально интегрированного интернет контента, ориентированного на информационно-рекламное продвижение турпродуктов республики Карелия.

Анализ существующих методологических подходов

Далее изучим опыт зарубежных и отечественных педагогов по подготовке нового поколения профессионалов иностранным языкам в цифровой среде. Следует отметить, что технологии онлайн-обучения с применением ИКТ стали неотъемлемой составляющей процесса обучения в современном вузе [6], в том числе и при изучении иностранных языков [7], доказав свое положительное влияние на повышение учебной мотивации, креативности, визуализации, доступности [8], результативности и объективность оценивания [9].

Изучение английского языка с помощью мобильных телефонов по технологии MALL (*mobile assisted language learning*) также доказало свою эффективность, простоту в применении и доступность в ходе кросс-культурных исследований, проведенных с участием студентов с разным культурным происхождением из семи стран [10]. Не менее перспективным оказалось использование игрового обучения иностранным языкам (*game-based learning*) в условиях виртуальной реальности (VR), позволившего не только повысить степень вовлеченности студентов, но и дать им возможность самостоятельно регулировать учебный процесс, что положительно влияет на когнитивный и психологический аспекты обучения [11]. Цифровые ролевые игры позволяют существенно повысить интерес к изучению иностранных языков, в том числе и за счет погружения обучающихся в смоделированные коммуникативные ситуации, близкие к реальным условиям деловой жизни [12].

Отдельные исследования посвящены особенностям лингвистической подготовки будущих специалистов сферы гостеприимства, что позволило выявить приоритетные для данной категории учащихся компетенции. Признано, что именно коммуникативная компетенция, включающая, прежде всего, уверенное владение устной речью и хорошие навыки аудирования, обеспечит успешную карьеру в данной отрасли. В этой связи предлагается при обучении студентов уделять повышенное внимание компонентам, ориентированным на совершенствование данных навыков, не в ущерб, однако, чтению и письму на иностранных языках [13]. Кроме того, подготовка будущих специалистов туристической индустрии должна включать междисциплинарные тренинги по межкультурной командной работе в интернациональных коллективах через моделирование производственных проблемных ситуаций, требующих принятия командных решений [14]. Методики командного обучения, в том числе с помощью групповой дискуссии, доказывают свою эффективность при условии изначальной заинтересованности и активности студентов [15; 16].

Материалы и методы

Специалистами кафедры иностранных языков гуманитарных направлений (ИЯГН) Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) в течение учебного года был проведен эксперимент по обучению студентов направления «Туризм» английскому языку с использованием профессионально интегрированной методики, предусматривающей создание мультимедийного интернет-ресурса по информационно-рекламному продвижению турпродуктов республики Карелия.

Методом сбора данных, который осуществлялся до и после эксперимента, послужило экспертное оценивание преподавателями (не работающими в данных группах) компонентов иноязычной коммуникативной компетенции с помощью стандартных тестов в четырех видах речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение). Степень сформированности общепрофессиональных, универсальных и цифровых компетенций выявлялась с помощью самооценивания студентов во время формализованного опроса открытого и закрытого типов. Сочетание экспертного оценивания с самооцениванием студентами своих достижений является важным элементом критериального оценивания и широко используется в исследованиях [17]. Экспертное оценивание и самооценивание проводились по пятибалльной шкале. Достоверность степени различий между итоговыми результатами ЭГ и КГ проверялась с помощью критерия Фишера. В экспериментальную группу (ЭГ) вошел 21 студент (N=21) первого курса ПетрГУ направления «Туризм». Контрольная группа состояла из 21 студента (N=21) первого курса направления «Гостиничное дело» с аналогичным количеством часов, обучавшихся в традиционном формате на основе учебника. На начало эксперимента все участники имели сопоставимый уровень владения английским языком, варьирующийся от A2 до B1, что было определено с помощью стандартного тестирования.

Представленная методика базируется на использовании цифровых технологий, проблемного и коммуникативного обучения, а также проектных методик через погружение студентов в креативное поле своей специальности и создание ими реального цифрового информационного продукта для решения профессиональных задач. Студенты разрабатывали и поэтапно реализовывали групповой проект по созданию англоязычного YouTube-канала «*Find your Karelia*», представляющего собой рекламно-информационный медиа-ресурс, популяризирующий различные культурные и туристские дестинации республики Карелия, в том числе, малоизвестные иностранным гостям.

Для достижения поставленной цели деятельность студентов была организована в несколько этапов. **Этап 1:** изучение проблемных зон сферы туризма в Карелии и обсуждение формата будущего проекта («мозговой штурм»). Студенты выделили наиболее актуальные виды туризма, слабо развитые в республике: спортивный, семейный, детский туризм, туризм для пожилых людей. Затем они спроектировали возможные способы привлечения туристов своей целевой группы в Карелию. Анализировались признанные туристские бренды такие, как музей-заповедник Кижский, каньон Рускеала, национальный парк Паанаярви, карельские петроглифы, Валаам и Соловецкие острова, водопад Кивач. Помимо приведённых выше традиционных мест для посещения, обучающиеся изучали малоизвестные туристские маршруты для конкретной целевой аудитории.

Этап 2 предполагал критический анализ студентами многочисленных англоязычных сайтов туристских услуг мировых лидеров сферы туризма и аудирование большого массива документальных фильмов, роликов, видео рекламы на английском языке. **На этапе 3** участники прошли ряд обучающих тренингов по созданию англоязычного цифрового контента, мотивирующих и информационных презентаций, визуализации. **На этапе 4** студенты непосредственно создавали индивидуальные и групповые рекламные и информационные туристские медиа-продукты, посвященные, прежде всего, малознакомой широкой публике культурным достопримечательностям районов республики («*Reasons to visit Kondopoga District*», «*Tourism in the Arctic Region*», «5

reasons to visit Kalevala District» и др.) и публиковали их на своем канале YouTube [18]. **Этап 5** включал презентацию канала широкой аудитории и защиту проекта на публичном экзамене с приглашением преподавателей и студентов из других групп. Новый канал уже имеет своих подписчиков из числа обучающихся других направлений подготовки, работа над ресурсом будет продолжаться, предполагается его активное использование в учебном процессе.

Результаты исследования

До и после эксперимента студентов просили оценить по пятибалльной шкале, насколько они владеют необходимыми для ОПК универсальными и цифровыми навыками. Кроме того, уровни развития компонентов иноязычной коммуникативной компетенции оценивались независимыми преподавателями с помощью стандартных тестов, содержащих задания для осуществления контроля во всех видах речевой деятельности студентов. Обобщенные результаты динамики развития общепрофессиональных цифровых, универсальных и коммуникативной компетенций в виде среднего балла студентов в каждой из групп представлены в таблице 1. Достоверность различий между КГ и ЭГ определялась с помощью критерия Фишера по частоте сформированности той или иной компетенции (высчитывалась доля положительных оценок в % от общего числа участников группы).

Таблица 1

Средние значения показателей общепрофессиональных цифровых, универсальных и коммуникативной компетенций и значимость различий до и после эксперимента

Компетенция / компоненты компетенции		Средний балл до эксперимента		Средний балл после эксперимента		Значение критерия Фишера, $\Phi_{\text{эмп}}$	Значение p
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ		
Вид оценивания: самооценивание студентов							
Общепрофессиональные компетенции	Навык создания видеороликов	3,19	3,14	3,38	4,33	3.655 при $p \leq 0,01$.	0.0001
	Навык создания цифровых презентаций	2,71	2,76	3,09	4,05	1.878 при $p \leq 0,05$.	0.0302
	Рекламно-презентационные навыки для продвижения туристского продукта	2,95	2,90	3,09	4,09	1.878 при $p \leq 0,05$.	0.0302
Универсальные компетенции	Взаимодействие в команде для создания и продвижения туристского продукта	2,67	2,7	2,95	4,48	3.655 при $p \leq 0,01$.	0.0001
Вид оценивания: экспертное оценивание преподавателями							
Иноязычная коммуникативная компетенция	Говорение	2,95	3,09	3,04	4,05	2.563 при $p \leq 0,01$.	0.0052
	Аудирование	2,71	2,76	3,05	3,90	2.592 при $p \leq 0,01$.	0.0048
	Чтение	2,95	3,04	3,19	4,38	2.563 при $p \leq 0,01$.	0.0052
	Письмо	2,86	2,90	2,90	3,90	1.956 при $p \leq 0,05$.	0.0253

Согласно данным Таблицы 1, в ЭГ показатели по отдельным навыкам общепрофессиональных и универсальных компетенций до и после эксперимента демонстрируют достоверные различия. Результаты ЭГ оказались достоверно выше на уровне значимости 1% ($p=0.0001$) по навыку создания содержательного цифрового туристского медиа-продукта, а также в умении взаимодействовать в команде, объединяться для достижения общей цели и получения максимально эффективного результата ($F_{эмп} = 3.655$ при $p \leq 0,01$), и на 5% уровне значимости ($p=0.03$) по навыку создания эффектных презентаций и рекламно-презентационным навыкам для продвижения туристского продукта ($F_{эмп} = 1.878$ при $p \leq 0,05$). Результат ЭГ также превышает результат КГ по каждому умению иноязычной коммуникативной компетенции (говорение, аудирование, чтение, письмо). Средний балл компонентов данной компетенции увеличился как в ЭГ, так и в КГ, однако при сравнении показателей контрольной группы на разных этапах эксперимента не было выявлено статистически значимых изменений. Достоверность степени различия между итоговыми результатами ЭГ и КГ статистически значима по критерию Фишера (см. табл. 1).

Таким образом, по окончании эксперимента были получены следующие результаты.

1) Применение предложенной методики позволило сформировать у участников такие общепрофессиональные компетенции (ОПК), как умение создавать цифровой туристский рекламный продукт (что отметили 85,7% респондентов ЭГ) и владение рекламно-презентационными навыками для его продвижения (81% студентов ЭГ).

2) Уровень иноязычной коммуникативной компетенции (ИЯКК) улучшился во всех видах речевой деятельности: 83,4% студентов ЭГ стали лучше понимать содержание прочитанного текста, 71,5% – звучащую на английском языке речь, у 81% отмечена положительная динамика в развитии навыков говорения, а у 85,8% – навыков письма.

3) Экспериментальное обучение способствовало развитию таких компонентов универсальных компетенций (УК), как взаимодействие и организация командной работы, что отметили 71,4% респондентов ЭГ.

Обсуждение результатов

Профессионально интегрированная междисциплинарная методика стимулировала подготовку студентов к решению задач в профессиональной деятельности, формируя необходимые им навыки создания и продвижения цифрового туристского продукта на иностранном языке. Она позволила студентам осознать стоящие перед ними профессиональные вызовы уже во время обучения в вузе, а также использовать потенциал дисциплины «Иностранный язык» для расширения карьерных перспектив. После эксперимента 86,2% его участников отметили, что работа с информацией на английском языке оказалась полезной для развития их профессиональных компетенций и мотивирующей к дальнейшему изучению сферы туризма, что согласуется с результатами исследования, проведенного в университете Тайваня [19].

Среди основных трудностей, с которыми столкнулись студенты в процессе работы, были отмечены недостаток знаний и навыков в информационной сфере («пришлось учиться всему с нуля, на информатике этому не учили»), отсутствие необходимых программ и приложений для работы, а также информации о бесплатных альтернативах. Также студенты указали на сложности организации командного взаимодействия при создании группового проекта, возникшие в начале обучения. Подобные проблемы

были зафиксированы и среди участников группового взаимодействия из китайского университета, однако их межкультурная совместная работа осложнялась недостаточным уровнем владения английским языком и отсутствием творческих идей [15]. Безусловно, развитие компонентов иноязычной коммуникативной компетенции в условиях аудиторного билингвизма, характерного для российских и китайских вузов, требует постоянной и кропотливой работы и применения новейших методик.

Заключение

Новые проблемы, которые возникли в международной и российской сферах туризма в условиях кризиса отрасли, вызванной пандемией, а также возросшая конкуренция на рынке туристских услуг, стимулированная особенностями креативной экономики [10], заставили работодателей повысить требования к выпускникам сферы гостеприимства. Тем не менее, в ряде вузов при подготовке студентов этого направления по-прежнему господствует грамматико-переводной метод с опорой на чтение, перевод, чрезмерный анализ грамматических явлений и широкое применение учебных пособий при незначительном включении коммуникативных упражнений, интерактивности, индивидуального подхода [5], что не позволяет обеспечить уровень подготовки выпускников, достаточный для успешной работы в условиях креативной экономики и цифровизации.

Широкое применение профессионально интегрированных интерактивных проектных методик обучения языкам в цифровой иноязычной среде не только повышает интенсивность обучения, совершенствует коммуникативную компетенцию, но и усиливает развитие мягких навыков, в том числе и цифровую грамотность, что позволяет воспитать конкурентоспособных специалистов сферы гостеприимства и туризма, способных обеспечивать внедрение в свою профессиональную отрасль инноваций, развивать творческий потенциал, навыки командной работы и расширять профессиональные контакты. Предложенные подходы к интенсификации процесса обучения иностранным языкам через индивидуальные и групповые цифровые Интернет-проекты, ориентированные на решение реальных профессиональных проблем, являются универсальными по своей сути и применимы при подготовке студентов разных специальностей.

REFERENCES

1. Economic Impact Reports: WTTC. Available at: <https://wtcc.org/Research/Economic-Impact> (accessed 26 April 2021)
2. Strategy of tourism development in the Russian Federation for the period up to 2035 (20.09.2019, 2129-p) Available at: <https://tourism.gov.ru/contents/documenty/strategii/strategiya-razvitiya-turizma-v-rossiyskoy-federatsii-v-period-do-2035-goda> (accessed 26 April 2021)
3. Rappoport A.V. Problems and prospects of tourism development in Karelia. The prospects of modernization of modern science. *Scientific articles collection of the 67 International Scientific Conference of Eurasian Scientific Association (Moscow, September 2020)*. Moscow, ESA Publ., 2020, Part 6, pp. 393-396.
4. Morozov M., Morozova N. Features of personnel training for the tourism and hospitality industry in the context of the transition to the digital economy. *Recreation and Tourism*, 2019, no. 4 (4), pp. 3-15.
5. Glukhov G. V., Ermakova Y. D., Kapustina L. V. Optimization of the process of formation of professional foreign language speech competencies of students of the profile "Tourist business" in an economic university. *Samara Journal of Science*, 2019, no. 3 (28), pp. 264-269.
6. Ellis R., Bliuc A.M. Exploring new elements of the student approaches to learning framework: The role of online

- learning technologies in student learning. *Active Learning in Higher Education*, 2019, vol. 20(1), pp. 11–24. DOI: 10.1177%2F1469787417721384
7. Ghasemi B., Masoud H. ICT: New wave in English language learning/teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011, vol. 15, pp. 3098-3102. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.252
 8. Nikolić V., Petković D., Denić N., Milovančević M., Gavrilović S. Appraisal and review of e-learning and ICT systems in teaching process. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, 2019, vol. 513, pp. 456-464 DOI: 10.1016/j.physa.2018.09.003
 9. Gipps C.V. What is the role for ICT-based assessment in universities? *Studies in Higher Education*, 2005, vol. 30(2), pp. 171-180. DOI: 10.1080/03075070500043176
 10. Hsu L. English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: a cross-national study. *Computer Assisted Language Learning*, 2013, vol. 26 (3), pp. 197-213. DOI: 10.1080/09588221.2011.649485
 11. Chen Y., Hsu C.-C. Self-regulated mobile game-based English learning in a virtual reality environment. *Computers & Education*, 2020, vol. 154. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.103910
 12. Kao C.-W. The effect of a digital game-based learning task on the acquisition of the English Article System. *System*, 2020, vol. 95. DOI: 10.1016/j.system.2020.102373
 13. Bury J., Oka T. Undergraduate students' perceptions of the importance of English in the tourism and hospitality industry. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 2017, vol. 17, pp. 173-188. DOI: 10.1080/15313220.2017.1331781
 14. Sonnenschein K. 'It's Important for Us to Know How to Do Teamwork': Perceptions of Chinese International Hospitality Students Regarding Teamwork Skills. *Journal of China Tourism Research*, 2021, vol. 17 (2). pp. 309-322. DOI: 10.1080/19388160.2020.1768191
 15. García-Almeida D.J., Cabrera-Nuez M.T. The influence of knowledge recipients' proactivity on knowledge construction in cooperative learning experiences. *Active Learning in Higher Education*, 2020, vol. 21(1), pp. 79–92. DOI: 10.1177%2F1469787418754569
 16. Clinton V., Kelly A.E. Student attitudes toward group discussions. *Active Learning in Higher Education*, 2020, vol.21 (2), pp.154–164. DOI: 10.1177%2F1469787417740277
 17. Brown, G., Andrade, H., and Chen, F. Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2015, vol. 22, pp. 444–457. DOI: 10.1080/0969594X.2014.996523
 18. Find your Ravelia. Karelian Tourism. YouTube Channel. Available at: <https://www.youtube.com/channel/UC6vTAP5k03J9sqybahnP4g> (accessed 26.06.2021)
 19. Jamnia M., Pan W. Motivations to Study among Tourism and Hospitality Students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 2017, vol. 29. pp. 35-43. DOI: 10.1080/10963758.2016.1189829

Информация об авторах

Абрамова Ирина Евгеньевна
(Россия, Петрозаводск)

Доцент, доктор филологических наук,
заведующая кафедрой иностранных языков
гуманитарных направлений
Петрозаводский государственный университет
E-mail: lapucherabr@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1263-3599
Scopus ID: 57196033884
Researcher ID: G-7039-2019

Шишмолина Елена Петровна

Россия, Петрозаводск
Доцент, кандидат педагогических наук,
Петрозаводский государственный университет
E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-6253-1788
Scopus ID: 57196031544
Researcher ID: AAI-6786-2020

Николаева Ольга Олеговна

Россия, Петрозаводск
Старший преподаватель,
Петрозаводский государственный университет
E-mail: olyanik1983@mail.ru
ORCIDID: 0000-0003-2859-8326

Information about the authors

Irina E. Abramova

(Russia, Petrozavodsk)

Associate Professor, Doctor of Sciences (Philology)
Head of the Department of Foreign Languages for
Humanities
Petrozavodsk State University
E-mail: lapucherabr@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1263-3599
Scopus ID: 57196033884
Researcher ID: G-7039-2019

Elena P. Shishmolina

(Russia, Petrozavodsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences
Petrozavodsk State University
E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-6253-1788
Scopus ID: 57196031544
Researcher ID: AAI-6786-2020

Olga O. Nikolaeva

(Russia, Petrozavodsk)

Senior Lecturer
Petrozavodsk State University
E-mail: olyanik1983@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-2859-8326



М. В. ГРИГОРЬЕВА, Р. М. ШАМИОНОВ, Е. С. ГРИНИНА, А. В. СОЗОННИК, С. В. КРАСНОВА

Компонентная структура академической адаптации в младшем школьном возрасте

Современное образование характеризуется вариативностью форм и требований, что обуславливает необходимость поиска путей эффективной академической адаптации обучающихся. Цель настоящего исследования – изучить и экспериментально подтвердить компонентную структуру академической адаптации в младшем школьном возрасте.

В исследовании приняли участие 80 младших школьников МОУ «СОШ № 59» г. Саратова (РФ) и 51 родитель. Для изучения компонентной структуры академической адаптации использовались авторские анкета и шкалы для родителей и детей, позволяющие оценить мотивационные, эмоциональные, когнитивные, коммуникативные, личностные (регулятивные), психофизиологические компоненты академической адаптации.

Получены новые научные данные о взаимосвязи мотивационного компонента академической адаптации (с когнитивным $r = 0,245$, при $p < 0,05$), когнитивного (с внутренней учебной мотивацией $r = 0,529$, при $p < 0,01$), личностного (с когнитивным $r = 0,375$, при $p < 0,01$). Установлено, что наиболее вариативной характеристикой академической адаптации младших школьников является произвольность психических процессов ($\sigma = 0,9$).

В результате факторного анализа выделены 7 факторов академической адаптации: «Постоянство самооценки как хорошего ученика», «Ориентация на самостоятельность в учебе и общение со сверстниками», «Психофизиологическое неблагополучие», «Избегание школьных неприятностей на основе эмоциональной саморегуляции и продумывания действий в школе», «Стремление улучшить нормативное поведение в школе», «Социальная успешность в школе», «Общее эмоциональное благополучие в школе». Показано также, что в представлениях родителей психическое напряжение обучающихся является положительным фактором академической адаптации их детей, в то время как сами обучающиеся испытывают негативное влияние этого фактора на успешность их адаптации.

Результаты экспериментального исследования позволили создать научную основу для разработки технологии психолого-педагогического сопровождения академической адаптации учащихся младшего школьного возраста, способствующую успешному включению ребенка в образовательную среду.

Ключевые слова: академическая адаптация, компоненты академической адаптации, виды академической адаптации, адаптация младших школьников, оценка успешности адаптации, представления родителей об адаптации детей

Ссылка для цитирования:

Григорьева М. В., Шамионов Р. М., Гринина Е. С., Созонник А. В., Краснова С. В. Компонентная структура академической адаптации в младшем школьном возрасте // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 247-262. doi: 10.32744/pse.2021.4.16



M. V. GRIGORIEVA, R. M. SHAMIONOV, E. S. GRININA, A. V. SOZONNIK, S. V. KRASNOVA

Component structure of academic adaptation at primary school age

Modern education is characterized by the variability of forms and requirements, which necessitates the search for the ways of effective academic adaptation of students. The purpose of this study is to study and experimentally confirm the component structure of academic adaptation at primary school age.

The study involved 80 primary schoolchildren of the municipal educational institution "Secondary school No. 59" in Saratov (RF) and 51 parents. To study the component structure of the academic adaptation, the authors' questionnaire and scales for parents and children were used to assess the motivational, emotional, cognitive, communicative, personal (regulatory), as well as psychophysiological components of academic adaptation.

New scientific data were obtained on the relationship of the motivational component of academic adaptation (with cognitive $r = 0.245$, at $p < 0.05$), cognitive (with internal learning motivation, $r = 0.529$, at $p < 0.01$), and personal (with cognitive $r = 0.375$, at $p < 0.01$). It was found that the most variable characteristic of the academic adaptation of primary schoolchildren is the arbitrariness of mental processes ($\sigma = 0.9$).

As a result of factor analysis, 7 factors of academic adaptation were identified: "Consistency of self-esteem as a good student", "Orientation towards independence in studies and communication with peers", "Psychophysiological distress", "Avoiding school troubles based on emotional self-regulation and thinking through actions at school", "Striving to improve normative behavior at school", "Social success in school", "General emotional well-being at school". It is also shown that, in the views of parents, the mental stress of students is a positive factor in the academic adaptation of their children, while the students themselves experience a negative influence of this factor on the success of their adaptation.

The results of the experimental study enabled to create the scientific basis for developing a technology of psychological and pedagogical support for the academic adaptation of primary school students, contributing to the successful inclusion of a child in the educational environment.

Keywords: academic adaptation, components of academic adaptation, types of academic adaptation, adaptation of primary schoolchildren, assessment of the success of adaptation, parents' ideas about the adaptation of children

For Reference:

Grigorieva, M. V., Shamionov, R. M., Grinina, E. S., Sozonnik, A. V., & Krasnova, S. V. (2021). Component structure of academic adaptation at primary school age. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 247-262. doi: 10.32744/pse.2021.4.16

Введение

Современные условия развития ребенка младшего школьного возраста характеризуются выраженной динамичностью и изменчивостью. В связи с этим приспособление к образовательной среде обучающихся имеет перманентный характер, а проблема академической адаптации младших школьников не теряет своей актуальности.

Необходимо отметить, что понятие академической адаптации сравнительно недавно стало активно употребляться в научном и практико-ориентированном контексте. Ранее для обозначения особенностей приспособления ребенка к школьным условиям использовались понятия «школьная адаптация», «адаптация к школе», а для обозначения нарушений этого процесса и негативных его результатов – термин «школьная дезадаптация» [1]. Адаптация детей к начальной школе понимается как процесс привыкания к школьным требованиям, новому окружению, условиям жизни [Там же], при этом подчеркивается активность личности в этом процессе, ее готовность и способность к психологическому, социальному, личностному саморазвитию [2; 3]. Однако, переосмысление сущности самого процесса адаптации, понимание его системности, многофакторности привело к осознанию необходимости исследования академической адаптации как сложной открытой системы [4], предполагающей взаимодействие внешней метасреды, личностной [5] и социальной сфер школьной адаптации [6].

В связи с тем, что структура академической адаптации неоднородна, исследователями выделяются ее различные компоненты: организационный, учебно-мотивационный, психологический и социальный [7]; поведенческий, социальный, личностный [8]; эмоциональный, интеллектуальный, социально-психологический [9]. Вместе с тем, практически всеми авторами отмечается значимость мотивационных, эмоциональных, когнитивных, волевых, социально-психологических явлений в академической адаптации обучающихся [10].

Одним из основных факторов академической адаптации младших школьников является семья [11; 12]. Тем не менее, очень мало внимания уделяется изучению взаимоотношений родителей и детей в период их школьной адаптации. От того, какова реакция родителей на все происходящее с ребенком в школе (его учебная деятельность, поведение, взаимоотношения со всеми субъектами образовательной среды и пр.) может зависеть качество детско-родительских отношений. Оценка родителями успешности академической адаптации школьника складывается из их представлений о том, как она должна происходить в идеале; анализа того, как она происходит в реальности и понимания необходимости коррекции данного процесса [13]. Нужно подчеркнуть, что уровень притязаний родителей по поводу адаптации ребенка к школе зависит от их собственного благополучия (психологического, физического, финансового и пр.), а также от комплекса их ценностных ориентаций, установок и ожиданий, отношений и позиций, стиля семейного воспитания, родительских чувств и ответственности. Через призму отношений и оценки родителей учебной деятельности ребенка формируется его самовосприятие и самооценка.

Школьная адаптация является трудным периодом в жизни, как детей, так и взрослых, вызывая у них фрустрирующие реакции. Зачастую она сопряжена с переживаниями родителей, связанных с несоответствием их ожиданий относительно результа-

тов учебной деятельности ребенка [14]. Основными трудностями родителей являются переживания по поводу успеваемости ребенка, установления отношений с учителем и одноклассниками, дисциплины и поведения на уроке, конфликты по поводу распределения ролей в семье, приемов воспитания, роли отца и матери в жизни школьника [15]. Исходя из этого, можно сказать, что отношение родителей по отношению к детям являются одним из главных факторов их успешной академической адаптации.

Проблема исследования заключается в измерении и определении взаимосвязанных конфигураций характеристик академической адаптации младших школьников и выявлении их соотношения с оценками этих характеристик родителями.

Цель исследования: изучить и экспериментально подтвердить компонентную структуру академической адаптации в младшем школьном возрасте.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 80 младших школьников (2 кл. – 25 чел.: 11 муж. пол, 14 жен. пол; 3 кл. – 26 чел.: 12 муж. пол, 14 жен. пол; 4 кл. – 29 чел.: 14 муж. пол, 15 жен. пол) и 51 родитель (матерей 41 чел., отцов 10 чел.). Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 59» г. Саратова (Российская Федерация).

Методы исследования – авторские анкета и шкалы. Форма опроса для младших школьников включает 57 пунктов, в которых обучающихся просят оценить мотивационные, эмоциональные, когнитивные, коммуникативные, личностные (регулятивные), психофизиологические характеристики академической адаптации. Использовались шкалы размерностью 4. Произвольность определялась по результатам выполнения двух заданий: составить бусы по определенным правилам и нарисовать домик по образцу. Самооценка измерялась методикой «Лесенка» [16]. Для целей исследования были выбрана шкала «Ум», добавлены шкалы «Поведение в школе» и «Успех в учебе».

Форма для родителей включала блок общих данных и 43 шкалы размерностью 7, позволяющие выделить эмоциональные, мотивационные, когнитивные, личностные, социальные, психофизиологические характеристики академической адаптации их детей. Валидность всех шкал теоретически обоснована, шкалы проверены по критерию внутренней согласованности (Альфа Кронбаха 0,76 – 0,93). Проверка на нормальность распределения по всем шкалам показала приемлемый результат: для каждой шкалы асимметрия не превышает 1, эксцесс не превышает 3.

Для обработки данных применялись статистические методы: описательные статистики (среднее значение, стандартное отклонение, асимметрия, эксцесс), критерий согласованности Альфа Кронбаха, корреляционный, факторный и регрессионный анализ.

Результаты исследования

В предварительном пилотажном исследовании сравнительный анализ характеристик академической адаптации у мальчиков и девочек не показал значимых различий по основным компонентам структуры, что позволило проводить анализ эмпирических данных без учета половых различий.

В результате психодиагностического обследования младших школьников были получены показатели самооценки характеристик академической адаптации, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Среднее значение самооценки характеристик академической адаптации младшими школьниками

Мин.-макс. балл	Ст. отклон.	Ср. значение	Параметры	Мотивационный компонент	Эмоциональный компонент	Самооценка
1-4	0,69	2,71	Внутренняя учебная мотивация			
1-5	1,38	3,26	Общение с друзьями			
1-5	0,97	2,03	Получать хорошие оценки			
1-5	1,21	1,82	Познавательная мотивация			
1-5	1,22	3,29	Внешняя положительная мотивация			
1-5	1,24	3,92	Внешняя отрицательная мотивация			
1-4	0,42	3,16	Эмоционально положительный фон			
-2-2	0,56	1	Позитивные эмоции на уроке			
-2-2	0,58	1,77	Позитивные эмоции на перемене			
-2-2	0,67	0,91	Позитивные эмоции во взаимодействии с учителем			
-2-2	0,4	1,42	Позитивные эмоции, когда думает о школе			
1-4	0,13	3,17	Когнитивный компонент			
0-11	0,9	3,73	Произвольность			
1-4	0,39	3,29	Коммуникативный компонент			
1-4	0,42	3,38	Личностный компонент			
1-4	0,67	2,77	Ума			
1-4	0,74	3,27	Поведения в школе			
1-4	0,68	2,92	Успеха в учебе			
1-4	0,67	1,7	Психофизиологический компонент *			

Примечания: *- реверсивная шкала.

Видно, что мотивационный компонент академической адаптации, по оценкам школьников, выражен средне. Отдельные мотивы учебной деятельности оцениваются младшими школьниками по-разному: в большей степени, по их мнению, выражена внешняя отрицательная мотивация; в меньшей степени – познавательная мотивация (см. табл. 1).

Эмоциональный положительный фон, сопровождающий академическую адаптацию, оценивается обучающимися выше среднего. Особенно выражены положительные эмоции во время перемены. Однако во взаимодействии с учителем позитивные эмоции выражены в меньшей степени (см. табл. 1).

Согласно оценке младших школьников, у них хорошо выражены когнитивный, коммуникативный и личностные компоненты академической адаптации (см. табл. 1). Однако самооценка ума и успехов в школе средняя. Выше средней самооценка поведения в школе в соответствии с требованиями дисциплины.

Психофизиологический компонент академической адаптации выражен чуть выше среднего, с учетом обратной шкалы по этому компоненту (см. табл. 1).

В результате корреляционного анализа были получены многочисленные значимые взаимосвязи между компонентами академической адаптации и отдельными показателями этих компонентов.

В большей степени с остальными показателями академической адаптации связана такая мотивация учебы, как мотивация общения с друзьями в школе: она связана положительно с когнитивным ($r = 0,245$, при $p < 0,05$) и личностным ($r = 0,245$, при $p < 0,05$) компонентами; отрицательно – с другими мотивами учебной деятельности – «получать хорошие оценки» ($r = - 0,27$, при $p < 0,05$), познавательной мотивацией ($r = - 0,333$, при $p < 0,01$) и внешней положительной мотивацией ($r = - 0,263$, при $p < 0,05$).

Большое количество взаимосвязей у показателя «внутренняя учебная мотивация», они все положительные: с когнитивным ($r = 0,529$, при $p < 0,01$), личностным ($r = 0,299$, при $p < 0,01$) компонентами, а также внешней отрицательной мотивацией учебной деятельности ($r = 0,255$, при $p < 0,05$) и самооценкой ($r = 0,28$, при $p < 0,05$).

Когнитивный компонент, кроме перечисленных выше, положительно связан с личностным компонентом ($r = 0,375$, при $p < 0,01$) и отрицательно – с познавательной мотивацией ($r = - 0,358$, при $p < 0,01$). Отрицательно с познавательной мотивацией связан и личностный компонент академической адаптации ($r = - 0,441$, при $p < 0,01$) Неоднозначность некоторых взаимосвязей будет интерпретирована ниже.

Одиночные взаимосвязи получены в следующих случаях: мотив «получать хорошие оценки» отрицательно связан с мотивом «общение с друзьями» ($r = - 0,27$, при $p < 0,05$), эмоционально положительный фон положительно связан с коммуникативным компонентом академической адаптации ($r = 0,244$, при $p < 0,05$).

Факторный анализ самооценок школьниками отдельных показателей академической адаптации позволил выделить семь факторов с совокупной дисперсией, объясняющей 52% вариаций. Описание и интерпретация факторов даны ниже.

Таблица 2

Виды академической адаптации младших школьников

Повернутая матрица компонентов							
	Факторы						
	1	2	3	4	5	6	7
Самооценка ума реальная	0,724						
Стремление быть хорошим учеником ЛК1	0,681						
Самооценка ума желаемая	0,66						
Самооценка успеха в учебе желаемая	0,635						

Самооценка успеха в учебе реальная	0,614					
Стремление соответствовать ожиданиям взрослых КомК3	0,607					
Удовлетворенность оценками ЭК1	0,449					
Легкость привыкания к новому ЛК3	-0,393					
Познавательная мотивация МК4		-0,759				
Самостоятельность в учебе ЛК4		0,636				
Рефлексия учебной деятельности КогнК3		0,587				
Мотив общения с друзьями МК4		0,582				
Стремление выполнять требования учителя ЛК2		0,54				
Отрицательные эмоции в школе ЭК3обратная		-0,415				
После школы болит голова ПФК1обратная			0,8			
После школы боли в области ЖКТ ПФК2обратная			0,766			
После школы неприятные ощущения в области ЖКТ ПФК3обратная			0,695			
После школы боли в мышцах ПФК4обратная			0,679			
Количество любимых уроков МК3				0,574		
Внешний отрицательный мотив учебной деятельности МК4				0,574		
Эмоциональная саморегуляция ЛК5				0,487		
Легкость учебной деятельности КогнК1				0,423		
Моделирование ответа на уроке КогнК2				0,383		
Самооценка поведения в школе реальная				0,378		
Самооценка поведения в школе желаемая					0,691	
Мотив «получить хорошую оценку» МК4					-0,601	
Положительные эмоции на перемене ЭК4					-0,417	
Положительные эмоции в момент воспоминаний о школе ЭК4					0,41	
Контактность с одноклассниками КомК1						0,703
Уверенность в общении КомК2						0,699
Привыкание к новым людям в школе КомК4						0,494
Позитивные эмоции на уроке ЭК4						0,544
Нравится учиться МК1						0,525
Не нравится, когда нет уроков МК2						0,506
Отсутствие позитивных эмоций по отношению к учителю ЭК4						-0,4
Хорошее настроение в школе ЭК2						0,39
Метод выделения факторов: метод главных компонент.						
Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.						
а Вращение сошлось за 16 итераций.						

В таблице 3 представлены описательные статистики оценок родителями показателей академической адаптации их детей.

Таблица 3

Средние значения и стандартное отклонение оценок родителями показателей академической адаптации их детей (max=7 баллов, min= 1 балл)

Компоненты академической адаптации	Показатели компонентов академической адаптации	Среднее значение	Стандартное отклонение
Участие родителей	Эмоциональная близость родителя с ребенком	6,15	,81
	Степень участия второго родителя	5,34	2,10
	Частота общения родителей с учителем	3,02	,77
Эмоциональный компонент	Положительные эмоции по отношению к школе у ребенка ЭК1	5,54	1,22
	Удовлетворенность ребенка результатами учебы ЭК2	5,51	1,24
	Негативные переживания по отношению к школе у ребенка ЭК3	2,02	1,20
	Положительные эмоции у ребенка в общении с одноклассниками ЭК4	6,06	,938
	Приподнятое настроение в школе у ребенка ЭК5	5,74	1,09
	Положительные эмоции у ребенка во взаимодействии с учителем ЭК6	6,02	,94
Мотивационный компонент	Степень выраженности у ребенка познавательной мотивации МК1	5,43	1,33
	Степень выраженности внешней отрицательной мотивации учебы МК2	2,34	1,65
	Статусный мотив учебы МК3	4,41	1,82
	Мотив соответствия ожиданиям родителей МК4	4,94	1,79
	Мотив соответствия ожиданиям учителя МК5	4,91	1,72
	Мотив получения хороших отметок МК6	5,942	1,04
Когнитивный компонент	Легкость для ребенка учебной деятельности КК1	5,22	1,313
	Степень сосредоточенности ребенка на уроках КК2	5,12	1,38
	Развитость учебных умений и навыков КК3	5,06	1,31
	Систематичность выполнения домашнего задания КК4	6,20	1,28
	Сообразительность в учебной деятельности КК5	5,07	1,32
	Произвольность учебных действий КК6	5,63	1,20
	Стремление к дополнительным учебным действиям КК7	4,26	1,76
	Легкость переключения с одного учебного действия на другое КК8	5,00	1,67
Личностный компонент	Настойчивость в учебной деятельности ЛК1	4,89	1,25
	Ответственность в учебной деятельности ЛК2	5,69	1,36
	Самостоятельность в учебной деятельности ЛК3	5,24	1,37
	Легкость приспособления ребенка в общении ЛК4	5,21	1,25
	Легкость обращения за помощью к учителю ЛК5	5,42	1,19
	Возможность сообщения ребенком о своих потребностях ЛК6	5,21	1,31
	Планирование в учебной деятельности ЛК7	4,85	1,45
	Самоконтроль поведения в школе ЛК8	5,89	1,11
Социальный компонент	Общительность СК1	5,96	1,09
	Положительные контакты с одноклассниками СК2	5,94	,95
	Хорошие взаимоотношения с учителями у ребенка СК3	6,15	,86
	Продуктивность взаимоотношений с одноклассниками СК4	5,79	,99
	Инициативность ребенка в общении СК5	5,75	1,18
	Гибкость ребенка в общении СК6	5,64	1,05
	Развитость коммуникативных навыков СК7	5,58	1,31
	Стремление ребенка к одиночеству СК8	2,66	1,77

Психофизиологический компонент	Затруднения у ребенка в учебной деятельности, связанные с ограничениями возможностей здоровья ПФК1	1,75	1,39
	Усталость у ребенка в конце учебного дня ПФК2	2,32	1,45
	Частота возникновения у ребенка неприятных соматических ощущений ПФК3	1,66	,95
	Физическое напряжение и дискомфорт у ребенка ПФК4	1,60	,99
	Недостаток у ребенка концентрации внимания ПФК5	2,23	1,57
	Быстрая утомляемость ребенка ПФК6	1,76	1,15
	Психологическое напряжение ребенка в учебной деятельности ПФК7	2,27	1,25

Из таблицы 3 видно, что родители очень высоко оценивают эмоциональную близость со своим ребенком. Очень высоко оценивается и степень выраженности положительных эмоций ребенка в общении с одноклассниками и учителем. Остальные показатели эмоционального компонента академической адаптации детей оцениваются родителями также высоко (см. табл. 3).

Среди показателей мотивационного компонента очень высоко оценивается познавательный мотив и мотив получения хороших отметок; показателей когнитивного компонента – систематичность выполнения домашнего задания; показателей личностного компонента – самоконтроль поведения в школе и ответственность в учебной деятельности. Все показатели социального компонента, кроме стремления ребенка к одиночеству, оцениваются достаточно высоко, а психофизиологического, оцениваемого по обратной шкале, – низко.

В результате регрессионного анализа оценок показателей академической адаптации родителями получена модель с зависимой переменной «средний балл успеваемости», объясняющая 24,5% дисперсии.

Наиболее значимыми положительными предикторами объективного показателя академической адаптации – среднего балла успеваемости – являются следующие: развитость коммуникативных навыков ($\beta=3,113$); приподнятое настроение в школе у ребенка ($\beta=2,704$); легкость приспособления ребенка в общении ($\beta=2,53$); статусный мотив учебы ($\beta=2,497$); стремление к дополнительным учебным действиям ($\beta=2,429$); легкость для ребенка учебной деятельности ($\beta=2,025$); психологическое напряжение ребенка в учебной деятельности ($\beta=1,809$); хорошие взаимоотношения с учителями у ребенка ($\beta=1,792$); мотив получения хороших отметок ($\beta=1,511$); инициативность ребенка в общении ($\beta=1,396$); развитость учебных умений и навыков ($\beta=1,073$).

Наиболее значимыми отрицательными предикторами успеваемости детей, по мнению их родителей, являются следующие показатели академической адаптации: положительные эмоции у ребенка во взаимодействии с учителем ($\beta= -3,555$); сообразительность в учебной деятельности ($\beta= -2,719$); мотив соответствия ожиданиям учителя ($\beta= -2,432$); продуктивность взаимоотношений с одноклассниками ($\beta= -2,221$); положительные контакты с одноклассниками ($\beta= -2,088$); удовлетворенность ребенка результатами учебы ($\beta= -2,027$); настойчивость в учебной деятельности ($\beta= -1,535$); усталость у ребенка в конце учебного дня ($\beta= -1,53$); общительность ($\beta= -1,468$); негативные переживания по отношению к школе у ребенка ($\beta= -1,398$); планирование в учебной деятельности ($\beta= -1,059$).

Из таблицы 1 видно, что мотивационный компонент академической адаптации, по оценкам школьников, выражен у них средне. В большей степени учебную деятельность, по мнению детей, стимулирует внешняя отрицательная мотивация (мотив из-

бегания неприятностей). Степень выраженности внешней отрицательной мотивации учебы, как полагают родители, у их детей выражен слабее других мотивов (см. табл.3).

В меньшей степени стимулом учебной деятельности, как считают школьники, является познавательная мотивация. Родители, напротив, думают, что познавательная мотивация является значимым стимулом учебной деятельности их детей (см. табл. 3). Мотив получения хороших отметок, по мнению родителей, также стимулирует их детей в учебной деятельности (см. табл. 3).

Из таблиц 1 и 3 видно, что положительные эмоции в процессе академической адаптации оцениваются обучающимися выше среднего, родителями – высоко. Особенно выражены положительные эмоции у детей, по их оценкам, во время перемены; родители же полагают, что положительные эмоции явно выражены в общении с одноклассниками и учителем. Вместе с тем, дети, по их оценкам, в меньшей степени выражают положительные эмоции во взаимодействии с учителем (см. табл. 1 и 3). Видно несоответствие в оценках позитивных эмоций в общении с учителем у родителей и их детей: родители завышают оценку этого показателя академической адаптации.

Остальные компоненты академической адаптации – когнитивный, коммуникативный (социальный), личностный и психофизиологический – оцениваются школьниками и их родителями примерно одинаково – выше средней оценки (см. табл. 1 и 3).

Результаты корреляционного анализа оценок младших школьников показателей академической адаптации позволили выявить, что для детей наиболее связанным с другими показателями академической адаптации является мотивация общения с друзьями. Она связана положительно с когнитивным ($r=0,245$, при $p<0,05$) и личностным ($r=0,245$, при $p<0,05$) компонентами; отрицательно – с отдельными мотивами учебной деятельности: «получать хорошие оценки» ($r=-0,27$, при $p<0,05$), познавательной мотивацией ($r=-0,333$, при $p<0,01$) и внешней положительной мотивацией ($r=-0,263$, при $p<0,05$). Это свидетельствует о значимости общения детей в школе для отдельных показателей их академической адаптации.

Взаимосвязи внутренней учебной мотивации все положительные: с когнитивным ($r=0,529$, при $p<0,01$), личностным ($r=0,299$, при $p<0,01$) компонентами, а также внешней отрицательной мотивацией учебной деятельности ($r=0,255$, при $p<0,05$) и самооценкой ($r=0,28$, при $p<0,05$). Видно, что значимость содержания и процесса учебной деятельности для школьников способствует когнитивному и, в целом, личностному их развитию, повышает их самооценку, очевидно, как выполняющих роль ученика. Можно отметить взаимодополняющую связь для школьников внутренней мотивации и внешней отрицательной мотивации учебной деятельности: стремление избежать неприятностей в процессе учебы, осуждения учителей и родителей, очевидно, способствует в начальной школе ориентации детей на содержание и процесс образования.

В результате корреляционного анализа были выявлены и неоднозначные взаимосвязи. Так, например, когнитивный и личностный компоненты академической адаптации младших школьников не способствуют развитию у них познавательной мотивации ($r=-0,358$ и $-0,441$ соответственно, при $p<0,01$). Другими словами, легкость выполнения учебных заданий, рефлексия того, что было на уроке, продумывание своих ответов на уроке, ориентация на выполнение требований учителя, самостоятельность в учебе, желание быть хорошим учеником снижают интерес к новой информации, не позволяют проявляться инициативе в познании новых знаний.

В процессе корреляционного анализа оценок младших школьников показателей академической адаптации было получено большое количество значимых корреляций,

интерпретация некоторых из них была дана выше. Это позволило применить факторный анализ. В результате факторного анализа было выделено 7 факторов, объясняющих 52% вариаций.

В первый фактор вошли с положительными связями следующие показатели академической адаптации: самооценка ума реальная; стремление быть хорошим учеником; самооценка ума желаемая; самооценка успеха в учебе желаемая; самооценка успеха в учебе реальная; стремление соответствовать ожиданиям взрослых; удовлетворенность оценками; легкость привыкания к новому. С отрицательной связью в первый фактор вошел показатель «легкость привыкания к новому» (см. табл. 2). Поскольку первый фактор объединяет, в основном, прямые самооценки качеств субъекта учебной деятельности и стремления соответствовать ожиданиям социального окружения, а также некоторую трудность в привыкании к новому, мы интерпретировали его как «Постоянство самооценки как хорошего ученика».

Во второй фактор вошли с положительными взаимосвязями самостоятельность в учебе, рефлексия учебной деятельности, мотив общения с друзьями, стремление выполнять требования учителя; с отрицательными – познавательная мотивация и отрицательные эмоции в школе (обратная шкала) (см. табл. 2). Другими словами, второй фактор характеризует такой вид академической адаптации, когда выражены самостоятельность и анализ в учебной деятельности у младших школьников в сочетании с социальными мотивами, низкой познавательной мотивацией и слабо выраженными отрицательными эмоциями. Второй фактор можно интерпретировать как «Ориентация на самостоятельность в учебе и общение со сверстниками».

Третий фактор объединяет психофизиологические показатели, выраженность которых показывает психосоматические проблемы в процессе учебы: после школы болит голова; бывают боли и неприятные ощущения в области ЖКТ; боли в мышцах (см. табл. 2). Третий фактор интерпретирован нами как «Психофизиологическое неблагополучие».

В четвертый фактор вошли: количество любимых уроков; внешний отрицательный мотив учебной деятельности; эмоциональная саморегуляция; легкость учебной деятельности; моделирование ответа на уроке; самооценка поведения в школе реальная (см. табл. 2). Четвертый фактор интерпретирован как «Избегание школьных неприятностей на основе эмоциональной саморегуляции и продумывания действий в школе».

Пятый фактор объединяет такие показатели академической адаптации, как: самооценка поведения в школе желаемая и положительные эмоции в момент воспоминаний о школе – с положительными знаками; мотив «получить хорошую оценку» и положительные эмоции на перемене – с отрицательными знаками (см. табл. 2). Этот фактор можно интерпретировать как «Стремление улучшить нормативное поведение в школе».

В шестой фактор вошли оцениваемые школьниками коммуникативные показатели академической адаптации: контактность с одноклассниками; уверенность в общении; привыкание к новым людям в школе (см. табл. 2). Фактор интерпретирован как «Социальная успешность в школе».

В седьмой фактор вошли показатели: позитивные эмоции на уроке; нравится учиться; не нравится, когда нет уроков; хорошее настроение в школе – с положительными знаками; отсутствие позитивных эмоций по отношению к учителю – с отрицательным знаком (см. табл. 2), что позволило интерпретировать этот фактор как «Общее эмоциональное благополучие в школе».

Таким образом, в результате факторного анализа были получены комплексы взаимосвязей показателей, соответствующие видам академической адаптации у младших школьников.

С помощью регрессионного анализа оценок родителями показателей академической адаптации их детей были выявлены положительные и отрицательные предикторы объективного показателя академической адаптации – среднего балла успеваемости. Эти данные свидетельствуют о значимой роли для школьной адаптации коммуникативных навыков, приспособляемости системы общения со сверстниками и учителями, общего настроения ребенка в школе, характеристик учебной деятельности (легкость овладения материалом, учебные умения, психологическая настроенность на учебу, наличие/отсутствие напряжения в столкновении с учебной задачей), а также комплекса мотивационных характеристик.

Обсуждение результатов

Предложенная в исследовании компонентная структура академической адаптации младших школьников хорошо согласуется с традиционно выделяемыми в различных исследованиях областями школьной адаптации [1; 3; 5]. Важным результатом нашего исследования является то, что показаны значимые взаимосвязи между компонентами академической адаптации, а также предложены семь вариаций этих взаимосвязей, которые соотносятся с основными направлениями адаптации, на которые ориентируются младшие школьники.

Полученные результаты согласуются с результатами различных эмпирических исследований, в которых установлены отдельные факторы школьной адаптации: социальная тревожность [6], мотивация, эмоциональное благополучие, нормативное поведение [7], отношения с учителем и одноклассниками [11]. Это значит, что в целом, оценки родителей соотносятся с данными научных исследований. Важным отличием результатов нашего исследования является установление вклада различных переменных оценок родителей в общую академическую адаптацию.

Нами эмпирически доказано, что представления родителей об академической адаптации их детей в целом схожи, особенно в принятии важной роли коммуникативного компонента. Это не согласуется с данными зарубежных авторов Demirtaş-Zorbaza S., Ergene T., считающих отношения с родителями не значимой характеристикой адаптации детей к школе [11]. Возможно, это связано с социокультурными различиями школьного обучения, тем более, что отечественные исследователи считают семью и отношение обучающихся с родителями важным фактором школьной адаптации [11; 15].

Выявленные предикторы, с точки зрения родителей, соотносятся с видами академической адаптации, интерпретированными на основе факторного анализа оценок детьми. Так, первый, третий, четвертый, восьмой предикторы соотносятся с фактором «Социальная успешность в школе»; второй предиктор – с фактором «Общее эмоциональное благополучие в школе»; пятый, шестой, девятый и одиннадцатый предикторы – с фактором «Постоянство самооценки как хорошего ученика». Следует отметить, что родители полагают, что психологическое напряжение их детей является положительным предиктором академической адаптации, в то время как школьники в большей степени, чем родители, конкретизируют свои психофизиологические ощущения в процессе учебы и считают их негативными явлениями.

Выводы

1. Абсолютные значения различных показателей академической адаптации достаточно близки. Наиболее разбросаны показатели произвольности, свидетельствующие о разновременности их формирования у младших школьников, что может отражаться на общей академической адаптации.

2. В результате факторного анализа характеристик академической адаптации выделено 7 факторов, описывающих наиболее важные для младших школьников области адаптации: Постоянство самооценки как хорошего ученика; Ориентация на самостоятельность в учебе и общение со сверстниками; Психофизиологическое неблагополучие; Избегание школьных неприятностей на основе эмоциональной саморегуляции и продумывания действий в школе; Стремление улучшить нормативное поведение в школе; Социальная успешность в школе; Общее эмоциональное благополучие в школе.

3. В результате регрессионного анализа установлена роль различных характеристик академической адаптации в школьной успешности младших школьников с точки зрения их родителей, в целом адекватных как полученным результатам обследования детей, так и известным (разрозненным) научным данным. Тем не менее, имеется ограниченное число показателей, отличающих позиции родителей от научных данных. Прежде всего, это относится к психологическому напряжению детей как предполагаемому родителями фактору школьной успешности, которая в действительности выступает отрицательным предиктором академической адаптации детей и их успешности в силу блокирования их познавательной деятельности.

Новизна исследования заключается в том, что нами определяется четкая структура академической адаптации младших школьников, включающая взаимосвязанные характеристики мотивационного, эмоционального, когнитивного, коммуникативного, личностного (регулятивного), психофизиологического компонентов. Эмпирически выявлены виды академической адаптации младших школьников, определяемые различными комплексами взаимосвязей характеристик академической адаптации. Установлено, что наиболее вариативной характеристикой академической адаптации младших школьников является произвольность психических процессов, что дает возможность в процессе психолого-педагогического сопровождения адаптации использовать резервы произвольности, целенаправленно развивать ее и использовать в организованной учебной деятельности. Показано также, что в представлениях родителей психическое напряжение обучающихся положительно влияет на академическую адаптацию их детей, в то время как сами обучающиеся испытывают негативное влияние этого фактора на результат адаптации.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке Минобрнауки России в рамках выполнения государственного задания по теме «Академическая адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья» (проект № FSRR-2020-0003)

ЛИТЕРАТУРА

1. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.
2. Domitrovich C., Durlak J.A., Staley K.C., Weissberg R.P. Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children // *Child Development*. 2017. Vol. 88, iss. 2. P. 408-416. DOI: 10.1111/cdev.12739
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Просвещение, 2000. 321 с.
4. Граур М.В. Исследование академической адаптации как сложной открытой системы // *Педагогика и психология образования*. 2017. № 2. С. 34-40.
5. Barger M.M., Kim E.M., Kuncel N., Pomerantz E.M. The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2019. Vol.145, iss.(9). P. 855–890. DOI:10.1037/bul0000201
6. Ooi L.L., Nocita G., Coplan R.J., Zhu J.-J., Rose-Krasnor L. Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school adjustment // *Early Childhood Research Quarterly*. 2017. Vol. 41. P. 74-83. DOI: 10.1016/j.ecresq.2017.06.003
7. Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе // *Вопросы психологии*. 2012. № 4. С. 23–31.
8. Дорожевец Т.В. Диагностика школьной дезадаптации. Витебск, 1995. 154 с.
9. Григорьева М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2008. 212 с.
10. Grigoryeva M.V., Shamionov R.M. Predictors of Emotional Well-being and Academic Motivation in Junior Schoolchildren // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 146, iss.25. P. 334-339. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.106
11. Demirtaş-Zorbaza S., Ergene T. School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations // *Children and Youth Services Review*. 2019. Vol. 101, P. 307-316. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.04.019
12. Серебрякова Т.А., Глазова Е.А. Роль семьи в эффективной адаптации ребенка к образовательной организации // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. №61(1). С.427-430.
13. Perret P., Ayad M., Dauvier B., Congard A. Self- and parent-rated measures of personality are related to different dimensions of school adjustment // *Learning and Individual Differences*. 2019. Vol. 70. P. 182-189. DOI: 10.1016/j.lindif.2019.02.007
14. Ratelle C., Duchesne S., Guay F. Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors // *Journal of Adolescence*. 2017, Vol. 54. P. 60-72. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.11.008.
15. Гагай В.В., Гринева К.Ю. Особенности школьной адаптации первоклассников как трудной жизненной ситуации для детей и родителей // *Вестник Челябинского гос. пед. ун-та*. 2013. №2. С. 33-43.
16. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // *Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / под ред. И. В. Дубровиной [и др.]. М.: изд. АПН СССР, 1988. С. 110-128.*
17. Visier M.E., Sánchez-López M., Vizcaíno V. M., López E. J., Tébar A. R., López M.N. Executive functions mediate the relationship between cardiorespiratory fitness and academic achievement in Spanish schoolchildren aged 8 to 11 years // *PLoS ONE*. 2020. Vol.15, iss. 4. DOI:10.1371/journal.pone.0231246
18. Коновалов В.Ю. Психосоматические аспекты обучения и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста // *Психологическая наука и образование*. 2006. Т.11. № 1. С. 97–110.
19. Полуянов Ю.А. Специфика формирования способности к учению в младшем школьном возрасте // *Психологическая наука и образование*. 1996. Т.1. № 2. С. 73-82.
20. Леонова Е.В., Шатова С.С., Щербакова Е.В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2014. Т.6. № 4. С. 13–23. [Электронный ресурс]. DOI: 10.17759/psyedu.2014060402. (дата обращения: 15.05.2021)
21. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя // *Психологическая наука и образование*. 1996. Т.1. № 2. С 27-42.
22. Зеленова М.Е. Адаптация к начальной школе: особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей // *Психологическая наука и образование*. 2000. Т.5. № 1. С. 22-29
23. Pianta R.C., Whittaker J.E., Vitiello V.E., Ruzek E.A, Ansari A., Hofkens T., DeCoster J. Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2020. Vol.66. DOI:10.1016/j.appdev.2019.101084

REFERENCES

1. Dubrovina I.V. (Ed.). (1991). *A manual for a school psychologist*. Moscow, Prosveshcheniye Publ. 303 p. (In Russ.).
2. Domitrovich, C., & Durlak, J.A., & Staley, K.C., & Weissberg, R.P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development, 88*(2), 408-416. DOI: 10.1111/cdev.12739
3. Bityanova, M.R. (2000). *An implementation of psychological support at school*. Moscow, Prosveshcheniye Publ. 321. (In Russ.).
4. Graur, M.V. (2017). Academic adaptation research as complex open system. *Pedagogy and psychology of education, 2*(2), 34-40.
5. Barger, M.M., & Kim, E.M., & Kuncel, N., & Pomerantz, E.M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855–890. DOI: 10.1037/bul0000201
6. Ooi, L.L., & Nocita, G., & Coplan, R.J., & Zhu, J.-J., & Rose-Krasnor, L. (2017). Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 41*, 74-83. DOI: 10.1016/j.ecresq.2017.06.003
7. Solovieva, D. Yu. (2012). The factors of first-graders adaptation to school. *Voprosy Psichologii, 4*(4), 23–31.
8. Dorozhevets, T.V. (1995). *Diagnosis of a school maladjustment*. Vitebsk, Znanie Publ. 154 p. (In Russ.).
9. Grigoryeva, M.V. (2008). *School adjustment: methods and factors of various learning environments*. Saratov, SSU Publ., 212. (In Russ.).
10. Grigoryeva, M.V., & Shamionov, R.M. (2014). Predictors of Emotional Well-being and Academic Motivation in Junior Schoolchildren. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 146*(25), 334-339. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.106
11. Demirtaş-Zorbaza, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review, 101*, 307-316. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.04.019
12. Serebryakova, T.A., & Glazova, E.A. (2018). The role of family in effective adaptation of the child to educational organization. *Problems of modern pedagogical education, 61*(1), 427-430.
13. Perret, P., & Ayad, M., & Dauvier, B., & Congard, A. (2019). Self- and parent-rated measures of personality are related to different dimensions of school adjustment. *Learning and Individual Differences, 70*, 182-189. DOI: 10.1016/j.lindif.2019.02.007
14. Ratelle, C., & Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence, 54*, 60-72. DOI:10.1016/j.adolescence.2016.11.008.
15. Gagai, V.V., & Grineva, K.Yu. Features of the first-graders' school adaptation as a difficult vital situation for children and parents. *Herald of CSPU, 2*(2), 33-43.
16. Prikhozhan, A. M. (1988). Primenenie metodov pryamogo otsenivaniya v rabote shkol'nogo psikhologa. The usage of a direct analysis method in a school psychologist's practice. In Dubrovina, I.V. (Ed.). *Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noi psikhologicheskoi sluzhbe konkretnykh psikhodiagnosticheskikh metodik: Collection of scientific works*. (pp. 110-128). Moscow, Academy of pedagogical sciences Publ. (In Russ.).
17. Visier, M.E., & Sánchez-López, M., & Vizcaíno, V. M., & López, E. J., & Tébar, A. R., & López, M.N. (2020). Executive functions mediate the relationship between cardiorespiratory fitness and academic achievement in Spanish schoolchildren aged 8 to 11 years. *PLoS ONE, 15*(4), 231-246. DOI: 10.1371/journal.pone.0231246
18. Konovalov, V.Yu. (2006). Psychosomatic Aspects of Teaching and Correction in Children of Preschool and Early School Age. *Psychological science and education, 11*(1), 97–110.
19. Poluyanov, Yu.A. (1996). Peculiarities of shaping an ability to learn process during a primary school age. *Psychological science and education, 1*(2), 73-82. (In Russ.).
20. Leonova, E.V., & Shatova, S.S., & Shcherbakova, E.V. (2014). Adaptation and Disadaptation of Pupils in the Context of the Requirements of the New Federal Education Standards. *Psychological science and education, 6*(4), 13-23. DOI:10.17759/psyedu.2014060402
21. Tsukerman, G.A. (1996). From collaboration skill to a self-education skill. *Psychological science and education, 1*(2), 27-42. (In Russ.).
22. Zelenova, M.E. (2000). Adjustment to a primary school: peculiarities of first-graders' mental state and behavior in relation to a type of pedagogical interdependence with their teachers. *Psychological science and education, 5*(1), 22-29
23. Pianta, R.C., & Whittaker, J.E., & Vitiello, V.E., & Ruzek, E.A., & Ansari, A., & Hofkens, T., & DeCoster, J. (2020). Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content. *Journal of Applied Developmental Psychology, 66*. DOI: 10.1016/j.appdev.2019.101084

Информация об авторах

Григорьева Марина Владимировна

(Россия, Саратов)

Профессор, доктор психологических наук,
заведующий кафедрой педагогической психологии и
психодиагностики

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.
Чернышевского

E-mail: grigoryevamv@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-2541-2186

Шамионов Раиль Мунирович

(Россия, Саратов)

Профессор, доктор психологических наук,
заведующий кафедрой социальной психологии
образования и развития

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.
Чернышевского

E-mail: shamionov@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8358-597X

Григина Елена Сергеевна

(Россия, Саратов)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ
СО «ЦАРИ»

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.
Чернышевского

E-mail: elena-grinina@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-8766-9668

Созонник Алексей Владимирович

(Россия, Саратов)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры
социальной психологии образования и развития
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского

E-mail: sznnik@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-3930-2674

Краснова Светлана Владимировна

(Россия, Саратов)

Педагог-психолог

Муниципальное общеобразовательное
учреждение «Средняя общеобразовательная школа
№ 59 с углубленным изучением предметов»
г. Саратова

E-mail: sv-krasnova@bk.ru

Information about the authors

Marina V. Grigorieva

(Russia, Saratov)

Professor,

Doctor of Psychology,

Head of the Department of Educational Psychology and
Psychodiagnosics

Saratov State University

E-mail: grigoryevamv@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-2541-2186

Rail M. Shamionov

(Russia, Saratov)

Professor,

Doctor of Psychology,

Head of the Department of Social Psychology of
Education and Development

Saratov State University

E-mail: shamionov@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8358-597X

Elena S. Grinina

(Russia, Saratov)

Associate Professor,

PhD in Psychological Sciences,

Associate Professor of the Department of Rehabilitation
Technologies on the basis of Center for adaptation and
rehabilitation of disabled people

Saratov State University

E-mail: elena-grinina@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-8766-9668

Alexey V. Sozonnik

(Russia, Saratov)

PhD in Psychology,

Associate Professor of the Department of Social
Psychology of Education and Development

Saratov State University

E-mail: sznnik@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-3930-2674

Svetlana V. Krasnova

(Russia, Saratov)

Educator-psychologist

Municipal educational institution "Secondary school
number 59 with in-depth study of subjects", Saratov

E-mail: sv-krasnova@bk.ru



Н. В. САМСОНОВА, А. В. ГАМ

Использование этических заданий как средства развития социокультурной идентичности младших школьников

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью включения ребенка младшего школьного возраста в позитивные реальные социально обусловленные отношения, с целью предупреждения распространенного социокультурного инфантилизма, деформации социальных интересов детей. Целью данной работы является анализ особенностей этических заданий как гуманистического компонента человековедческого характера в образовательном процессе начальной школы, и установление влияния этических заданий на развитие социокультурной идентичности младших школьников.

Материалы и методы. В ходе эмпирического исследования, авторы осуществили диагностику социокультурной идентичности личности у 580 обучающихся 2-4 классов в ходе аудиторных занятий. Параметры и характеристики изучались у респондентов с использованием комплекса валидных диагностических методик: методика «Незаконченных предложений» Н.Е. Щурковой, методика «Ценностные ориентации» (О.И. Мотков, Т.А. Огнева), методика «Наши отношения» (Л.М. Фридман). Достоверность полученных данных проверялась с помощью метода Стьюдента.

Результаты исследования. Содержание пополнялось за счет этических ценностей, проблем, усиливалась его аксиологическая и социальная направленность, включались задания, вопросы, ситуации, формирующие гуманистическое мировоззрение и социокультурную направленность личности школьника. На основе сравнительно-сопоставительного анализа эмпирических данных, статистического анализа установлена положительная динамика и увеличение значений показателей по когнитивно-смысловому критерию ($p < 0,05$); по эмоционально-ценностному критерию ($p < 0,05$), по деятельностному критерию ($p < 0,05$). Данные свидетельствуют, о позитивном приросте всех аспектов социокультурной идентичности.

Выводы. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что при непрерывном и последовательном использовании этических заданий образуются социальные и культурные состояния («становления») и закрепляются в качествах, характеристиках личности. Полученные результаты могут использоваться для обогащений учебных программ школьного образования гуманистическим компонентом, а также для проектирования долговременных междисциплинарных социальных и образовательных программ для детей и молодежи.

Ключевые слова: социокультурная идентичность, социальная ситуация, этические задания, этическая ситуация, этический вопрос, практические задания, стимуляция

Ссылка для цитирования:

Самсонова Н. В., Гам А. В. Использование этических заданий как средства развития социокультурной идентичности младших школьников // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 263-279. doi: 10.32744/pse.2021.4.17



N. V. SAMSONOVA, A. V. GAM

Using ethical assignments as a means of developing the sociocultural identity of primary schoolchildren

Introduction. The relevance of the study is due to the need to include a child of primary school age in positive real socially conditioned relationships, in order to prevent widespread sociocultural infantilism, as well as deformation of the social interests of children. The purpose of this work is to analyze the features of ethical tasks as a humanistic component of a human nature studies' character in the educational process of primary school, and to establish the influence of ethical tasks on the development of the socio-cultural identity of primary schoolchildren.

Materials and methods. In the course of the empirical study, the authors conducted a diagnosis of the sociocultural identity of a person for 580 students in 2-4 grades during classroom sessions. The parameters and characteristics were studied among the respondents using a set of valid diagnostic techniques: the "Unfinished sentences" technique by N.E. Shchurkova, the "Value Orientations" method (O.I. Motkov, T.A. Ogneva), the "Our Relations" method (L.M. Fridman). The reliability of the obtained data was checked using Student's method.

Research results. The content was replenished by means of ethical values, problems, its axiological and social orientation was strengthened, tasks, questions, situations that form the humanistic worldview and socio-cultural orientation of the student's personality were included. Based on a comparative analysis of the empirical data, statistical analysis, a positive trend and an increase in the values of indicators according to the cognitive-semantic criterion were established ($p < 0.05$); according to the emotional-value criterion ($p < 0.05$), according to the activity criterion ($p < 0.05$). The data indicate a positive increase in all aspects of sociocultural identity.

Conclusions. The obtained results confirm the hypothesis that with the continuous and consistent use of ethical tasks, social and cultural states ("becoming") are formed and are fixed in the qualities and characteristics of the individual. The obtained results can be used to enrich school curricula with a humanistic component, as well as to design long-term interdisciplinary social and educational programs for children and youngsters.

Keywords: sociocultural identity, social situation, ethical tasks, ethical situation, ethical issue, practical tasks, stimulation

For Reference:

Samsonova, N. V., & Gam, A. V. (2021). Using ethical assignments as a means of developing the sociocultural identity of primary schoolchildren. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 263-279. doi: 10.32744/pse.2021.4.17

Введение

Одной из наиболее важных задач развития в младшем школьном возрасте является формирование социокультурной идентичности (Э. Эриксон, И.С. Кон). В XIX–XX веках концепции культуры Т.С. Элиот, Т. Парсонс, М. Вебер, А. Камю, П. Сорокин показывают сложность понятия «социокультурная идентичность», а их работы отражают основную идею, которая заключается в том, что социокультурность – метацентр жизненной программы человека. В онтологическом контексте идентичность считают характеристикой всеобщности бытия [1], в гносеологическом контексте личность обладающая идентичностью способна определить себя через преобразование и изменение [2]. Данный феномен чаще всего представляется в двух аспектах: личностный – связан с уникальностью проявлений ребенка, подростка, взрослого субъекта; социальный – ориентирован на внешнюю среду [3]. Такая идентичность не статична, она развивается и изменяется на протяжении всего жизненного пути, позволяет найти свое «место» в сообществе, в природе, в любом взаимодействии [4]. Идентичность младшего школьника представляет собой состояние личности, которое характеризуется комфортным ощущением целостности своей жизни, осознанием своей индивидуальности, с одной стороны, и принадлежности к группе, семье, сообществу, с другой. Применительно к отсроченным результатам положительной социокультурной идентичности можно назвать следующие признаки: готовность к ориентации в социальной ситуации, готовность развивать свои культурные запросы, способность к выбору, который адекватен личным ценностям.

Становление идентичности представляет собой сложный процесс, который происходит под воздействием множества факторов: детство, семья, школа, микросоциум, референтная группа. Но не случайно, большое внимание в психолого-педагогических исследованиях в последнее время все больше смещается в сторону освещения личностной проблематики младшего школьника и личностного становления ребенка в пространстве образования [5]. Безусловно, создание особых условий в образовательном процессе позволяет влиять на развитие личности ребенка, пробуждая в них чувство принадлежности к культуре, нации, обществу. Задачи, связанные с реализацией социокультурного аспекта содержания образования широки. Они непосредственно связаны с интеграцией учебных дисциплин, технологическим построением учебного процесса, индивидуально-творческим подходом педагога к организации работы, с установлением коммуникативно оправданных взаимоотношений и общения, применением гуманистических по своей сути форм и методов взаимодействия и познания [6]. Проблема, на наш взгляд, состоит в разрешении противоречия между потенциальными возможностями процесса обучения в социокультурном становлении и недостаточной разработанностью педагогических средств.

Одним из вариантов разрешения обозначенной проблемы являются этические задания или задания нравственного содержания (О.С. Богданова, С.Г. Якобсон, А.К. Дуравицкий, В.И. Писаренко). Мы исходили из понимания того, что использование этических заданий обладает большими возможностями в социокультурном становлении младшего школьника, для подтверждения чего нами была установлена связь между этическими заданиями и ценностным отношением младших школьников, которое происходит при осознанно-эмоциональном выборе норм и переживания смысла сво-

его выбора. Вообще становление социокультурной идентичности начинается в семье, а в начальной школе приобретает еще большую целенаправленность.

Материалы и методы

Наше исследование было проведено в рамках опытно-экспериментальной работы. Экспериментом были охвачены обучающиеся начальной школы трех общеобразовательных организаций г. Омска: БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 124», БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 101», Сибирская школа нового поколения АНПОО «МАНО». Всего: 580 обучающихся (32 класса), 32 педагога. Опытнo-экспериментальная работа началась в 2019 году и в данный момент находится в активном состоянии. Объектом исследования выступает процесс обучения в начальных классах. Предметом исследования определено этическое задание как средство развития социокультурной идентичности младших школьников. Для решения задач исследования социокультурной идентичности, ее многогранности использовался комплекс теоретических методов исследования: анализ педагогической, нормативной и методической литературы по проблеме, сравнительный анализ зарубежных и отечественных образовательных теорий и практик; эксперимент; обобщение, классификация.

В ходе эмпирического исследования, авторы осуществили диагностику социокультурной идентичности личности у обучающихся 2-4 классов в ходе аудиторных занятий. Параметры и характеристики изучались у респондентов с использованием комплекса валидных диагностических методик: методика «Незаконченных предложений» Н.Е. Щурковой, методика «Ценностные ориентации» (О.И. Мотков, Т.А. Огнева), методика «Наши отношения» (Л.М. Фридман).

Достоверность полученных данных проверялась с помощью t-критерия Стьюдента, средствами онлайн-калькулятора на интернет-ресурсе: <https://medstatistic.ru/calculators/calcpars.html>.

Процедура начального этапа эксперимента

Содержание образования в начальной школе уже предполагает содержание социокультурного характера. Компоненты содержания способны повлиять на систему культурных и социальных ценностей личности. При этом прежде все следует выделить способ подачи социокультурного материала, так чтобы ребенок проявил свои собственные социально-культурные характеристики.

Данная работа по использованию возможностей этических заданий осуществлялась в начальной школе трех общеобразовательных организаций г. Омска. Творческие группы педагогов выявляли гуманитарный компонент – ценности и идеи, заложенные в содержании образования, которые далее актуализировались педагогом, и в том числе через *этические задания*.

Для этого было реализовано «обогащение учебных программ». Мы понимаем под обогащением некоторое изменение в содержании учебных программ, которое осуществляется на основе расширения учебного материала, насыщение его материалом определенной направленности, включение в него вопросов, проблем, требующих исследовательского подхода и т.д. Это значит, что содержание пополнялось за счет эти-

ческих ценностей, проблем, усиливалась его аксиологическая и социальная направленность, включались задания, вопросы, ситуации, формирующие гуманистическое мировоззрение и социокультурную направленность личности школьника.

Для подготовки этического задания педагог использовал жизненные явления и факты, содержание межпредметного характера, исторический или занимательный материал. При этом анализируется внутреннее состояние обучающегося, а именно – была ли создана атмосфера взаимоуважения, соблюдены ли этические нормы, что является средством осознания ребенком своего «Я», чувства «Мы», чувства гордости за себя, за свои поступки. Системообразующим началом в подаче материала таким образом лежит понимание интегральности содержания, которое является по своей сути человековедческим [7]. Основа этого процесса – постановка в центр человека, с его местом и ролью в социокультурной среде (И.А. Зимняя, В.В. Воробьев).

Содержанием этического задания становится требование со стороны педагога к учебной деятельности учащихся и будет зависеть оттого, как и какие способы мыслительной деятельности будут осваиваться учащимися. Результатом выполненного задания является, как правило, новый опыт, нахождение какого-то знания, или его практическое выполнение. Однако выполнение задания непременно включает в себя намерение, план, способы действия и оценивание результата [8]. В этом смысле задание – это событие, при котором сам решающий попадает в пространство, требующее от него как бы иного типа функционирования [9].

При решении этических заданий учащиеся становятся перед такими посильными затруднениями, которые заставляют их думать, мыслить по-новому. Мы говорим о двух аспектах включения этического задания в урок:

- посредством введения в собственно урок исторического, фактологического, философского, оценочного и другого материала этического содержания (вопросов, проблем, ситуаций);
- через косвенные способы включения обучаемого в эмоционально-ценностное переживание изучаемого. Этому способствует применение технологии диалога, игры, анализа ситуаций, рефлексии.

Все задания носят эмоционально окрашенный характер, так как в младшем школьном возрасте эмоции играют особую роль. Эмоциональное развитие в младшем школьном возрасте непосредственно связано с регулированием отклика, оценки, что означает определенную степень процесса **саморегулирования и самоопределения**.

Полагаем, что этические задания могут выступать в форме вопроса, ситуации или практического задания. Такие задания будут различаться по уровням их использования в учебном процессе и различным дидактическим результатам, так как учитель организует различные виды деятельности:

- репродуктивную, деятельность по определенной схеме, образцу, воспроизведение уже известных фактов и теоретических положений;
- эвристическую, связанную с самостоятельными решениями, объяснениями фактов, оценкой жизненных явлений на основе полученных знаний;
- исследовательскую, когда учащиеся не только отыскивают решения ситуаций и проблем, но и самостоятельно ставят перед собой задачи, выдвигают цели своей деятельности.

Выполняя задания второго и третьего уровней учащиеся показывают объективную, существенную связь между явлениями, отраженными в понятиях; предусматри-

вают высказывания на основе доказательства. Каждый из видов этических заданий – вопросы, ситуации, практические задания могут быть использованы на этих уровнях. Рассмотрим это на примерах.

Первый вид. Этические вопросы.

Репродуктивный уровень: учащиеся получают задание рассмотреть некоторые факты, дать характеристику изученному этическому понятию, вспомнить с чем похожим уже работали: Пример вопроса: «Почему многие предпочитают работать в группе?», «С кем в группе ты бы хотел оказаться?».

Эвристический уровень – вопросы, побуждающие учащихся к теоретическому объяснению явлений фактов, нахождение внешнего несоответствия между ними с личной позиции, нахождение этического содержания в новом для них материале, сравнение, самостоятельное обобщение. Это вызывает активное усвоение новых знаний, правил, вырабатываются качественно новые понятия на основе теоретического мышления. Например: «Сравни мнения двух разных людей и аргументируй свое мнение». Этими вопросами учитель подводит учащихся к проблеме урока.

Исследовательский уровень – вопросы, требующие творческого подхода, переноса знаний в новую ситуацию, использование дополнительных знаний о человеке, сообществах, мире.

Второй вид – использование учебных и жизненных этических ситуаций. Основными принципами проектирования этических ситуаций являются опора на жизненный опыт учащихся, субъектная позиция школьника, диалогичность, вариативность. Этическая ситуация – это обстоятельства, вызывающие у учащихся желание найти объяснение факту, создающие условия для личного выбора «Как быть?», «С кем быть?», «Что движет героем?».

Репродуктивный уровень: решение по предложенной схеме. Когда ситуации предполагают словесное или практическое воссоздание образцов поведения.

Эвристический уровень – использование таких ситуаций, которые позволяют разобратся в сложившихся условиях и направлены на предсказание последствий поступков и будущего поведения личности. Например, объясните поступок героя. Оцените заключенное в ситуации противоречие. Оцените собственную позицию и представления героя.

Исследовательский уровень – ситуация, противоречия которой требуют поиска новых знаний для своего разрешения. Например, учащимся предлагается стать, например, специалистом, который должен использовать базовые понятия, категории о сущностях социальной, научной действительности, которые можно иллюстрировать или визуализировать.

Третий вид – организация практических заданий, практическое решение учебных этических заданий на объяснение явлений или поиск путей практического решения.

Репродуктивный уровень – реальная или онлайн образовательная экскурсия.

Эвристический уровень – сбор фактов, беседы с учащимися, учителями, населением, подготовка доклада, написание поста в группе класса ВК.

Исследовательский уровень. Примером может служить квест, исследование или ученический эксперимент, Например, учащиеся по просьбе учителя в течение определенного времени находят в СМИ и социальных сетях и складывают в накопительных папках материалы необходимого содержания, а затем учащимся предлагается использовать эту подборку.

Этические задания, по-нашему мнению, делают процесс социокультурного самоопределения динамичным, дифференцированным, активным. При выборе этического задания учитель отвечает на вопрос: каким должно быть учебное этическое задание, чтобы работа над ним привела к формированию этических знаний, умений, опыта эмоционально-ценностных отношений и способствовало достижению воспитательной цели.

При выборе вида этического задания необходимо:

- учесть основные компоненты социокультурной идентичности школьников, которые будут реализовываться на данном уроке;
- учесть специфику содержания учебного материала;
- крайне важно учесть возможности учащихся: уровень их подготовленности к эвристической и исследовательской деятельности.

Далее педагогу надо учесть свои возможности по использованию различных видов этических заданий, так как известно, что одну и ту же дидактическую цель можно достичь различными сочетаниями видов заданий.

На рисунке 1 представлено конструирование педагогических шагов при выборе задания.

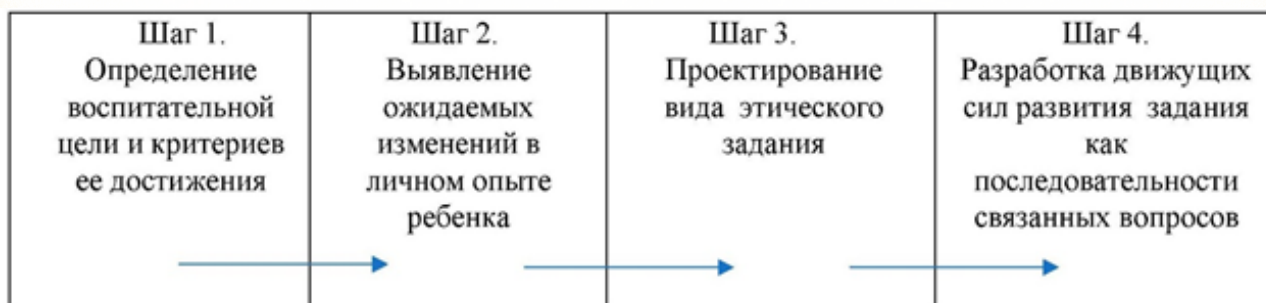


Рисунок 1 Логика проектирования этического задания

Для реализации этических заданий используется ряд методов и техник, которые предполагают оценку учебного материала, перевод знаний, понятия в реальные действия и отношения. Именно методы развития переживаний, отношений, опыта поведения представляют собой совместную деятельность учащихся, которая содержит в себе элемент позитивного эмоционального переживания нравственных состояний. Используя их, педагог позволяет ребенку наблюдать за эмоциональными реакциями окружающих, проникать в смысл ситуаций и соотносить чужие решения с собственным выбором. Так, на уроках педагог может использовать следующую группу методов:

1. Метод акцентирования эмоций и ценностей. Сущность его заключается в том, что обучающийся осознал наличие своих переживаний. Например, при изучении рассказа В. Бианки «Неслышимка» (программа «Литературное чтение» Р.Н. Бунеев), нужно акцентировать внимание детей на таком человеческом качестве как чуткость и восприимчивость. Девочка увидела и рассказала дедушке о новой птице, о которой ранее не слышала. Учитель должен пояснить, что существуют люди похожие на писателя В. Бианки, которые обладают чуткой, восприимчивой душой. Вопросы ребенку «А какой ты?», «Кто из твоих друзей мог бы поведать нам о жизни животных?».

2. Метод адекватных эмоций. Сущность его в том, что содержание пробуждает адекватные эмоциональные реакции учащихся через сопереживание. Например, рассказ А.П. Чехова «Степь», фрагмент описания грозы и чувств Егорушки:

- Расскажите о ваших впечатлениях от увиденного, прочитанного.
- Поставьте себя на место Егорушки, как вы думаете, что он чувствовал?
- Случалось ли вам когда-нибудь оказаться во время летней грозы вдали от дома?
- Какие чувства вы испытывали, похожи ли они на чувства Егорушки?
- Что бы вы сказали Егорушке, если оказались рядом в тот момент?

3. Метод эмоционально-ценностных контрастов. Сущность его в том, чтобы показать как проявляются противоположные ценности.

4. Метод эмоциональной драматургии. Использование этого метода позволяет влиять на степень эмоционального напряжения, которое в течение определенного времени по принципу «концентрической спирали» нарастает, подводя ситуацию к эмоциональной кульминации.

5. Метод эмоционального стимулирования: Этот метод предполагает:

- приближение содержания учебного материала к явлениям жизни, выделение их нравственных аспектов;
- привлечение примеров, опытов, уникальных фактов;
- поощрение активности школьников.

Использование этих методов позволяет испытывать настоящие чувства, развивающие чуткость души, отзывчивость, уважение других людей. Ведь для младших школьников важен процесс переживаний, связанный с действиями. На любом ситуационном этапе ребенок испытывает эмоциональные чувства к объекту, а это форма познания мира, через нее «оценивается» действительность, развивается личностная сфера и чем раньше начинается процесс воспитания нравственных чувств, тем больших успехов можно добиться в воспитании человека.

В целом считаем, что сложившаяся система поведения младшего школьника на уроках, система событий значимого для него классного сообщества со временем начинает становиться все более устойчивой и понятной, все в большей степени соответствовать неким этическим эталонам группы, и как следствие усиливать положительной социокультурную идентичность личности.

Результаты исследования

Диагностическое исследование проводилось с целью оценки влияния этических заданий на развитие социокультурной идентичности младших школьников. Входная диагностика была проведена в сентябре 2020 года, промежуточная в мае 2021 года. Методики и критерии разрабатывались творческой группой педагогов, работа которых была организована в 2019 г. на базе Сибирской школы нового поколения с участием школ г. Омска.

Так, в качестве критериев были определены:

- когнитивно-смысловой критерий (осознание своей принадлежности к определенной группе или семье, наличие потребности младшего школьника объединяться с семьей, их представлениями о жизненных и спроектированных ситуациях; выработка мнения о себе как члене семьи «я – сын», «я – дочь»);
- эмоционально-ценностный (наличие эмоционального переживания успехов или неудач в своей семье, ощущение социального комфорта в группе);
- деятельностный (выполнение норм и правил поведения в семье, стремление к успешной коммуникации в семье).

Такие критерии были выбраны на основании теории социальной идентичности межгрупповых отношений Х. Тейфела [10], а также понимания того, что идентичность – средство объединения с одними и отделение от других, и отражается она прежде всего в эмоциональных окрашенных отзывах и поступках по отношению к ближайшему окружению [11]. Учитывая общие критерии оценки становления самосознания и деятельности младших школьников мы выделяем три уровня актуализации социокультурной идентичности.

Высокому уровню будет соответствовать наличие четкого представления о нравственных понятиях и ориентация на нравственные ценности. Умение применять этические знания в практической деятельности. У учащихся с высоким уровнем этической культуры нравственные отношения проявляются в поступках постоянно. Они оценивают свои действия по нравственным критериям. Для них характерно устойчивое проявление в поведении хорошо осознаваемых нравственных качеств.

Средний уровень – знание нравственно-этических норм не всегда являются мотивами нравственного поведения. Ориентация на нравственные ценности присутствует, но не доминирует. Учащиеся со средним уровнем этической культуры не всегда следуют нравственным ориентирам, нормам, правилам. Ответственность за совершаемые действия принимается непостоянно. Оценка своих действий не всегда совершается по нравственным критериям. Недостаточно устойчивое проявление в поведении нравственных качеств.

Низкий уровень – неясное, расплывчатое представление о нравственных ориентирах, нормах, правилах, знания нравственно-этических норм не стали мотивами нравственного поведения, отношения к ним либо отрицательное, либо неопределенное. Жизненные ценности составлены на основе нравственных ценностей. Отсутствие ответственности за совершаемые действия. Оценка своей деятельности не по нравственным критериям. Эпизодическое совершение нравственных поступков.

Методики, используемые в диагностической работе:

- для оценки нравственно-этического словаря учащихся используется методика «Незаконченных предложений» Н.Е. Щурковой [12]. Данная методика была адаптирована творческой группой к условиям эксперимента. Учащимся предлагается закончить от 8 до 12 предложений (раскрыть понятие) в зависимости от возраста: добро, зло, справедливость, честность, трудолюбие, товарищество, семья, друг, коллектив (1-4 классы). Для расчета уровней словаря использовался вариационный анализ. В начальных классах среднему уровню соответствует знание учащимся от 1 до 2 слов нравственно-этического наполнения;
- для выявления наиболее значимых **мотивов действия** использовались следующие методики: методика «Ценностные ориентации» (О.И. Мотков, Т.А. Огнева) [13], методика «Наши отношения» (составлена по книге Л.М. Фридмана [14]);
- для оценки **поступков в деятельности учащихся**, отношения к себе, другим людям применялось педагогическое наблюдение. Нравственные действия и отношения оцениваются по заданному алгоритму наблюдения. Системное проявление (легко наблюдается) нравственных действий, поступков соответствует высокому уровню развития, среднему – эпизодическое, ситуативное проявление нравственных действий и поступков, низкому – слабое проявление нравственных действий и поступков или не проявляет их вовсе. Для оценки результативности по другим методикам также можно использовать балльную систему с цифровыми значениями от 1 до 10. При оценке результативности в целом

выводится итоговый средний балл (общая сумма баллов по всем показателям делится на количество показателей). Аппарат оценки основывается на теории свертывания показателей, которая включает в себя теорию средних величин.

Рассмотрим диагностические данные, характеризующие сформированность социокультурной идентичности детей по основным показателям.

Данные по критерию 1. Для анализа уровня сформированности когнитивно-смыслового критерия была использована методика «Незаконченных предложений» Н.Е. Щурковой (1-11 кл.), а также анкета-тест [15]. Все полученные данные были систематизированы (занесены экспертом в таблицу, переведены в баллы значения сформированности социокультурной идентичности по когнитивно-смысловому критерию). Повторная диагностика показала, что средний балл исследуемых отношений ребенка составил 4,5 балла, т.е. стал выше. В таблице 1 показаны как средние значения по каждому показателю, так и полученные значения t-критерия.

Таблица 1

Сравнительная оценка сформированности показателей когнитивно-смыслового критерия у детей

Показатели когнитивно-смыслового критерия	Средний балл показателя		Значение t-критерия	p - уровень значимости
	Сентябрь 2020	Май 2021		
П 1.1 – осознание своей принадлежности к определенной группе (общности)	3,8	5	2,83	0,004758
П 1.2 – наличие потребности объединяться с группой, их представлениями о жизненных и спроектированных ситуациях	4,2	4,4	2,36	0,018588
П 1.3 – выработка мнения о себе как члене данной группы	3,9	4,1	2,32	0,020247
ПЭ 1 – итоговый показатель эффективности по когнитивно-смысловому критерию	4	4,5	-	-

Полученные результаты свидетельствуют о том, что выявленный уровень сформированности когнитивно-смысловых отношений у детей находится на низком уровне, но близок к среднему. Чувство принадлежности семье, истории, ее заслугам, даже близкому окружению – носит преимущественно информативный характер. В целом, на итоговом этапе был зафиксирован допустимый уровень по когнитивно-смысловому критерию. Все показатели имеют положительную динамику. У показателя П 1.1 различия статистически достоверны на 1% уровне значимости, а у показателей П 1.2 и П 1.3 – на 5% уровне значимости.

Данные по критерию 2. Исследование эмоционально-ценностных позиций детей означало прежде всего изучение чувств – а именно, к ситуациям, в которые ребенок был включен намеренно или непроизвольно, к отношениям, в которых он участвует, к сложившимся группам, сообществам класса или коллектива, семьи. Если проявление подобных чувств по отношению к семье – протекает легко и привычно, то оценка межличностных отношений вызывало всегда затруднение. Выяснить – чем продиктована собственная оценка, ответ на вопрос «Почему я так решил?» – было главной задачей. Даже несмотря на то, что среда коллектива начальной школы – почти всегда дружественная и непроблемная, в ней присутствует масса разнообразных обид, радостей, сомнений и выборов того, кто твой друг.

Между тем, что происходит в этических заданиях, и ситуациях, происходящих в классе – просматривалась явная связь.

Общий итог на входной диагностике – 3,75 балла соответствует низкому уровню, на промежуточной – 4,55 балла (см. табл. 2).

Таблица 2

Сравнительная оценка сформированности показателей эмоционально-ценностного критерия у детей

Показатели эмоционально-ценностного критерия	Средний балл показателя		Значение t-критерия	p - уровень значимости
	Сентябрь 2020	Май 2021		
П 2.1 – целеполагание и мотивация, интерес к совместной деятельности	3,8	5,1	2,3	0,021734
П 2.2 – наличие эмоционального переживания успехов или неудач в своей группе, ощущение социального комфорта в группе	3,7	4	2,12	0,034107
ПЭ 2 – итоговый показатель эффективности по эмоционально-ценностному критерию	3,75	4,55	-	-

Проведенные расчеты позволяют сделать вывод, что все показатели эмоционально-ценностного критерия после эксперимента увеличились статистически достоверно (на уровне значимости $p < 0,05$).

Анализ качественных данных позволяет сделать вывод, что у детей некоторым образом стали меняться мотивы, например, вступления в игру, или групповую работу, все чаще таким мотивом был ответ на вопрос – а что будет дальше. Важно – что именно такой вопрос и возникал при анализе этических заданий. То есть среди перспектив участия в той или иной группе появлялись неожиданные решения – победа, успех, одобрение или неопределенность и нежелательная ситуация. Смену своих мотивов отметили 70 % участников. Еще одним результатом стала оценка собственной позиции – активного участника, инициатора, наблюдателя, контролера и т.д. Дети стали неожиданно для себя узнавать, что кто-то из них всегда «влияет» на выбор другого. Это отмечали 64% участников, и больше половины из них – не были довольны тем, что не могут оказать на сложившуюся ситуацию влияния. Важно, что именно такие вопросы и учили ставить этические задания.

Примечательно, что оценка своего настроения, и в целом комфортности более чем нравилась всем детям. Большинство заявляло о желании быть нужным (40%), быть чутким другом (39%), желание быть положительно оцененным своими сверстниками (86%).

Данные по критерию 3. Исследование сформированности социокультурной идентичности по деятельностному критерию предусматривало изучение у детей степени сформированности практико-ориентированного аспекта. Определение его уровня позволяет выявить меру включенности детей в реализацию коллективных задач, решение поведенческих задач, моделированных ситуаций и проектов, предусмотренных программами начальной школы.

В течение года такая оценка проводилась после каждого группового или коллективного дела. Кроме диагностики педагоги делали записи своих наблюдений и высказываний детей. Вот некоторые из них. «Это был самый лучший день», «хочу завтра снова прийти сюда», «пусть этот день повторяется снова и снова». Такие высказывания были характерны для ситуаций, где ребенок не только участвовал, а представлял свою работу,

проект, поделку и т.д. Коллектив класса в этот момент, превращался в группу чрезвычайно референтных людей. На наш взгляд, возникала среда, в которую встраивалась идентичность каждого ребенка, среда, где главным становилось понятие «мы» и «вместе».

Результаты диагностики констатируют, что уровень сформированности практико-ориентированного аспекта вырос (см. табл. 3).

Таблица 3

Сравнительная оценка сформированности показателей
деятельностного критерия у детей

Показатели деятельностного критерия	Средний балл показателя		Значение t-критерия	p - уровень значимости
	Сентябрь 2020	Май 2021		
П 3.1 – выполнение норм группы	5	6,5	2,34	0,019318
П 3.2 – успешная коммуникация	3	5,2	2,39	0,017182
П 3.3 – реализация сценария работы в группе	2,8	4,1	2,3	0,021734
П 3.4 – взаимодействие в практической деятельности	4	4,8	2,22	0,026694
П 3.5 – самореализация в качестве субъекта семейной деятельности	2	4,4	2,83	0,004758
ПЭ 3 – итоговый показатель эффективности по деятельностному критерию	3,36	5	-	-

У показателей П 3.1, П 3.2, П 3.3, П 3.4 различия статистически достоверны на 5% уровне значимости, а у показателя П 3.5 – на 1% уровне значимости.

Изменения уровня сформированности всех аспектов социокультурной идентичности личности, которые произошли на исходном и преобразующем этапах, отражены в таблице 4 через соответствующие критерии.

Таблица 4

Изменения уровня сформированности показателей социокультурной идентичности
в течение 2020-2021 гг.

Критерий, отражающий аспект социокультурной идентичности	Начало, исходная диагностика, сентябрь 2020 г.		Промежуточная диагностика, май 2021 г.	
	Показатель эффективности, балл	Уровень показателя	Показатель эффективности, балл	Уровень показателя
Когнитивно-смысловой	4	Низкий	4,5	Низкий, близко к среднему
Эмоционально-ценностный	3,75	Низкий	4,55	Низкий, близко к среднему
Деятельностный	3,36	Низкий	5	Средний
Итоговый средний балл по всем критериям	3,7	Низкий	4,68	Низкий, близко к среднему

На основании **итогового сравнительного анализа** результатов диагностики с сентября 2020 г. по май 2021 г. нами были сделаны следующие выводы:

- увеличилось количество школьников, имеющих позитивную динамику по когнитивно-смысловому критерию (с 4 баллов до 4,5 баллов);

- увеличилось количество школьников, со средним уровнем развития эмоционально-чувственного аспекта (с 3,75 баллов до 4,55 баллов);
- изменилось соотношение уровней развития практико-ориентированного аспекта (с 3,36 баллов до 5 баллов), т.е. был низкий – стал средний. Также по этому параметру зафиксированы позитивные изменения рефлексивного аспекта, например, в рассуждениях заметно чаще звучало рефлексивное отношение к произошедшему, и выводы относительно роли родителей, близких и друзей в собственной жизни.

Особо отмечаем, что нами было выявлено следующее:

- значительно повысился уровень информированности и понимания школьников себя как субъекта деятельности, активно и самостоятельно ставящего себе цели, испытывающего потребность в усвоении и признании опыта семейного и группового взаимодействия как социально-необходимой ценности (76%). Полагаем, что дети «переносили» решение этических заданий на свою обычную жизнь и пользовались советами, которые давали героям;
- произошло увеличение числа детей, испытывающих потребность объединяться с группой, делиться планами, создавать новые планы. При этом дети объясняют, что именно их привлекает в таком объединении и таком сообществе;
- показателями нового качества процесса сформированности социокультурной идентичности детей стали позитивные, эмоционально-окрашенные отзывы о совместной работе в группе и с родителями. При этом в качестве комментариев стали фигурировать значения описываемых событий (т.е. связь между прошлым, настоящим и будущим);
- у всех детей появился опыт определения и соблюдения групповых норм, сопереживания своей причастности к общему делу, самореализации себя как члена группы;
- положительная динамика также была поддержана организованной внеурочной деятельностью, которая востребовала различные формы группового и коллективного взаимодействия.

Обсуждение результатов

В ходе исследования решалась проблема разрешения противоречия между потенциальными возможностями процесса обучения в социокультурном развитии учащихся и недостаточной разработанностью педагогических средств его реализации. Одним из вариантов разрешения обозначенной проблемы, на наш взгляд, являются этические задания. Мы исходили из позиции, что при непрерывном и последовательном использовании этических заданий образуются социальные и культурные состояния («становления») и закрепляются в качествах, характеристиках личности.

На основе эмпирических данных можно утверждать, что после проведения опытно-экспериментальной работы уровень социокультурной идентичности у детей стал выше по когнитивно-смысловому критерию: П 1.1 ($t = 2,83$; $p \leq 0,01$); П 1.2 ($t = 2,36$; $p \leq 0,05$); П 1.3 ($t = 2,32$; $p \leq 0,05$), по эмоционально-ценностному критерию: П 2.1 ($t = 2,3$; $p \leq 0,051$); П 2.2 ($t = 2,12$; $p \leq 0,05$), по деятельностному критерию П 3.1 ($t = 2,34$; $p \leq 0,05$); П 3.2 ($t = 2,39$; $p \leq 0,05$); П 3.3 ($t = 2,3$; $p \leq 0,05$); П 3.4 ($t = 2,22$; $p \leq 0,05$); П 3.5 ($t = 2,83$; $p \leq 0,01$). В целом, по всем показателям значения t -критерия были выше критического

значения при уровнях значимости $p < 0,05$ и $p < 0,01$.

Сложность проведения исследования и недостаточная положительная динамика объясняется рядом факторов:

- общими тенденциями в стране, которые характеризуются социокультурной деформацией, изменениями в оценке людей своих реальных социальных перспектив, разрушением ценностных приоритетов, дестабилизацией чувства солидарности, общности, принадлежности;
- стремлением к независимости, индивидуализации в чрезмерном смысле у современных детей, разобщенностью, желанием каждого ребенка обособиться, иметь свои вещи, территорию, деньги, права и т.д. Такие желания поддерживаются СМИ, образцами «красивой жизни», что не всегда оправдано;
- неадекватностью процесса коммуникации между товарищами по классу, которая нередко заменена общением в социальных сетях; между членами семьи, которая нередко характеризуется чередой взаимных упреков и констатации взаимных разочарований, все это в целом – ведет к отчуждению, утрате социальных и семейных ориентиров, социокультурному инфантилизму и деформации интересов детей.

Результаты проведенного исследования имеют теоретическую значимость и научную новизну, так как обогащают теорию и методiku воспитания в разделе социокультурного и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, положения и принципы формирования личности средствами образования, уточняют критериально-оценочный комплекс оценки социокультурной идентичности младших школьников.

Полученные результаты соответствуют выводам Н. Эллемерс о том, что дети 6-10 лет в силу возраста и небольшого социального опыта находятся в зависимости от предписанной идентичности и от пассивного принятия идентичностных характеристик от родителей и родственников. Поэтому важно, чтобы процесс становления социокультурной идентичности в этом возрасте был связан с осмыслением индивидуально-личностных качеств своего «Я» [16], своей Я-концепции [17]. Рассматривая социокультурную идентичность как способность самоопределения индивида в социально-групповом пространстве относительно многообразных общностей, как «своих» и «чужих» [18], как контакт идентификации и непосредственно процесса жизнедеятельности [19], мы выделяем ее цель, основные компоненты (раскрывающие отождествление ребенка с группой или социокультурным пространством за счет общности взглядов и мотивов), условия ее формирования. Признавая, что социокультурная идентичность раскрывается через понятия «социальная роль» и «выбор», мы подтверждаем, что идентичность – проектируемое явление, и группа и отношения способны создать новую положительную идентичность [20, с. 3]. Сформулированные позиции дополняют предложения о том, что формирование такой идентичности возможно в рамках специальных гуманитарных программ или программ сотрудничества [21], в рамках киберменторинга [22]. В целом, наше исследование расширяет круг представлений о возможностях этических заданий в процессе обучения, ввиду их человеко-ведческого характера, инструментальной направленности на погружение личности в эмоционально-ценностные переживания и состояния; о приобщении к нормам через воссоздание нравственных образцов в опыте деятельности и отношений; дополняет методологические и практические представления о путях совершенствования образовательной системы, в которой разворачивается учебный процесс, направленный на утверждение социокультурных ценностей.

Заключение

Актуальность обсуждаемых вопросов, необходимость использования гуманитарного компонента содержания образования и воспитания применительно к проблемам социокультурной, этнической, семейной идентичности неимоверно высока. Прежде всего потому, что эти результаты могут иметь непосредственный выход на поиск ценностного, программного и технологического компонентов модели, формирующей социокультурную идентичность. Полученные результаты могут использоваться для обогащений учебных программ школьного образования гуманистическим компонентом: этическими заданиями, решение которых существенно меняет отношение ребенка к себе, другим людям, группе, а также для проектирования долговременных междисциплинарных социальных и образовательных программ для детей и молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Heidegger M. Identität und Differenz. 9-rd ed. Stuttgart: Verlag Günther Neske, 1990. 69 p.
2. Burke K. Permanence and change. 3-rd ed. California: University of California Press, 1984. 336 p.
3. Добрякова М.С., Юрченко О.В., Новикова Е.Г. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей // Современная аналитика образования. 2018. № 4 (21). С. 1-66.
4. Мельников Т.Н., Виттенбек В.К., Кузьминов Н.Н. Инновации воспитательной работы в начальных классах общеобразовательных школ московской области: концептуальный подход // Обучение и развитие детей младшего школьного возраста: сб. ст. / отв. ред. М.Б. Зацепина; под общ. ред. О.Г. Мурзаковой, Е.К. Брыкиной. М.: Изд-во МГОУ, 2018. С. 11-33.
5. Томчук С.А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами гуманитарных дисциплин // Образовательная панорама. 2019. № 1 (11). С. 34-45.
6. Быкова С.В. Особенности формирования социального опыта младших школьников средствами внеурочной деятельности // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 141-140.
7. Чупина В.Б., Живаева Ю.В., Стоянова Е.И. Социокультурная идентичность обучающихся, проживающих в разных социокультурных средах // Комплексные исследования человека: психология: материалы VII Сибирского психологического форума. Томск: Издательский Дом Томского государственного ун-та, 2017. С. 163-166.
8. Тенюкова Г.Г., Медведева И.А. Интеграция как средство эстетического воспитания школьников на гуманитарных дисциплинах // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. С. 72.
9. Костина Л.М., Писаренко И.А., Карпова М.А. Факторы психологической безопасности личности в образовательной среде школы // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2021. № 3 (5). С. 55-60. URL: https://izdanie-nauka.ru/sites/izdanie-nauka.ru/files/7._kostina_lm_pisarenko_ia_karpova_ma_55-60.pdf (дата обращения: 01.07.2021).
10. Tajfel H., Turner J. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // Psychology of Intergroup Relations / ed. by S. Worchel, W. Austin. Chicago, 1986. P. 7-24.
11. Leonov N.I., Glavatskikh M.M. Changing the image of a conflict situation while training school students in mediation skills: State of the Art // Psychology in Russia. 2017. N 10 (2). P. 165-178.
12. Щуркова Н.Е. Педагогические технологии: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2020. 232 с.
13. Изучаем ценностные ориентации: методические рекомендации для педагогов образовательных учреждений и студентов педагогических ВУЗов / автор-составитель: педагог-психолог Наталья Анатольевна Пыстогова. СПб: ГБОУ Гимназия № 227 Санкт-Петербурга, 2018. 55 с.
14. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Просвещение, 1988. 206 с.
15. Иргалиев А.С., Кузнецова А.Н. Исследование педагогических приемов в обучающем диалоге // Вестник ЗКГУ. 2019. № 4 (76). С. 132-136.
16. Ellemers N. The influence of socio-cultural variables on identity management strategy // European Review of Social Psychology. 1993, vol. 4, no. 1, P. 27-57
17. Casino-García A.M., Llopis-Bueno M.J., Llinares-Insa L.I. Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. N 18 (3). P. 1-23.

18. Assmann J. Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München, 2007. 344 s.
19. Kornmann J., Zettler I., Kammerer Y., Gerjets P., Trautwein U. What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence // *High Ability Studies*. 2015. Vol. 26. № 1. P. 75-92.
20. Castells M. The Power of Identity// *The Information Age: Economy, Society and Culture*. 2004. Vol. 2. P. 6.
21. Silva I., Torrego J.C. Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales // *Qualitative Research in Education*. 2017. N 6 (2). P. 214-238. DOI:10.17583/qre.2017.2713.
22. Avilés J.M. Los sistemas de apoyo entre iguales: de los equipos de ayuda a la cibermentoría. Barcelona: Graó, 2019. 363 p.

REFERENCES

1. Heidegger M. Identität und Differenz. 9-rd ed. Stuttgart: Verlag Günther Neske, 1990. 69 p.
2. Burke K. Permanence and change. 3-rd ed. California, University of California Press, 1984. 336 p.
3. Dobryakova M.S., Yurchenko O.V., Novikova E.G. Skills of the XXI century in the Russian school: the view of teachers and parents. *Modern analytics of education*, 2018, no. 4 (21), pp. 1-66. (in Russ.)
4. Melnikov T.N., Wittenbek V.K., Kuzminov N.N. Innovations in educational work in the primary grades of secondary schools in the Moscow region: a conceptual approach / *Teaching and development of children of primary school age: collection of articles*. Ed. M.B. Zatsepin; under total. ed. O.G. Murzakova, E.K. Brykina. Moscow, Publishing house of MGOU, 2018, pp. 11-33. (in Russ.)
5. Tomchuk S.A. Formation of civic identity of schoolchildren by means of humanitarian disciplines. *Educational panorama*, 2019, no. 1 (11), pp. 34-45. (in Russ.)
6. Bykova S.V. Features of the formation of social experience of junior schoolchildren by means of extracurricular activities. *Kazan pedagogical journal*, 2020, no. 3 (140), pp. 141-140. (in Russ.)
7. Chupina V.B., Zhivaeva Yu.V., Stoyanova E.I. Sociocultural identity of students living in different sociocultural environments. *Comprehensive human studies: psychology: materials of the VII Siberian psychological forum*. Tomsk: Publishing House of Tomsk State University, 2017, pp. 163-166. (in Russ.)
8. Tinyukova G.G., Medvedeva I.A. Integration as a means of aesthetic education of schoolchildren in humanitarian disciplines. *Modern problems of science and education*, 2020, no. 6, p. 72. (in Russ.)
9. Kostina L.M., Pisarenko I.A., Karpova M.A. Factors of psychological safety of the individual in the educational environment of the school. *Science and practice in education: electronic scientific journal*, 2021, no. 3 (5), pp. 55-60. Available at: https://izdanie-nauka.ru/sites/izdanie-nauka.ru/files/7._kostina_lm_pisarenko_ia_karpova_ma_55-60.pdf (accessed 1 August 2021). (in Russ.)
10. Tajfel H., Turner J. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. *Psychology of Intergroup Relations* / ed. by S. Worchel, W. Austin. Chicago, 1986, pp. 7-24.
11. Leonov N.I., Glavatskikh M.M. Changing the image of a conflict situation while training school students in mediation skills. *State of the Art. Psychology in Russia*, 2017, no. 10 (2), pp. 165-178.
12. Shchurkova N.E. Pedagogical technologies: textbook. Moscow, Yurayt Publ., 2020. 232 p. (in Russ.)
13. We study value orientations: guidelines for teachers of educational institutions and students of pedagogical universities / author-compiler: teacher-psychologist Natalya Anatolyevna Pystogova. Saint-Petersburg, GBOU Gymnasium No. 227 of St. Petersburg, 2018. 55 p. (in Russ.)
14. Fridman L.M., Pushkina T.A., Kaplunovich I.Ya. Studying the personality of the student and student collectives. Moscow, Education Publ., 1988. 206 p. (in Russ.)
15. Irgaliev A.S., Kuznetsova A.N. Research of pedagogical techniques in the educational dialogue. *Vestnik ZKGU*, 2019, no. 4 (76), pp. 132-136. (in Russ.)
16. Ellemers N. The Influence of Socio-structural Variables on Identity Management Strategies. *European Review of Social Psychology*, 1993, vol. 4, no. 1, pp. 27-57, DOI: 10.1080/14792779343000013
17. Casino-García A.M., Llopis-Bueno M.J., Llinares-Insa L.I. Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, no. 18 (3), pp. 1-23.
18. Assmann J. Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München, 2007. 344 s.
19. Kornmann J., Zettler I., Kammerer Y., Gerjets P., Trautwein U. What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence. *High Ability Studies*, 2015, vol. 26, no. 1, pp. 75-92.
20. Castells M. The Power of Identity. *The Information Age: Economy, Society and Culture*, 2004, vol. 2, p. 6.
21. Silva I., Torrego J.C. Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. *Qualitative Research in Education*, 2017, no. 6 (2), pp. 214-238. DOI: 10.17583/qre.2017.2713.
22. Avilés J.M. Los sistemas de apoyo entre iguales: de los equipos de ayuda a la cibermentoría. Barcelona, Graó, 2019. 363 p.

Информация об авторах

Самсонова Надежда Владиславовна

(Россия, г. Калининград)

Доктор педагогических наук,
профессор Института образования
Балтийский федеральный университет имени
Иммануила Канта

E-mail: nsamsonova@kantiana.ru

ORCID ID: 0000-002-2734-3666

Гам Александр Владимирович

(Россия, г. Омск)

Соискатель Института образования
Балтийский федеральный университет имени
Иммануила Канта

E-mail: gam_av@mail.ru

Information about the authors

Nadezhda V. Samsonova

(Russia, Kaliningrad)

Doctor of Pedagogy,
Professor of the Institute of Education
Immanuel Kant Baltic Federal University

E-mail: nsamsonova@kantiana.ru

ORCID ID: 0000-002-2734-3666

Aleksandr V. Gam

(Russia, Omsk)

External PhD student at the Institute of Education
Immanuel

Immanuel Kant Baltic Federal University

E-mail: gam_av@mail.ru



О. В. Колесова, Е. Г. Гуцу, Н. Н. Деменева, С. А. Зайцева, Т. В. Маясова, Е. В. Кочетова

Исследование ценностного отношения к родине у детей младшего школьного возраста

Введение. Формирование у подрастающего поколения ценностного отношения к своей родине, чувства патриотизма, гордости за свое отечество является основой государственности любой страны. Особенно остро эта проблема встает в современных условиях, характеризующихся масштабным переосмыслением традиционных ценностей, формированием новых идеалов, духовно-нравственных ориентиров. *Цель статьи:* исследование ценностного отношения к Родине у детей 8-9 лет.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области (Российская Федерация), выборка составила 316 учащихся 8-9 лет. Для статистической оценки эффективности формирующих воздействий использовался критерий χ^2 -Пирсона.

Результаты исследования. На основе теоретического анализа актуальных исследований и собственного опыта авторами были определены критерии развития ценностного отношения детей к Родине: осознание понятия «Родина», нравственных категорий, включение в социальную деятельность. Данные констатирующего этапа показали, что только 22,2% респондентов имеют высокий уровень сформированности ценностного отношения к Родине. Значительное количество ответов (77,8%) учащихся свидетельствует об отсутствии необходимых знаний о Родине. Это обусловило необходимость организации целенаправленной деятельности, направленной на формирование ценностного отношения к Родине у учащихся начальной школы. В рамках формирующего этапа реализовывались следующие содержательные линии: «Россия – моя Родина», «Родной край», «Я патриот своей страны», «Отчий дом», «Культура и традиции моего народа».

Обсуждение результатов и заключение. Впервые целенаправленно продиагностировано ценностное отношение к Родине среди школьников 8-9 лет. Эмпирическим путём были получены результаты, отражающие особенности осознания младшими школьниками понятий «Родина», «малая родина». Наиболее выражена динамика по показателям «Осознание понятия «Родина» и «Включение в активную социальную деятельность» ($\chi^2 = 91,77$; $p < 0,001$).

Ключевые слова: ценностное отношение к Родине, младший школьник, формирование ценного отношения, малая родина

Ссылка для цитирования:

Колесова О. В., Гуцу Е. Г., Деменева Н. Н., Зайцева С. А., Маясова Т. В., Кочетова Е. В. Исследование ценностного отношения к родине у детей младшего школьного возраста // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 280-296. doi: 10.32744/pse.2021.4.18



E. G. GUTSU, N. N. DEMENEVA, S. A. ZAITSEVA, O. V. KOLESOVA, E. V. KOCHETOVA, T. V. MAYASOVA

Study of the value attitude towards the Homeland in primary school children

Introduction. The formation of a value attitude in the younger generation towards their Homeland, a sense of patriotism, as well as pride in their Homeland is the basis of the statehood of any country. This problem is especially acute in modern conditions, characterized by a large-scale rethinking of traditional values, the formation of new ideals, and spiritual and moral guidelines.

Objective: to study the value attitude towards the Homeland in children aged 8-9 years.

Materials and methods. The study was conducted on the basis of secondary schools in Nizhny Novgorod and the Nizhny Novgorod region (Russian Federation), the sample consisted of 316 students aged 8-9 years. The χ^2 -Pearson criterion was used to statistically evaluate the effectiveness of formative influences.

Research results. Based on the theoretical analysis of current research and their own experience, the authors determined the criteria for developing the value attitude of children to the Homeland: awareness of the concept of "Homeland", moral categories, as well as inclusion in social activities. The data of the ascertaining stage showed that only 22.2% of the respondents have a high level of formation of the value attitude towards the Homeland. A significant number of students' answers (77.8%) testifies to the lack of the necessary knowledge regarding the Homeland. This necessitated the organization of purposeful activities aimed at forming a value attitude towards the Homeland among primary school students. As part of the formative stage, the following content lines were implemented: "Russia is my Homeland", "Native land", "I am a patriot of my country", "Father's house", "Culture and traditions of my people".

Discussion and conclusion. For the first time, the value attitude towards the Homeland has been purposefully diagnosed among schoolchildren of 8-9 years old. Empirically, the results were obtained, reflecting the peculiarities of awareness of the concepts of "Homeland", "small homeland" by younger schoolchildren. The dynamics are most pronounced in terms of the indicators "Awareness of the concept of "Homeland" and "Involvement in active social activity" ($\chi^2= 91.77$; $p<0.001$).

Keywords: value attitude towards the Homeland, primary school student, the formation of a value attitude, small homeland

For Reference:

Gutsu, E. G., Demeneva, N. N., Zaitseva, S. A., Kolesova, O. V., Kochetova, E. V., & Mayasova, T. V. (2021). Study of the value attitude towards the Homeland in primary school children. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 280-296. doi: 10.32744/pse.2021.4.18

Введение



Динамические изменения современного общества требуют обновления теоретических и практических подходов в области духовно-нравственного воспитания школьников. При этом остро встаёт вопрос о необходимости создания фундамента нравственности у подрастающего поколения. Исторический опыт любого государства показывает, что важнейшим условием формирования правового общества является патриотическое воспитание молодежи [1].

Сегодня позиция любого государства характеризуется направленностью на воспитание патриотизма, любви к Родине. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России рассматривает возможности общеобразовательной школы как важнейшего фактора, обеспечивающего социально-педагогическую поддержку становления и развития высоконравственного, ответственного, инициативного гражданина России [2]. Именно поэтому система образования, ориентированная на социальный заказ в области воспитания, формирует ценностное отношение младших школьников, связанное с развитием чувства гордости за страну, верность нравственным ценностям и духовным традициям.

Формирование ценностного отношения учащихся начальной школы к родине – одна из сложнейших проблем на современном этапе развития образования. Младший школьный возраст является сензитивным для развития устойчивых познавательных потребностей и интересов, в том числе и для формирования ценностных ориентаций, что характеризуется накоплением знаний о взаимоотношениях между людьми, о различных сторонах жизни общества, о свободе выбора [3]. В.А. Мухина считает, что младший школьник использует приобретенный нравственный опыт и моральные знания как основу ценностного отношения к идеалам общества [4].

Специфика возрастного развития ребёнка и его нравственного становления предопределяет особенности воспитания ценностного отношения к Родине, включающего в себя формирование представлений о народах страны, знаменитых людях, традициях, ценностях и культуре русского народа, основных чертах характера: щедрости, отзывчивости, отваге, доброте и трудолюбию. Поэтому важнейшим направлением деятельности начальной школы становится формирование социально ориентированных ценностных ориентаций учащихся, помогающих ребёнку осознавать себя в принадлежности к сообществу граждан своего государства. Для того, чтобы ценностное отношение к Родине стало у ребенка устойчивым свойством личности, оно должно быть не единожды осмыслено и иметь практическую направленность, чтобы реализовываться в непосредственной деятельности и поведении ученика.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что существует множество направлений, теорий, подходов, предусматривающих развитие у подрастающего поколения ценностного отношения к родине. В.А. Сухомлинский [5], К.Д. Ушинский [6] раскрывают важность воспитания любви к родине, семье, дому на основе духовно-нравственного становления личности. Л.И. Божович [7], Л.С. Выготский [8], Richard C. Atkinson [9], акцентируя внимание на возрасте младшего школьника, считают, что именно в этот период происходит активный процесс накопления знаний о положительных и отрицательных сторонах жизни общества. В трудах П.Я. Гальперина [10] ценностное отношение к родине связывается с определённым уров-

нем действия личности, которая ставит конкретные цели и опирается не только на личный опыт взаимодействия с людьми, но и на общественный.

Проблема формирования ценностного отношения к родине рассматривается в трудах отечественных и зарубежных педагогов. В работах В.И. Лутовинова, Н.Е. Щурковой, М.Ю. Новицкой [11; 12] последовательно рассматривается проблема формирования ценностного отношения младшего школьника к малой родине как системе общечеловеческих ценностей, связанных с национальными и культурными особенностями места, где живет ребёнок, что будет способствовать эмоциональному отношению к природе родного края, к окружающим, к историко-культурному наследию страны.

В исследовании Л.Ю. Савиновой [13] определено, что в сознании младшего школьника образ родины достаточно размыт. Из этого следует, что при формировании ценностного отношения к родине, ребёнок должен опираться на чёткий круг представлений о родине: семья, дом, школа, город, страна.

Ю.К. Бабанский [14], Л.Ф. Спирин [15] определяют воспитание ценностного отношения к родине как одно из направлений патриотического воспитания. Т.А. Померанцева [16] акцентирует внимание на важности воспитания младшего школьника как взаимодействующей, ответственной, нравственной личности, осознающей себя в социокультурном и политическом пространстве.

В работах А.Г. Гальченко [17] указано, что становление гражданского самосознания имеет стратегическое значение для успешного будущего российского государства. Автор обращает внимание на особенности формирования ценностных ориентаций у учащихся, одним из путей реализации этого процесса видит в развитии механизмов внутренней мотивации, ориентированной на общечеловеческие идеалы.

Интересным представляется исследование Н.В. Ивановой и Т.М. Сорокиной, которые выделяют негативные тенденции в развитии образования в нашей стране, связанные с усилением информатизации, что влияет на снижение нравственного потенциала учащихся, ослабление социальных связей между участниками образовательного процесса [18].

Зарубежные исследователи Kluckhohn, C. Values [19] рассматривают опыт формирования ценностных ориентаций на примере разных культур и стран (Германия, Марокко, Китай); Roccas S., Sagiv L., Schwartz S.H., & Knaf A. [20] анализируют взаимосвязь личностных качеств школьника с базовыми ценностями, в том числе и отношением к родине. Schwartz S.H. [21] провел исследование ценностных ориентаций в 20 странах, выделив наиболее важную из них – ценностное отношение к родине.

С точки зрения американского исследователя J. Нье воспитание ценностного отношения к родине является основой американской национальной идеи, олицетворяющей идеалы жизни, направленной на всеобщую свободу, равенство и справедливость [22]. Начиная с первого класса, школьники включаются в целенаправленную, строго регламентируемую структуру воспитания патриотизма. Ежедневно произносится клятва верности флагу, пение гимна, огромной честью считается посещение Сената или Белого дома.

А. Hiroshi, описывая японскую систему развития личности икудзи, подчёркивает важность формирования морально и физически здоровой личности, надёжной опоры государства [23]. Система икудзи исходит из становления особых отношений между родителями и детьми, гражданами и государством. Формирование «истинного японца» связано с формированием истинного гражданина страны, знающего обычаи, этикет, нормы традиционной морали, включающей в себя любовь к стране.

Формирование ценностного отношения к родине является составной частью общего воспитательного процесса в Китае. Чэнь Сяохуань отмечает, что патриотизм является главной идеей китайской педагогики [24]. Приоритетными принципами развития личности являются любовь к родине, народу, труду, науке. Под принципом «любовь к родине» понимается знание исторического прошлого китайской нации, чувство гордости за неё.

Материалы и методы

Данное исследование опиралось на анализ зарубежной и отечественной научно-методической литературы, рассматривающей пути формирования ценностного отношения к родине; обобщение авторского опыта по использованию диагностических материалов; анализ результатов собственной научной деятельности.

Цель исследования – изучение ценностного отношения к родине у детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Определить критерии оценивания ценностного отношения к родине у детей младшего школьного возраста;
2. Разработать и апробировать диагностический инструментарий, направленный на выявление актуального уровня ценностного отношения младших школьников к родине;
3. Смоделировать условные уровни ценностного отношения к миру (высокий, средний, низкий);
4. Разработать и организовать проведение формирующих воздействий, направленных на формирование ценностного отношения к родине;
5. Определить эффективность формирующего этапа.

Для оценки эффективности формирующих воздействий использовался χ^2 -Пирсона. При обработке и интерпретации эмпирических данных использовался онлайн-калькулятор сайта «Медицинская статистика» (<https://medstatistic.ru/calculators/calchit.html>).

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области (МБОУ СШ №№ 7, 27, 37, 70 г. Дзержинска Нижегородской области, МБОУ «Школа №24» г. Нижний Новгород, Нижегородская авторская академическая школа №186 г. Нижний Новгород). В эксперименте приняли участие учащиеся вторых классов в количестве 316 человек.

Ход исследования

На констатирующем этапе мы определяли полноту знаний о Родине, способность к волевым проявлениям в практическом направлении, связанном с ценностным отношением к Родине.

Таким образом, мы оценивали сформированность каждого компонента, составляющего ценностное отношение. Основными проявлениями мы считаем: отношение к Родине и преданность ей, знание истории и гордость за героическое прошлое Родины, приверженность ценностям и традициям своего народа; высокий уровень личной нравственности, знание и принятие общечеловеческих ценностей.

Таблица 1

Диагностический инструментарий констатирующего эксперимента

Наименование	Цель	Компоненты ценностного отношения
Методика «Закончи предложение» «Что такое Родина»	Выявить уровень ценностного отношения к понятию «родина»	Осознание понятия «Родина», осознание нравственных категорий
Анкетирование «С чего начинается Родина»	Определить уровень ценностного отношения к понятию «родина», знание героев малой родины, ценностей и традиций своего народа	Осознание понятий «Родина», «малая родина» осознание нравственных категорий, связанных с героями, ценностями и традициями своего народа
Тест «Достопримечательности нашей Родины»	Определить уровень ценностного отношения к прошлому и настоящему своей родины	Осознание понятий «достопримечательность», «герой», «поступок»
Диагностическая методика М.И. Шиловой (адаптированная к младшему школьному возрасту)	Выявить уровень включения учащегося в активную социальную деятельность	Устойчивое, самостоятельное поведение в различных условиях общения, осознанность и обоснованность осуществления выбора варианта поведения, активное участие в различных социально - патриотических мероприятиях

На основе теоретического анализа были определены уровни сформированности ценностного отношения к Родине у учащихся (см. табл. 2)

Таблица 2

Уровни сформированности ценностных отношений к Родине у детей 8-9 лет

№	Основные компоненты	Уровень ценностных отношений		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Осознание понятия «Родина»	Учащийся обладает большим объёмом знаний о Родине, знает составляющие понятия Родина, малая родина, легко применяет свои знания на практике, имеет представление о стране как субъекте мировой системы.	Учащийся характеризуется наличием необходимых знаний о Родине, месте, где он родился. Способен применить знания на практике при помощи взрослого.	Учащийся имеет малый объём знаний о своей стране, культуре и истории, неполные представления о компонентах понятия «Родина». Обрывочные знания о Родине делают невозможным применить их на практике.
2	Осознание нравственных категорий	Учащийся правильно и полно определяет нравственные качества, не только отражающие знания, но и указывающие на соответствующее им поведение, проявляет высокий уровень личной нравственности. Испытывает гордость за героическое прошлое страны, знает героев, ценности и традиции своего народа.	Учащийся в определении нравственных категорий сочетает положительное и негативное отношение к ним, может колебаться в выборе правильных суждений. Проявляет неполное знание судьбоносных вех своей страны, её героев, традиций.	Учащийся показывает отрицательное отношение к нравственным категориям, склонен к ошибочным определениям сущности нравственных качеств. Не знает традиции, прошлое своей Родины, равнодушен к героям и защитникам страны, опыту предков.

3	Деятельностный аспект (включение в активную социальную деятельность)	Учащийся демонстрирует устойчивое, самостоятельное поведение в различных условиях общения, сочетание независимости действий от внешних суждений и ожиданий, осознанность и обоснованность осуществления выбора варианта поведения. Активно принимает участие в различных патриотических мероприятиях	Учащийся отличается ситуативностью характера принятия решения, частичным совершением непродуманных действий, небольшим опытом проявления в действии собственного отношения. Принимает участие в социально-патриотических мероприятиях под руководством и контролем учителя	Учащийся проявляет нежелание самостоятельного выбора линии поведения, неустойчивую позицию при столкновении различных мнений. Испытывает сложность в формулировке собственной точки зрения или неумение её доказать, апатичность в поведении. Уклоняется от участия в различных мероприятиях
---	--	--	--	--

Для анализа и выявления особенностей формирования ценностного отношения к родине нами был составлен диагностический комплекс, в который входили методики, включающие в себя вопросы открытого и закрытого типа, исключающих появление случайных данных. В качестве диагностического материала мы использовали методики «Закончи предложение «Что такое Родина», анкетирование «С чего начинается Родина», тест «Достопримечательности нашей Родины».

Диагностическая методика «Что такое Родина» включала в себя 10 неоконченных предложений: об определении понятия Родина, малая родина, о чувствах, испытываемых к Родине, знании столицы, флага страны, продолжении предложений на тему, что значит любить и защищать свою Родину, какой должна она быть.

Анкета содержала в себе круг вопросов, связанных со знанием символов страны, культурных традиций, особенностей некоторых праздников, семейных ценностей; вопросов, направленных на осознание себя гражданином страны.

В тесте «Достопримечательности нашей Родины» учитывались ответы, связанные с понятием «достопримечательность», знанием городов и рек России, знаменитых людей страны и Нижегородской области, интересных мест малой родины. Особое внимание мы обращали на вопросы, ответы на которые содержали в себе вариативность: если бы к тебе приехали гости из другой страны, то с какими местами Нижнего Новгорода ты их познакомил сначала? Если ты приедешь в незнакомую страну, то как будешь знакомиться с ней?

Результаты исследования

Констатирующий этап

В соответствии с описанными выше методиками был проведен анализ результатов выполненных диагностических заданий. Выполнение заданий первой диагностической методики «Закончи предложение», предусматривало получение ответов на ряд вопросов, ориентируемых на осознание понятия «Родина».

Ответ на вопрос «Что такое Родина? Это...» позволил выстроить следующий ассоциативный ряд: место, где ты родился (45,6%); Россия (17,7%), моя страна (13,9%); родная земля (10,1%); большое и светлое место (6,3%); где живут люди

(3,8%); где я живу (2,5%). Второклассники осознают, что такое Родина, 89,9% респондентов соотносят это понятие с местом, где живут и родились.

Продолжение предложения «Что такое малая родина? Это...» вызвали определенные сложности у школьников, часть учащихся не справились с заданием продолжить высказывание (32,9%), определили малую родину как город или деревню, где проживают; большинство школьников (51,2%), некоторое количество детей (15,7%) включили в это понятие «мой дом, моя семья». Практически все учащиеся правильно указали столицу нашей Родины (95%), остальные дети выстроили предложение следующим образом: «Столица нашей Родины – Россия» (5%).

Продолжили верное высказывание о цветах государственного флага, гербе 100% второклассников. Ответы на следующие вопросы представим в таблице 2.

Таблица 3

Анализ высказываний второклассников о Родине (осознание понятия)

Незаконченные предложения	Варианты ответов второклассников
Какие чувства ты испытываешь к Родине? Свою Родину я	Люблю, берегу, обожаю, уважаю
Что значит любить свою Родину? Это значит	Беречь, хранить, защищать, не мусорить, бороться за неё, ухаживать, заботиться, жалеть, уважать, гордиться, дорожить, относиться как к матери, благодарить, хвалить её, ценить всем сердцем, восхищаться.
Защищать свою Родину – это	Оберегать, защищать свою землю и родных, любить её, хранить. Воевать за неё, бороться со злом, встать за честь, не бросать в беде, сражаться против недруга, быть отважным, выполнять свой долг, не давать в обиду. Заботиться о людях и природе, не давать её губить, сохранить для потомков.
Какой должна быть твоя Родина? Моя Родина должна быть	Добрая и большая, чистая, богатая, цветущая, красивая, растущая, счастливая, родная, привлекательная для людей, любимая, прекрасная, здоровая, умная. Надежная, сильная, могучая, гордая, смелая, мужественная, крепкая, великая, мирная. Жаркая, свежая, живая, светлая, яркая, солнечная, просторная, широкая.

Таким образом, анализ результатов по осознанию понятия «Родина» показал, что большинство второклассников (51,8%) обладают необходимыми знаниями о Родине, представляют компоненты этого понятия (45,5%), называют столицу и флаг России (97,2%), испытывают любовь и уважение к Родине (100%), понимают, что значит защищать Отечество (80,3%) и какой должна быть Родина (66,4%).

Выполнение заданий анкеты, предусматривало ответы на вопросы: Кто такие россияне? Обязательно ли быть русским, чтобы считаться россиянином? Может ли современный человек гордиться, что он россиянин? Как определить россиянина? Кто такие настоящие россияне? Кого можно назвать настоящим россиянином? Какие отрицательные и положительные качества есть у россиян? Где бы ты хотел жить в будущем? Есть ли в твоём окружении люди, с которых ты хотел бы брать пример?

Ответ на первый вопрос – кто такие россияне? - позволил выяснить, что второклассники чаще всего обращаются к определениям «люди, которые живут в России» (53,1%), «российский житель» (13,2%), остальные респонденты ответа не дали (20,3%) или назвали в качестве примера себя («это я» 13,7%).

При ответе на второй вопрос о необходимости быть русским, чтобы считаться россиянином, варианты группы исследуемых примерно разделились пополам:

49,3% учащихся считают, что важно быть русским, 50,7% ответили отрицательно. Мы предполагаем, что второклассники недостаточно четко осознают этническую принадлежность «русский» и, вероятно, смешивают с российским гражданством. Такое смешение понятий характерно для младших школьников, ориентированных не на точное лексическое понимание, а на образец употребления слов в речи средств массовой информации, значимых взрослых.

Данные по третьему вопросу показали, что все испытуемые испытывают гордость за принадлежность к России.

Ответ на вопрос, как можно определить россиянина, свидетельствовал об идентификации по языку (68,3%), по месту жительства (11,3), по характеру (5%), имени-фамилии (3,7%), по отношению к России (3,1%), по цвету кожи и волос (1,8%), по шапке-ушанке (1,2%).

Следующий вопрос предполагал, что второклассники перечислят имена исторических, современных личностей, возможно, литературных или киногероев, которых можно назвать настоящими россиянами. По результатам статической обработки и ранжирования было установлено, что дети затрудняются в выборе таких людей: 22,1% учащихся не смогли привести примеры, 41,1% выбрали родителей, друзей и себя в качестве примера; всех, кто живет в России, отнесли к настоящим россиянам 15% испытуемых, 14,5% считают настоящим россиянином президента, остальные дети давали единичные ответы, среди которых были былинные, сказочные персонажи, герои мультфильмов, учитель, президент.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что глубокого понимания содержания понятия «настоящий россиянин» дети не имеют. Ответы детей по определению положительных и отрицательных качеств россиян отражены в таблице 4.

Таблица 4

Анализ ответов на вопрос: «Какие отрицательные и положительные качества есть у россиян»

Положительные качества (выбор учащихся в %)		Отрицательные качества (выбор учащихся в %)	
Доброта, общительность	39,3	Грубость, лень, драчливость	31
Юмор, любят пошутить	34,8	Плохо знают иностранные языки	20,8
Сила	15,8	Часто жалуются, есть вредные привычки	18,9
Трудолюбие, упорство	6,3	Не берегут природу, разбрасывают мусор	15,8
Стойкость, отвага	3,8	Не всегда говорят правду	13,2

Среди ответов второклассников встречались противоположенные по смыслу: любят своих детей – не любят (ругают) своих детей, щедрость – жадность, смелость – трусость. Поскольку такие варианты ответов встречались у одного и того же ученика, мы решили их не учитывать при обработке. Отметим, что при выполнении этого задания учащиеся затруднялись с выбором отрицательных качеств, так как ориентировались на близкий круг людей, к которым дети относятся положительно и не видят у них отрицательных качеств.

Ответы на вопрос о предполагаемом месте жительства в будущем позволили установить следующую закономерность. 89,2% учащихся хотят остаться жить в России, некоторые из них выбирают крупные города с развитой инфраструкту-

рой – Москва, Санкт-Петербург, Казань, Сочи, Краснодар. Многие второклассники хотели бы жить на юге России. Один ученик указал, что хотел бы жить в прошлом времени в России. Незначительная часть детей (10,8%) выбрала Турцию, Англию, Францию, Уругвай, Америку.

Полученные данные по тесту «Достопримечательности нашей Родины» мы отразили в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностической методики «Достопримечательности России»

Вопросы открытого типа	Варианты ответов учащихся	Количество выбора в %
Что такое достопримечательность?	Это что-то красивое, лучшее место города	20,2
	Это гордость этого места	17,1
	Разные сооружения	13,3
	Достижения города	12,1
	Не знаю	37,3
Какие интересные места есть в России?	Музеи: краеведческие, Эрмитаж, Мавзолей	24
	Кремль, Красная площадь	17,1
	Вечный огонь, царь Пушка, царь Колокол	14,6
	Архитектура, разные здания	9,5
	Парки, фонтаны, зоопарки	6,3
	Слияние рек Волги и Оки, озеро Байкал	3,2
	Шуховская башня	3,2
	Макдоналдс	1,9
	Не знаю	20,2
Если ты приедешь в незнакомый город или страну, то как будешь знакомиться с ними?	Куплю путеводитель и карту этого места	24,3
	Буду задавать вопросы жителям	18,3
	Прогуляюсь по улицам	10,7
	Буду пробовать еду	6,9
	Осмотрю достопримечательности	3,8
	Куплю словарь языка этой страны	2,5
	Не знаю	33,5
Если к тебе приехали гости из другой страны, то с чем бы ты познакомил гостей в первую очередь?	Проведу экскурсию по городу	18,9
	Расскажу о стране и наших людях	17,1
	Познакомлю с национальной едой	12,1
	Познакомлю с семьей, родителями, собой	9,6
	Познакомлю с русским языком, вежливыми словами	8,8
	Не знаю	33,5

После обработки и ранжирования ответов установлено, что около трети всех учащихся затрудняются в выполнении многих заданий, что позволяет сделать вывод о незначительном опыте учащихся при решении подобных ситуаций.

Деятельностный аспект формирования ценностного отношения к Родине мы оценивали с помощью диагностической методики М.И. Шиловой [25], адаптированной к младшему школьному возрасту. Основными критериями этой методики являлись: участие в культурных, спортивно-патриотических мероприятиях города, деятель-

ность школьников, связанная с облагораживанием города (улицы, двора); участие в проектах, связанных с краеведческими исследованиями; забота о близких. Полученные данные показали, что значительная часть учащихся находится на среднем (44,3%) и низком уровнях (36,7%). Проявили активное, самостоятельное поведение, в котором отражалась позиция человека, любящего свою Родину, свой родной край, 19% школьников. Анализ результатов диагностической методики позволяет сделать вывод о затруднениях второклассников при включении в активную социальную деятельность, так как школьники, по-нашему мнению, ещё не владеют достаточными навыками участия в общественной жизни.

В итоге, нами выделены следующие проблемы формирования ценностного отношения к Родине у второклассников:

- знания учащихся о Родине (малой родине) носят фрагментарный характер. Дети обладают некоторыми фактическими знаниями (название страны, столица, герб, флаг), но не ориентируются в истории страны, не знают о культуре, традициях народа, достопримечательностях и героях;
- большинство ответов второклассников носят поверхностный характер, не отличаются оригинальностью и содержательной наполненностью;
- более трети учащихся (38%) не понимают, как можно заботиться о родном крае, не готовы к конкретным действиям по отношению к Родине.

Анализ результатов диагностической работы позволил распределить учащихся по уровням сформированности ценностного отношения к Родине.

Таблица 5

Уровни ценностного отношения к Родине

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%
70	22,2	126	39,8	120	38

Таким образом, данные констатирующего этапа показали средний и низкий уровень сформированности ценностного отношения к Родине у детей 8-9 лет. Следовательно, необходимо организовать целенаправленную работу для формирования в сознании детей четкого образа Родины и поведенческой модели реализации данного ценностного отношения.

Формирующий этап

При составлении плана формирующих воздействий нами учитывались особенности возраста, результаты констатирующего этапа, требования Федерального государственного общеобразовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [26]. В задачи формирующего эксперимента входила постепенная реализация комплекса заданий, упражнений, мероприятий, связанных с формированием ценностного отношения к Родине.

Нами были определены три уровня достижения результатов. На первом уровне младшими школьниками приобретаются социальные знания и представления о России как Родине, Отечестве, о своей малой родине, о культуре и традициях российского многонационального народа, о нравственных нормах и культуре поведения.

Второй уровень результатов основывается на получении младшими школьниками опыта позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, культура, традиции), среди которых наиболее важными являются становление патриотизма и гражданственности, осознание себя патриотом своей Родины.

Третий уровень предполагает получение опыта культурного поведения, опыта социальной заботы о близких людях и окружающей действительности, становления у детей ценностного отношения к Родине.

Мы учитывали, что формирование ценностного отношения к Родине предполагает временную протяжённость, поэтому опирались на определенные этапы: этап осознания конкретной ценностной ориентации; этап принятия; этап реализации в собственной деятельности и поведении.

В рамках формирующего эксперимента реализовывались следующие содержательные линии: «Россия – моя Родина», «Родной край», «Я патриот своей страны», «Отчий дом», «Культура и традиции моего народа». Каждое направление предполагало использование форм и методов работы, позволяющих включать младших школьников в активную деятельность, таких как ролевые игры, беседы и дискуссии, круглые столы, отгадывание и составление загадок о Родине и семье, разработку кроссвордов, разные виды драматизации [27], упражнения по использованию правил поведения, участие в праздниках. Особое внимание мы обращали на работу с художественными и информационными текстами [28]. Такая работа позволяет обогащать внутренний мир школьника, знакомиться с патриотами и знаменитыми людьми страны, памятниками истории и культуры.

Содержательное направление «Родной край» опиралось на исследование особенностей истории и развития малой родины при использовании проектной технологии. Изучение родного края усиливает у ребёнка чувство принадлежности и сопричастности к своему Отечеству.

Следует отметить, что возрастные особенности второклассников не позволяют работать над проектом без сопровождения и помощи со стороны взрослых. Основная задача учителя состоит в так называемом направляющем участии, способствующем овладению учеником навыками поиска, сбора, обработки и интерпретации материала. При выполнении проекта мы предлагаем ориентироваться на восемь основных этапов [29]:

1 этап – постановка проблемы, определение темы проекта;

2 этап - формулирование цели, задач и гипотез предполагаемого исследования, составление пошагового плана;

3 этап – обзор и анализ необходимого материала по выбранной теме, беседа со старшим поколением, посещение музеев, участие в экскурсиях и экспедициях, посвященных выбранной теме;

4 этап – анализ и обработка собранного материала, его систематизация и классификация;

5 этап – проведение опроса учащихся параллельных классов, взрослых по поставленной проблеме;

6 этап – практическая часть работы (изготовление моделей костюмов, национальных и семейных блюд, словарей диалектов);

7 этап – представление результатов в виде презентаций, благотворительных акций, праздников, оформления газет и т.д.

На 8 этапе происходит рефлексия полученного опыта, подводятся основные итоги выполнения проекта.

Нами реализовывались следующие проекты: «Прошлое и настоящее улиц родного города», «В честь кого названа улица, где я живу», «Архитектура родного города», «Достопримечательности родного края», «Знаменитые люди моей малой родины», «Вперёд в будущее: каким станет мой край через 100 лет», «Чистый дом (улица, город)».

В ходе формирующего этапа у второклассников были отмечены значимые изменения по всем показателям сформированности ценностного отношения к Родине.

Контрольный этап

Анализ результатов контрольного этапа показал эффективность формирующих воздействий: 104 школьника (37,6%) показали высокий уровень сформированности ценностного отношения к Родине 192 учащихся (60,7%) составили средний уровень, и 20 человек (12,7%) остались на низком уровне. Значение критерия χ^2 составляет 91,770, при критическом значении χ^2 при уровне значимости $p=0,01$ составляет 9,21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима, уровень значимости $p < 0,001$.

Наиболее выражена динамика по показателям «Осознание понятия «Родина» и «Включение в активную социальную деятельность».

Обсуждение результатов

Различные аспекты формирования ценностного отношения к родине рассматриваются как отечественными, так и зарубежными учёными. В рамках проведенного исследования мы можем выделить три основные линии формирования ценностного отношения у детей школьного возраста в разных странах. Опора на знаниевый компонент (США, Китай, Северная Корея, Россия): знание флага, гимна, некоторых традиций, знаменитых людей; ориентировка на формирование нравственных качеств, связанных с осознанием понятия «родина» (Россия, Япония, Китай); осознание себя гражданином мира (Европейские страны), что связано с глобализацией мировых процессов, усилением взаимозависимости этих стран, когда общие угрозы человечеству предполагают защиту не только своей страны, но и ценностей других стран и народов [31]. Невзирая на различия в политических системах, идеологических установках и социально-культурных традициях направленность формирования ценностного отношения к родине в разных странах во многом совпадает. Однако исследования ценностного отношения к родине в США, КНР, Европейских странах направлены на старший школьный возраст (14-18 лет), поэтому основные проблемы выделяются именно в этой возрастной категории [19; 23; 32; 33]. Несмотря на большое количество исследований эмпирические данные по младшему школьному возрасту в работах зарубежных ученых отсутствуют.

Мы согласны с американским исследователем Нье J.S. [22], китайским учёным Чэнь Сяохуань [24] в выводах о возрасте, с которого необходимо начинать формирование ценностного отношения к родине – старший дошкольный возраст и в выделении основных понятий, таких как «семья», «национальные символы», «традиции», «культура», «род», поэтому в рамках формирующего этапа мы реализовывали содержательные линии «Россия – моя Родина», «Родной край», «Я патриот своей страны», «Отчий дом», «Культура и традиции моего народа».

Заключение

Проведенное исследование позволило решить ряд исследовательских задач. Впервые целенаправленно продиагностировано ценностное отношение к Родине среди школьников 8-9 лет. Эмпирическим путём были получены результаты, отражающие особенности осознания младшими школьниками понятий «Родина», «малая родина», представлений о культурных ценностях, общественных идеалах, о себе, своём месте в социуме, что позволяет определить школьника как личность, признающей собственную идентичность и включенную в социальное пространство России. Определены трудности в формировании ценностного отношения к Родине, связанные с выбором авторитетных образцов, героев, включением в активную социальную деятельность. Комплекс заданий, упражнений, мероприятий формирующего этапа, включающий в себя пять содержательных линий, способствовал осмыслению учащимися образа Родина и гражданина России, формировал положительное отношение к базовым ценностям, развивал готовность школьника к включению в активную социальную деятельность.

Итоги формирующего этапа позволили сделать вывод об эффективности формирующих воздействий при организации экспериментальной работы.

Таким образом, формирование ценностного отношения к Родине у младших школьников будет способствовать развитию нравственных и личностных качеств ребёнка, обогащать социальный опыт, обеспечивать, в конечном итоге, будущее страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Салахова Р.И. Актуализация формирования у молодежи ценностного отношения к Родине // Современные проблемы науки и образования. 2013. №1. С. 208-214.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков; М.: Просвещение. 2009.
3. Demeneva N.N., Gutsu E.G., Kochetova E.V., Mayasova T.V., Kolesova O.V. Implementation of competency approach in teaching mathematics to primary school children | Implementando el enfoque basado en las competencias en la enseñanza de matemáticas a los alumnos de la escuela primaria // Opcion. 2018. 34(Special Issue 15), pp 798–818.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 2004. 456 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М., 2016. 288 с.
6. Ушинский К.Д. Избранные труды Кн. 3. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Н. Новгород, 2005. 557 с.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.
8. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы. Москва: Издательство Юрайт, 2017. 302 с.
9. Atkinson Richard C., Smith Edward E, Daryl J. Bem, Susan Nolen-Hoeksema. "Hilgard's Introduction to Psychology. History, Theory, Research, and Applications", 13th ed., 2000
10. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом Университет, 2010. 397 с.
11. Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание российской молодёжи. М., 2007. 170 с.
12. Новицкая М.Ю. Мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной школе. М., 2010. 154 с.
13. Савинова Л.Ю. Воспитание субъектной позиции младшего школьника в системе ценностных отношений к миру // Герценовские чтения. Начальное образование. 2013. Т.4, № 1, С. 91-96.
14. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский; М.: Педагогика, 1989. 558 с.
15. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач: (Развивающее проф.-пед. обучение и самообразование). М.: Рос. пед. агентство, 1997. 173 с

16. Померанцева Т.А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социокультурном обществе // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6, №3, 8-18. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-8>
17. Гальченко А.С. Особенности мотивационной структуры гражданской активности подростков с разным статусом гражданской идентичности // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. 8-26. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-8>
18. Ivanova N., Sorokina T. Educational environment approach to preventing the growth of school students anxiety in the transition from primary to secondary school // Elementary Education Online, 2020; 19 (1): pp. 333-342. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2020.661841>
19. Kluckhohn C. Values & value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification // In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001. Pp. 388-433.
20. Roccas S., Sagiv L., Schwartz S.H., & Knafo A. The big five personality factors and personal values [Text] / *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2002. 28, pp.189-201.
21. Schwartz S.H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries] // In M.P.Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Orlando, FL: Academic. 1992. Vol. 25, pp. 1-65.
22. Nye J.S. Deterrence and Dissuasion in Cyberspace // *International Security*. 2017. Vol. 41. N 3. P. 44–71.
23. Borger J. *We are still all Americans // Patriotism, Democracy, and Common Sense: Restoring America's Promise at Home and Abroad*. Rowman & Littlefield Publishers, 2005.
24. Чэнь Сяохуань. Исследование по усилению патриотического воспитания студентов на основе выдающейся китайской традиционной культуры // Вестник социального высшего учебного заведения г.Чифэн: издание по литературе, философии и общественным наукам. 2016. № 5. С. 262–264.
25. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. М., 2019. 132 с.
26. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2019. 53 с.
27. Колесова О.В., Тивикова С.К., Зимина О.А. Драматизация как средство формирования функциональной читательской грамотности младших школьников // *Школьные технологии*. 2019. № 3. С. 71-77.
28. Колесова О. В., Гуцу Е. Г., Деменева Н. Н., Кочетова Е. В., Маясова Т. В. Исследование читательской грамотности младших школьников на современном этапе развития образования // *Перспективы науки и образования*. 2020/ № 2 (44). 240-254. doi: 10.32744/pse.2020.2.19
29. Belinova N.V., Bicheva I.B., Vershinina A.Y., Khanova T.G., Khizhnaya A.V. Innovation and education: Technologies and perspectives // *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*. 2020. 12 (4 Special Issue), pp. 1307-1313.
30. Belousova S.S. About patriotic education of children in kindergartens of Russia and China / S.S. Belousova, E.V. Korotaeva // *Journal of the Jilin Institute of Foreign Languages "Huaqiao"*. 2017. p.109-111.
31. Hand M. Patriotism in Schools. *Impact*, 2011: 1-40. <https://doi.org/10.1111/j.2048-416X.2011.00001.x>
32. The Patriotic Education Campaign in China and Rise of Chinese Nationalism. [Электронный ресурс]. URL: <http://fmso.leavenworth.army.mil/Collaboration/international/China/ChineseNationalism.pdf>.
33. Eurydice. The information network on education in Europe. [Электронный ресурс] URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

REFERENCES

1. Salakhova R.I. Actualization of the formation of young people's value attitude to the Motherland. *Modern problems of science and education*, 2013, no. 1, pp. 208-214. (in Russ.)
2. The concept of spiritual and moral development and upbringing of the personality of a citizen of Russia in the field of general education: project / A. Ya. Danilyuk, A. M. Kondakov, V. A. Tishkov. Moscow, Enlightenment Publ., 2009. (in Russ.)
3. Demeneva N.N., Gutsu E.G., Kochetova E.V., Mayasova T.V., Kolesova O.V. Implementation of competency approach in teaching mathematics to primary school children | Implementando el enfoque basado en las competencias en la enseñanza de matemáticas a los alumnos de la escuela primaria. *Opcion*, 2018. 34 (Special Issue 15), pp. 798-818.
4. Mukhina B.C. *Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence*. Moscow, 2004. 456 p.
5. Sukhomlinsky V. A. *I give my heart to the children*. Moscow, 2016. 288 p. (in Russ.)

6. Ushinsky K. D. Selected works of Kn. 3. Man as a subject of education: The experience of pedagogical anthropology. Nizhny Novgorod, 2005.557 p. (in Russ.)
7. Bozhovich L.I. Problems of personality formation: selected psychological works / Ed. D.I.Feldshtein. Moscow; Voronezh, Institute of Practical Psychology, 1995. (in Russ.)
8. Vygotsky L.S. Developmental psychology. Selected works. Moscow, Yurayt Publishing House, 2017. 302 p. (in Russ.)
9. Atkinson Richard C., Smith Edward E, Daryl J. Bem, Susan Nolen-Hoeksema. "Hilgard's Introduction to Psychology. History, Theory, Research, and Applications", 13th ed., 2000 (in Russ.)
10. Galperin P. Ya. Lectures on psychology. Moscow, University Book House Publ., 2010. 397 p. (in Russ.)
11. Lutovinov V. I. Military-patriotic education of Russian youth. Moscow, 2007. 170 p. (in Russ.)
12. Novitskaya M.Yu. Monitoring of patriotic education in kindergarten and primary school. Moscow, 2010. 154 p.
13. Savinova L.Yu. Education of the subject position of a younger student in the system of value attitudes to the world. *Herzen's readings. Primary education*, 2013, vol. 4, no. 1, pp. 91-96. (in Russ.)
14. Babansky Yu. K. Selected pedagogical works. Moscow, Pedagogy, 1989.558 p. (in Russ.)
15. Spirin L. F. Theory and technology of solving pedagogical problems: (Developing prof-ped. Training and self-education). Moscow, Ros. ped. agency Publ., 1997.173 p. (in Russ.)
16. Pomerantseva T. A. The main components of socialization and individualization of primary schoolchildren in modern socio-cultural society. *Bulletin of the Minin University*, 2018, vol. 6, no. 3, pp. 8-18. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-8 (in Russ.)
17. Galchenko A.S. Features of the motivational structure of civic engagement in adolescents with different status of civic identity. *Bulletin of the Minin University*, 2019, vol. 7, no. 3. 8-26. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-3-8 (in Russ.)
18. Ivanova N., Sorokina T. Educational environment approach to preventing the growth of school students anxiety in the transition from primary to secondary school. *Elementary Education Online*, 2020, vol. 19 (1), pp. 333-342. DOI: 10.17051/ilkonline.2020.661841
19. Kluckhohn C. Values & value-orientations in the thory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Havard University Press, 2001. pp. 388-433.
20. Roccas S., Sagiv L., Schwartz S.H., & Knafo A. The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2002, vol. 28, pp. 189-201.
21. Schwartz S.H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M.P. Zanna (Ed.) *Fdvances in Experimental Social Psychology*. Orlando, FL: Academic. 1992, vol. 25, pp. 1-65.
22. Nye J.S. Deterrence and Dissuasion in Cyberspace. *International Security*, 2017, vol. 41, no. 3, pp. 44–71.
23. Borger J. *We are still all Americans / Patriotism, Democracy, and Common Sense: Restoring America's Promise at Home and Abroad*. Rowman & Littlefeld Publishers, 2005.
24. Chen Xiaohuan. Research on strengthening the patriotic education of students on the basis of outstanding Chinese traditional culture. *Bulletin of the social higher educational institution in Chifeng: a publication on literature, philosophy and social sciences*, 2016, no. 5, pp. 262–264.
25. Shilova M.I. To the teacher about the upbringing of schoolchildren. Moscow, 2019. 132 p.
26. Federal State Educational Standard for Primary General Education. Moscow, 2019. 53 p.
27. Kolesova O.V., Tivikova S.K., Zimina O.A. Dramatization as a means of forming functional reading literacy of primary schoolchildren. *School technologies*, 2019, no. 3, pp. 71-77.
28. Kolesova O. V., Gutsu E. G., Demeneva N. N., Kochetova E. V., Mayasova T. V. The study of younger schoolchildren's reading literacy at the present stage of education development. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2020, vol. 44, no. 2, pp. 240-254. doi: 10.32744/pse.2020.2.19
29. Belinova N.V., Bicheva I.B., Vershinina A.Y., Khanova T.G., Khizhnaya A.V. Innovation and education: Technologies and perspectives. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*, 2020, 12 (4 Special Issue), pp. 1307-1313.
30. Belousova S.S. About patriotic education of children in kindergartens of Russia and China / S.S. Belousova, E.V. Korotaeva. *Journal of the Jilin Institute of Foreign Languages "Huaqiao"*, 2017. pp. 109-111.
31. Hand M. Patriotism in Schools. *Impact*, 2011, 1-40. DOI: 10.1111/j.2048-416X.2011.00001.x
32. The Patriotic Education Campaign in China and Rise of Chinese Nationalism. Available at: <http://fmso.leavenworth.army.mil/Collaboration/international/China/ChineseNationalism.pdf>.
33. Eurydice. The information network on education in Europe. Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Информация об авторах**Гуцу Елена Геннадьевна**

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: elenagytcy@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-3842-5464

ResearcherID: J-7183-2017

Scopus Author ID: 57191584279

Деменева Надежда Николаевна

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: nndemeneva@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-7133-7645

ResearcherID: J-2700-2017

Зайцева Светлана Александровна

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: sz10473@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-4514-5890

Scopus Author ID: 658282

ResearcherID: J-1883-2017

Колесова Оксана Вячеславовна

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: a-m-kolesov@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-4493-4588

ResearcherID: J-7901-2017

Scopus Author ID: 57194268062

Кочетова Елена Викторовна

(Россия, Нижний Новгород)

Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: evkoch@mail.ru

ResearcherID: K-1016-2017

Scopus Author ID: 16473132600

ORCID ID: 0000-0003-0430-9710

Маясова Татьяна Викторовна

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии и безопасности жизнедеятельности человека

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: vip.mayasova@mail.ru

ResearcherID: V-1819-2018

Scopus Author ID: 57191572445

ORCID ID: 0000-0002-6292-0545

Information about the authors**Elena G. Gutsu**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor,

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: elenagytcy@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-3842-5464

ResearcherID: J-7183-2017

Scopus Author ID: 57191584279

Nadezhda N. Demeneva

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: nndemeneva@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-7133-7645

ResearcherID: J-2700-2017

Svetlana A. Zaitseva

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor,

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: sz10473@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-4514-5890

Scopus Author ID: 658282

ResearcherID: J-1883-2017

Oksana V. Kolesova

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: a-m-kolesov@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-4493-4588

ResearcherID: J-7901-2017

Scopus Author ID: 57194268062

Elena V. Kochetova

(Russia, Nizhny Novgorod)

Senior Lecturer

at the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: evkoch@mail.ru

ResearcherID: K-1016-2017

Scopus Author ID: 16473132600

ORCID ID: 0000-0003-0430-9710

Tatiana V. Mayasova

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor,

PhD In Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Physiology and Human Life Safety

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: vip.mayasova@mail.ru

ResearcherID: V-1819-2018

Scopus Author ID: 57191572445

ORCID ID: 0000-0002-6292-0545



A. F. NOOR, SONEDI, M. N. A. AZMAN, A. R. KHUNAIFI, S. I. A. DWININGRUM, HARYANTO

The Multicultural Education Paradigm Pattern: A Case Study in Muhammadiyah Junior High School in Palangka Raya, Indonesia

The problems and the aim of the study. Indonesian society has problems of cultural disparities, occupation movements from different cultural backgrounds, and differences in conceptual understanding and application that give rise to the spirit of diversity in the fields that build multicultural education. This proposed study to identify fields that build multicultural education in Muhammadiyah Junior High Schools through a description of student interactions in these fields.

Research Methods. Quantitative approach with a descriptive analysis. Sampling used a sample quota. The sampling included 29 students of grade VIII Muhammadiyah Junior High School in Palangka Raya and is the only Junior High School in the Muhammadiyah organization.

Result. This research reveals religion as a way of learning and interacting in their daily life (80% = Sure until Very Sure). Gender, namely feeling more comfortable hanging out with friends of different sexes but still in accordance with religious rules (57% = Sure until Very Sure). Students in socializing. Ethnic, namely respecting friends who are different from their region of origin so that they are able to mingle in social relationships (75% = Sure until Very Sure). Racial, namely students can interact with friends who are less handsome or beautiful (61% = Sure until Very Sure). Cultural indicators, namely students value friends who are not smart and do not get along well (97% = Sure until Very Sure). Social class, namely students choose rich friends and parents who have positions in learning and social groups (54% = Sure until Very Sure). But not all can implement according to the theory of multicultural education because each individual has their own thoughts and understanding of diversity (20% - 46% = Less Sure to Not Sure).

Conclusion. Multicultural education at Muhammadiyah Junior High School Palangka Raya was revealed to be able to be adopted by students so that the school still maintained the characteristics of Muhammadiyah but there were still students who were unable to adapt and construct.

Keywords: Patterns, Multicultural Education, Thoughts, Ability, Learning, Interaction, Fields of Multicultural Education, Junior High School, Muhammadiyah

For Reference:

Noor, A. F., Sonedi, Azman, M. N. A., Khunaifi, A. R., Dwiningrum, S. I. A., & Haryanto (2021). The Multicultural Education Paradigm Pattern: A Case Study in Muhammadiyah Junior High School in Palangka Raya, Indonesia. *Perspektiv nauti i obrazovana – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 297-310. doi: 10.32744/pse.2021.4.19

Introduction

The phenomenon of millennial community life in the era of globalization in industry 4.0, namely the density of activities of children, adolescents, and parents spending more time on the internet and using social media so that interaction between individuals is reduced. This incident is a cultural leap from various fields of religion, gender, race, ethnicity, culture, and social structure in the sense that humans experience a cultural lag or cultural gap proposed by William Ogburn [56; 39, p. 23-24].

Central Kalimantan, with its capital Palangka Raya, is one of the provinces in Indonesia, inhabited by the three largest ethnic groups, namely: the Dayak (46.62%), Javanese (21.67%), and Banjar (21.03%), there are also Malays and Madura is concluded to have assimilated with the Dayak tribes [16]. This has an impact on the diversity of population development identities of junior high school-aged children (12-15 years or early adolescents). Therefore, education aimed at overcoming differences must be developed based on the situation of diversity in student identities [50; 69].

The spirit of the diversity of identities of students who come from transmigration and urbanization [44; 28; 5; 30] translated in multicultural education in Central Kalimantan which is incorporated into the learning process of students in the school in accordance [17] are as follows: local language and literature, local arts, skills, and local crafts, customs and customary law, local history, local Technology, Natural Environment/Ecosystem, traditional medicines, traditional cuisine, traditional clothing, traditional sports, and the value of local culture in a global perspective [58].

Multicultural education focuses on deepening behavior that is formed from thorough and in-depth experiences of religion, gender, race, ethnicity, culture, and social structures [71, p. 41; 39, p. 105-107; 43]. In French junior high schools, students who are taught general knowledge have not yet focused on certain areas but they are within the rules of equality in religion, gender, race, ethnicity, culture, and social structure without exception, religion is considered to only apply to the private environment, does not apply to the common environment [63].

The next phenomenon, differences in conceptual perceptions with the application still hinder the progress of multicultural education, and there is a large gap between the theory, definition, and practice of multicultural education in parents, teacher education programs, and school districts in the Central Coast of California [23, p. 50; 37].

The need for early adolescents (junior high school students) in learning to understand the theory and application of cultural differences is a transition period from childhood to adolescence. Cultural diversity is a challenge addition to be overcome, educators must understand the richness of the cultural diversity of Indonesia, especially Palangka Raya, Central Kalimantan [41; 62; 46].

Materials and methods

This research uses a quantitative approach with a descriptive analysis, namely giving a description based on indicators of multicultural education, namely religion, gender, ethnicity, race, culture, and social class [35, p. 61-62; 65, P. 216-217; 21, p. 217-218]. The place of research is Muhammadiyah Junior High School because the only in Palangka

Raya which is under Muhammadiyah organization. Sampling using a purposive sample. The sampling included 29 students of grade VIII (fifteen female and fourteen male). Multicultural education indicators, namely religion, gender, ethnicity, race, culture, and social class focus on praxis in everyday life both at home and at school [65, p. 224; 59, p. 215-216; 21, p. 211].

Collecting data using observations, documentation, and questionnaire. The data was also strengthened through a questionnaire with a Likert scale with range 1-5 point, point 1 = less sure; point 2 = not sure; point 3 = sure enough; point 4 = sure; and point 5 = very confident as presented in Table 1 [61, p. 12-16].

Table 1

The comparison definition 5-point likert scale

Intensity of Importance 5-Point	Likert Scale Definiton
1	Not Sure
2	Less Sure
3	Sure Enough
4	Sure
5	Very Sure

The validation of the questionnaire was carried out through content verification through three experts, these three experts worked to check and provide comments. These three experts verified the content of the questions, the sentences used in asking, and the suitability of the questions with the grid. The results of the verification are still using 6 fields of multicultural education with 18 questions and correcting sentences to be simple so that students can easily understand them. The three experts are as follows (Table 2).

Table 2

Background of validators

Validator	Gender	Background	Experienced and Position
V1	Male	Doctoral, Lecturer of Faculty of Teacher Training and Education, Counseling Guidance Department. Has experience and expertise in the fields of religion, general education, and multicultural education (include Citizenship Education).	More than 20 years and former Head of the higher education quality development planning agency and dean of Faculty of Teacher Training and Education; currently serves as Head of the Student Affairs and Alumni Bureau.
V2	Male	Lecturer of Faculty of Teacher Training and Education, Primary Teacher Education Department. Has experience and expertise in the fields of Indonesian language courses.	More than 5 years and serves as Head of the Learning Laboratory.
V3	Female	Lecturer of Faculty of Teacher Training and Education, Counseling Guidance Department. Has experience and expertise in the fields of psychology.	More than 8 years and serves as quality control group Coordinator of Quality Control Group of Faculty of Teacher Training and Education and Professional Psychologist.

In accordance with the question guide grid that has been set based on theory, which are shown in Table 3.

Table 3

List of 18 questioner for 6 criteria of multicultural education

Variable	No.	Indicators	Description
Multicultural Education	1	Religion	1. Interact and make decisions based on universal religious values 2. A person's view of life 3. Implementation of the value of compassion and tolerance
	2	Gender	4. Interact and make decisions 5. Appreciate gender differences 6. Cooperate in activities
	3	Region	7. Respect for differences in regional origin 8. Social and respect 9. In groups
	4	Race	10. Togetherness 11. Make friends and appreciation 12. Respect differences in physical form
	5	Cultural	13. Ability to think according to positive cultural values 14. Helps in activities 15. Respect when interacting
	6	Social Strata	16. Appreciate differences in economic status 17. Interact regardless of position 18. Happiness in groups

Each indicator has 3 questions, so the total number of questions for all indicators is 18 questions. 18 questions were obtained from the results of the article analysis and the literature review.

Table 4

Indicators of multicultural education of junior high school student

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Religion_1A	29	3,00	5,00	4,7931	,49130
Religion_2B	29	1,00	5,00	2,4483	1,08845
Religion_3C	29	3,00	5,00	4,6207	,62185
Gender_1A	29	1,00	3,00	1,4483	,73612
Gender_2B	29	1,00	3,00	1,5517	,82748
Gender_3C	29	2,00	5,00	4,0690	,84223
Region_1A	29	3,00	5,00	4,6897	,54139
Region_2B	29	3,00	5,00	4,5172	,63362
Region_3C	29	1,00	5,00	1,9310	1,03272
Race_1A	29	1,00	5,00	2,5172	1,32613
Race_2B	29	1,00	5,00	2,6897	1,25651
Race_3C	29	2,00	5,00	4,4483	,68589
Cultural_1A	29	1,00	5,00	3,9310	1,13172
Cultural_2B	29	3,00	5,00	4,1724	,75918
Cultural_3C	29	2,00	5,00	4,0690	,84223
SocialStrata_1A	29	3,00	5,00	3,9310	,70361
SocialStrata_2B	29	1,00	5,00	2,4828	1,12188
SocialStrata_3C	29	1,00	5,00	1,6552	1,07822
Valid N (listwise)	29				

Construct validation and product moment validation using the SPSS 21 application, the results of each question item on the six indicators of multicultural education are valid, namely with an overall significant value = $0.01 < 0.05$ and the multicultural education indicator is reliable, the mean value for Cronbach's value is 0.75 [29, p. 125], so that all questions are valid and reliable (Table 4).

Literature review

Junior high schools need to develop indicators of multicultural education. In addition to racism, hate crimes, prejudice, and discrimination, middle-level adolescents are very aware of the need to gain an understanding of better tolerance for population diversity. Early adolescence is a period of development in which adolescents recognize the difference between how people should be treated and how they are actually treated. Education multicultural still requires reform of a comprehensive study on the whole curriculum of junior high school [42, p. 8; 37].

The multicultural problems that arise in Central Kalimantan society are due to several factors, among others: Economy, namely the Dayak ethnic group feels that they have abundant natural wealth, and tend to become government employees, while other ethnicities are resilient in entrepreneurship; Politics, namely government policies are not implemented properly so that other ethnicities fail to foster their citizens so that they can assimilate, adapt and develop areas; Law, namely the lack of justice in solving legal problems; Socio-culture, namely differences in character that tend to be something that is less understood in daily interactions; and Education, namely the curriculum that does not adopt the diversity of society and local wisdom; Educational policies that do not adopt diversity [36; 33]. Multicultural education is expected to be able to provide solutions to multicultural problems (pathologies).

The results of subsequent research, aspects of problem the principal of junior high school are First, leadership aspects of school principals have been aligned and run educatively, and managerial models, administrators, supervisors, leaders, innovators, and motivators who are disciplined and prioritize diverse backgrounds of students; Second, the planning aspect of the principal has characteristics; there are goals to be achieved, the current situation, alternative options, priorities, strategies used; Principal planning begins with a needs analysis, has clear goals and targets, has an in-depth analysis of the priorities to be achieved, which is to provide a broad actualization space for each student [25, p. 92; 54]. In essence, these various problems can be overcome by understanding and accommodating all human potential wisely through multicultural education.

The multicultural era demands that people have a world-view and work fields that are more mondial and humanistic in nature, social relations based on human, not group and sectarian considerations, this means that ideology and religion are required to put forward and be able to formulate their human and social concepts comprehensively and universally across borders of ethnicity, sect, ideology, and religion. In the multicultural era, all socio-religious organizations cannot be separated from the fields of work related to interest groups such as farmers, laborers, fishermen, and entrepreneurs. So, how does Muhammadiyah Junior High School deal with this problem? [26, p. 57; 77; 4].

Equality in rights and status will lead to justice and equality of treatment. Conflict in several parts of Indonesia has worried, which is marked by the presence of: 1) community

groups using conflict as a mode to shed any frustrations and disappointments they feel, and 2) other community groups using conflict as a weapon to resolve the problem. One of the efforts to prevent conflict is by realizing multicultural education [41; 70]. In essence, these various problems can be overcome by understanding and accommodating all human potential wisely through multicultural education.

Most of the teachers in learning activities are still not effective and meaningful for students, this is because the professional teachers in preparing teaching material documents, mastery of the material, and mastery of learning methodologies still need to be improved and the quality of the learning process in the classroom is not optimal, especially the limited material teaching [9, p. 140].

Indonesia is a country that is rich in multicultural diversity which is combined in “Bhinneka Tunggal Ika” (national emblem) so that the attitude of social solidarity that is embedded in students is very positive because they can accept the differences in the school environment and residence (2). The historical reality, Multicultural Education Praxis is the translation of our country's, namely “Bhinneka Tunggal Ika.” The principle of multiculturalism is an awareness that a nation many different components. “Bhinneka Tunggal Ika” is ignored and not properly understood, there will be undue statements, utterances, attitudes, and actions that will offend and disturb the atmosphere of diversity in the life of society and nation, resulting in social problems, unrest, and disintegration [7; 66; 15; 52].

Muhammadiyah Junior High School is a school Muhammadiyah has a big role to play by optimizing time and also good teachers. In its implementation, it is not maximal, so the need for the school, to invite back together with the family, community, and mosque in deliberating cooperation to form a complete student personality, both intellectually and emotionally [4; 69, p. 71-82]. Multicultural education is the soul of every lesson. Almost all are integrated with multicultural education. Teachers always convey the importance of tolerance in the middle of the learning process both inside and outside the classroom [54].

Muhammadiyah is an organization that is a religious movement. The ideals of Muhammadiyah which is to respect the reciprocal relationship between living things and living things together based on “Pancasila” (national principle) and the Constitution of the Republic of Indonesia year 1945 in accordance with the rules of religion to create an order of community life that maintains security and order [39, p. 2-4, p. 8-10; 71, p. 434; 1, p. 281; 64; 51, p. 132; 53].

Thai society has been dominated mentally, intellectually, and culturally by forces foreign to the traditional Thai spirit. Values begin to disappear and cause problems, namely morals, ethics, health, and the environment [49].

Literature character and citizenship education in Asia has often mentioned cross-cultural understanding and global thinking as a model that is desired to be incorporated into the curriculum or pedagogy citizenship in schools. Thus, a teacher who has a cultural understanding or intelligence and has global insight is needed [68; 75; 24, p. 210-211; 72; 73].

In essence, multicultural education can play a role in increasing the understanding of knowledge about conflict and raising awareness to create solutions, increasing the togetherness of cultural groups so that if a conflict occurs it can be resolved effectively based on mutual respect [70; 14; 50].

The nation-state needs to create new ideas about multicultural education based on local culture to foster national unity and integrity [11; 24, p. 212-2013]. Research on the multicultural education pattern of Muhammadiyah Junior High School is very important

because multicultural education can uphold the dignity of the region while maintaining equal status as a member of the Unitary State of the Republic of Indonesia. Indonesia as a nation that has the characteristics of a pluralistic society, is a challenge in itself to remain integrated into the unity frame [39, p. 43-45; 18; 45]. Research multicultural education pattern is objective thinking of stringing concept study of theory and experience through describing areas that build multicultural education.

Multicultural content needs to be combined with effective instruction from content. Effective learning is that students interact actively among different peers culturally and between students and teachers [19]. Multicultural education is a holistic education on how to comprehensively harmonize empirical knowledge and experience that will produce a balance of the human body and spirit which includes intellectual, spiritual, and physical.

Multicultural education is a construct of several fields that exist in schools, secondary schools, society, and global [13, p. 12-13; 19; 36; 67]. The fields that construct multicultural education in this study include all fields that build multicultural education, namely: religion, gender, region, race, culture, and social class. Table 5 shows the fields of multicultural education that have been discussed by experts so far.

Table 5

The field of multicultural education

Experts \ Fields	Religion	Gender	Region	Race	Cultural	Social Class	Location
Manning (1989)	V	V	V	V		V	Secondary School
Cohen & Lotan (2004)		V	V	V		V	School
Gay (2004)		V	V	V	V	V	School
Parekh (2008)					V		Society
Banks (2009)	V	V	V	V			Society
Banks & Banks (2010)		V	V	V	V		School
Sleeter (2010)		V	V	V	V		Global
Karliani (2011)	V		V	V	V	V	Society
Alexander & Kim (2017)					V	V	Society
Cheon (2019)			V		V		School

Table 5 shows that not all fields have been discussed together into one research theme.

Research results

Palangka Raya is an administrative city with 5 sub-districts, namely Pahandut, Sabangau, Jekan Raya, Bukit Batu, and Rakumpit and has 30 villages [2]. In Palangka Raya there is a regional leadership organization Muhammadiyah Palangka Raya which only has one junior high school and one study group in class VIII with a total of 29 students.

The fields that construct multicultural education show a beautiful pattern that reflects diversity. Research from the results of the Muhammadiyah Junior High School questionnaire strengthens the study of this pattern (figure 1):

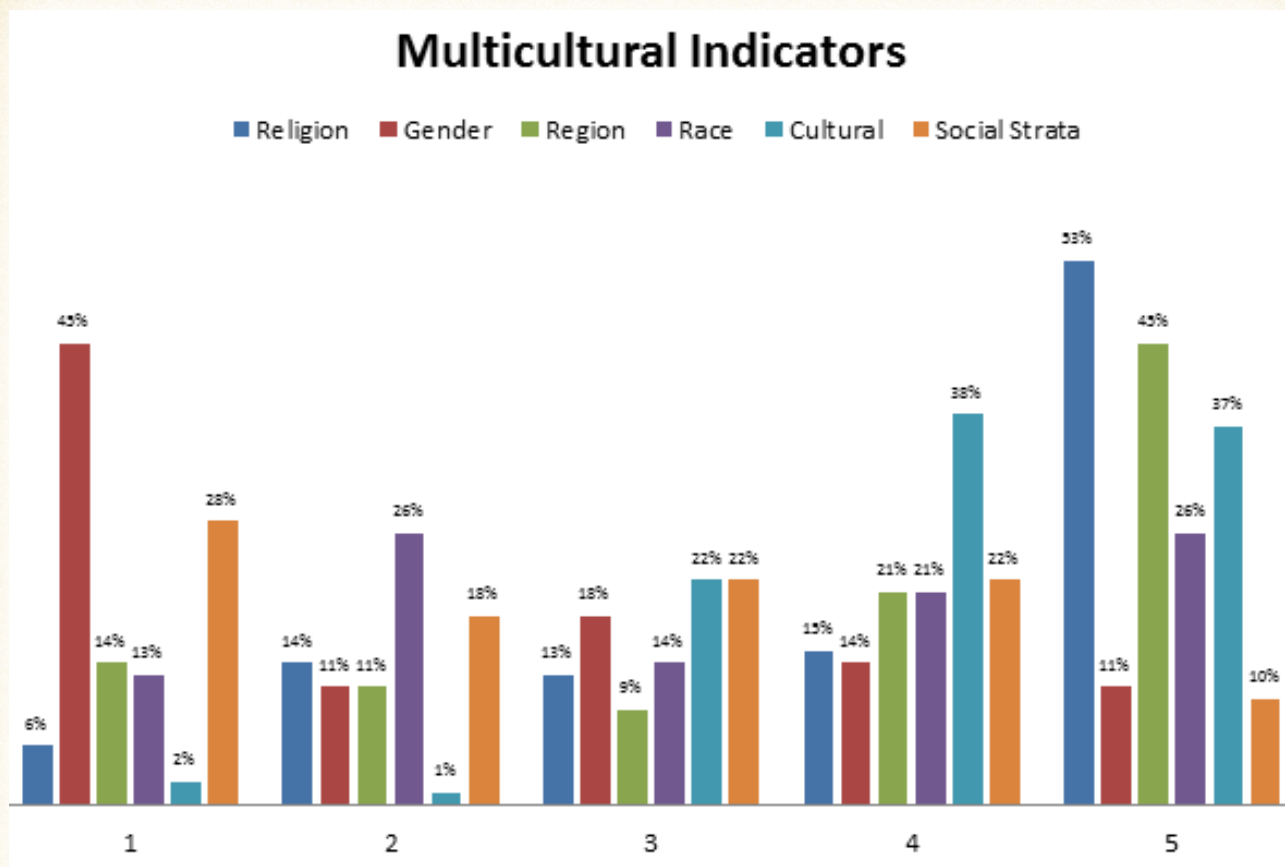


Figure 1 Research result of all fields of multicultural education for students (Source: 54: 19)

Muhammadiyah Junior High School students build and develop multicultural education through the field of religion, namely students are strongly guided by religion as a way of learning and interacting in their daily life (80% = Sure until Very Sure) even though there are still some who do not see religion as a guideline that must be followed in daily life-day (20% = Less Sure until Not Sure).

Muhammadiyah Junior High School students build and develop multicultural education through gender indicators, namely feeling more comfortable hanging out with friends of different sexes but still in accordance with religious rules (57% = Sure until Very Sure). Students in socializing prefer friends of the opposite sex (43% = Less Sure until Not Sure).

Muhammadiyah Junior High School students build and develop multicultural education through ethnic indicators, namely respecting friends who are different from their region of origin so that they are able to mingle in social relationships (75% = Sure until Very Sure) but there is also a tendency to feel like choosing friends from one area (25% = Less Sure until Not Sure).

Muhammadiyah Junior High School students build and develop multicultural education through racial indicators, namely students can interact with friends who are less handsome or beautiful (61% = Sure until Very Sure) but tend to choose friends with good physical condition (39% = Less Sure until Not Sure).

Muhammadiyah Junior High School students build and develop multicultural education through cultural indicators, namely students value friends who are not smart and do not get along well (97% = Sure until Very Sure) but there are still students who do not respect friends who are not smart (3% = Less Sure until Not Sure).

Muhammadiyah Junior High School students build and develop multicultural education through indicators of social class, namely students who choose rich friends and parents who have positions in learning and social groups (54% = Sure until Very Sure) but there are still those who choose poor friends for study groups (46% = Less Sure until Not Sure).

But not all can implement according to the theory of multicultural education because each individual has their own thoughts and understanding of diversity (20% - 46% = Less Sure to Not Sure).

Discussion

Multiculturalism is an honest effort to organize a plural society into a multiculturalistic society that is both harmonious and dynamic because of the respect for human freedom and equality. People from diverse cultures often arise destructive conflicts which actually destroy the fabric of life together [8; 48; 47, p. 33]. Conflict is a complex problem that can be managed well if Indonesian people as individuals or groups both have knowledge of multiculturalism.

Indonesian society has a motto of unity in diversity. In fact, the slogan only occupies the cognitive awareness of society in general and does not apply caution in people's daily social life. This phenomenon is deemed necessary to immediately carry out a comprehensive study and research on multicultural education, so that it can be used as a basis and policy for education development with a pluralistic perspective [74; 69, p. 93, p. 104-105, p. 119, p. 182, and p. 193; 49]. The pluralism of Indonesian society is represented by "Bhinneka Tunggal Ika."

Multicultural Education least three things: an idea or concept, educational reform movements, and processes. Multiculturalism must be supported by a strong belief in individuality and individualism that comes out of the national macro culture which is often not supported by several ethnic and foreign communities within it [13, p. 3; 34].

The context of multicultural education in junior high schools has the aim of instilling sympathy, respect, appreciation, and empathy for adherents of different religion, gender, ethnicity, race, and culture, as well as social class and most importantly not only so that students easily understand the lessons they learn, but also to raise awareness they should always behave humanist, pluralist, and democracy [27, p. 30-31; 60; 20; 57, p. 330]. A multicultural education curriculum must include tolerance, themes on ethnocultural and religious differences, the dangers of discrimination, conflict resolution and mediation, human rights, democracy and plurality, multiculturalism, universal humanity, and other relevant subjects. Multicultural education is learning using a holistic approach for all students regardless of anything and preparing to face obstacles that prevent many students from being able to access education [22; 34].

The holistic approach in multicultural education includes 1) the understanding of teachers and school principals about character education is not deep; 2) the implementation of character education is carried out through classroom learning, school culture, insertion in subjects; 3) the values implanted include discipline, order, kindness, benefit, and truth; 4) the inculcation of these values can be seen from the personality of students who get achievements both academically and non academically [53]. An understanding of multiculturalism can be transformed through subjects Civic Education and learning-based multiculturalism psychological impact on the development of social attitudes that foster a sense of togetherness, diversity recognizing [10].

Multicultural education requires cooperation and harmonious togetherness between schools, teachers, students, and parents with creates a balanced ability in terms of the implementation of ethnic, religious, racial, and inter-group diversity. Multicultural Education is a process of becoming, a process that is continuous, and not something that is immediately achieved. The purpose of multicultural education is to improve overall achievement, not just increase scores so that they become smart and good Indonesian citizens [31; 70; 34].

Multicultural education explained the culture and national identity of Indonesia. Hanifah, the results of the research, namely the social culture and geography of the Indonesian state, are faced with two important facts, first about pluralism in Indonesia and both the effects of globalization. The educational atmosphere must be ready to support this problem [32]. Indonesia is one country that has received a lot of praise from other countries regarding the management of multicultural education. Multicultural education requires a good citizen personality in schools or colleges. Multiculturalism causes challenges for society. Society develops a reflective cultural, national, and global identification and a commitment to take civic action that will make [11].

The Multicultural Education Paradigm is an activity that consciously trains the ability to respect and appreciate each other which is carried out continuously because it can cause conflict. The multicultural education paradigm is important because it will direct students to be tolerant and see inclusiveness towards the diverse realities of society in terms of culture, ethnicity, race, ethnicity, religion, and social order. The strategic function of multicultural education is to develop competencies in several standard systems to understand, evaluate, believe, and take action [40, p. 185-186; 6]. Strategy multicultural education is an education that closes to multicultural education in Indonesia.

The strategy of multicultural education Indonesia by four conceptions of multicultural education in a global context, and the implications for the curriculum. Four "ideal types" can be called: 1) respecting national cultural differences, 2) respecting international cultural differences, 3) anti-discrimination and social justice, and 4) anti-discrimination and global justice [38, p. 149; 67]. Balance and interconnectedness of contraception should be maintained in the multicultural education Muhammadiyah. Figure 2 illustrated the Grand Design of Muhammadiyah Multicultural Education Patterns in Indonesia.

Muhammadiyah influences every step in the nation's struggle cycle to avoid disintegration through the struggle for a social relationship, education, and health based on universal value and multicultural education itself. Muhammadiyah supports multicultural education because of the positive values it contains.

Multicultural education is built from patterns of religion, gender, ethnicity, race, culture, and social class in balancing the understanding and experience of human physical and spiritual diversity which includes attitudes and actions in learning and interactions in schools and communities. But not all can implement according to the theory of multicultural education because each individual has their own thoughts and understanding of diversity.

Conclusion

Multicultural education at Muhammadiyah Junior High School Palangka Raya was revealed to be able to be adopted by students so that the school still maintained the characteristics of Muhammadiyah but there were still students who were unable to adapt and construct.

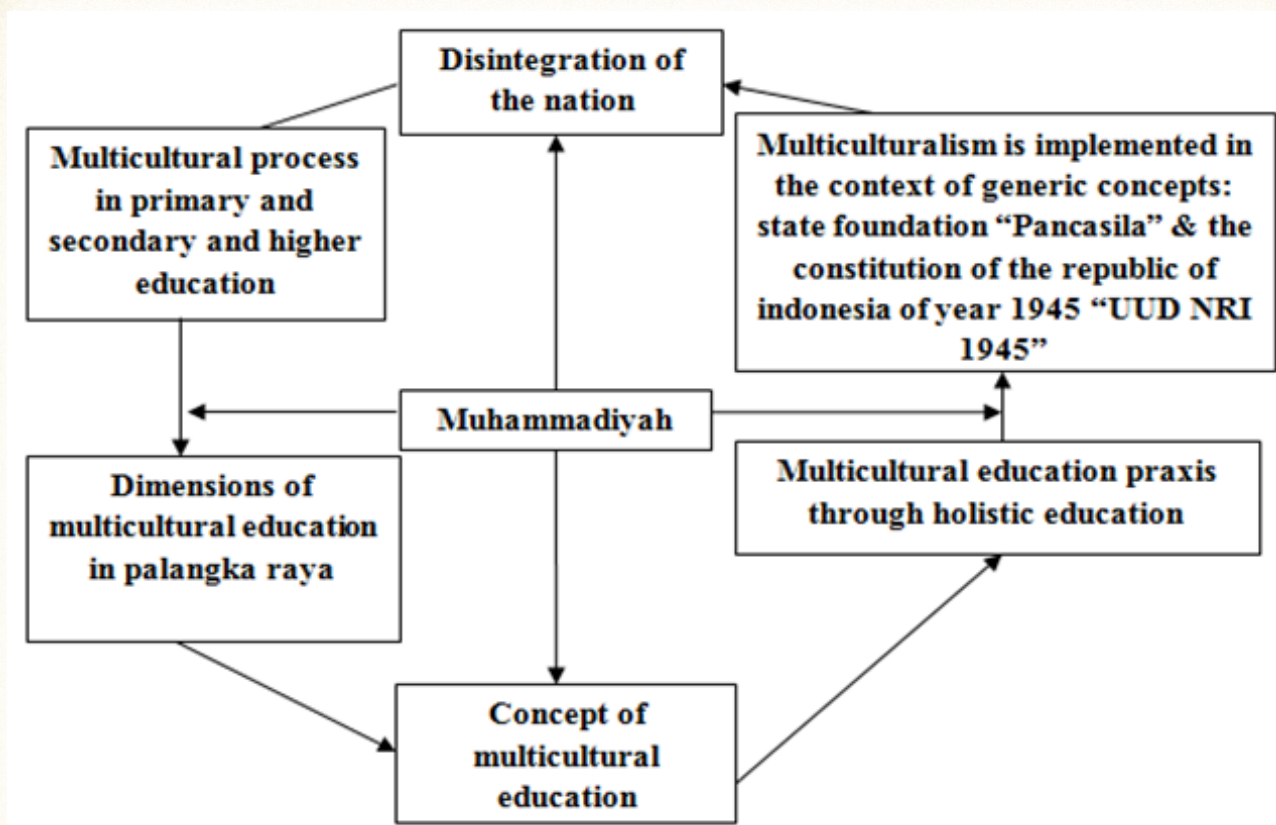


Figure 2 The grand design of muhammadiyah multicultural education patterns in Indonesia [37, p. 149; 54, p. 15]

Multicultural education patterns education Muhammadiyah Junior High School Palangka Raya, First is to give freedom to learn and social relationship of students but keep restrictions based on sex means keeping differentiate treatment on certain things, for example, a class of men and women remain separate each. Second, respecting local wisdom while remaining integrated and characterized by universal values of compassion and tolerance. For example, dancing with additional clothes that are more closed and make school more comfortable, beautiful, and healthy.

The pattern created in Muhammadiyah Junior High School, namely multicultural education, is further learning for every individual especially students, to be able to understand the differences between them and the development of respecting differences based on local wisdom.

REFERENCES

1. Abdurrahman, A. *Manhaj Tarjih Muhammadiyah*. Yogyakarta: Student Library, 2012.
2. Agustina, L. & Bidaya, Z. Integration of Multicultural Education Values in the PPKn Learning Process at State Junior High School 3 Lingsar, West Lombok. *Civicus*, 2018, no. 6(2). pp. 54-61. <https://doi.org/10.31764/civicus.v6i2.674>
3. Agency of Planning, Regional Development (BAPPEDA), Palangka Raya city. *Profile of Palangka Raya City Year 2018*. Palangka Raya: Agency of Planning, Regional Development, Palangka Raya City, 2019.
4. Ahmad, F. KH Ahmad Dahlan's Thought About Education and Its Implementation at SMP Muhammadiyah 6 Yogyakarta in 2014/2015. *Profetika*, 2015, no. 16 (2). <http://doi.org/10.23917/profetika.v16i2.1854>
5. Alexander, N. & Kim, H. Adequacy by Any Other Name: A Comparative Look at Educational Spending in the United States and the Republic of Korea. *Journal of Education Finance*, 2017, 43 (1), 65-83. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/45093651>
6. Alozie, O. E. Diversity V Multiculturalism Advantages And Disadvantages Of Workplace Diversity. *International*

- Journal of Scientific and Research Publications*, 2020, no. 10(1). 135-140. <http://doi.org/10.29322/IJSRP.10.01.2020.p9720>
7. Ameny-Dixon, G. M. Why Multicultural Education is More Important in Higher Education Now than Ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 2004, no. 8(1), pp. 1-9. Retrieved from <http://www.nationalforum.com>
 8. Aneta, B. Multiculturalism is an Important Characteristic of Contemporary Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2013, no. 1(1). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/multiculturalism-as-important-characteristic-of-contemporary-education>
 9. Arief, A. Muhammadiyah Role in Global Development: Globalization and Muhammadiyah's commitment in Culture and National Character Education. Jakarta: UMJ Press, 2010.
 10. Baidi. Citizenship Education Learning Based on Multiculturalism from the Perspective of Islamic Social Psychology (Study at SMP Al Islam 1 Surakarta). (Unpublished doctoral dissertation). Graduate School of Muhammadiyah Yogyakarta, 2014.
 11. Banks, J. A. Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. *Journal of Multicultural Educational Review*, 2009, no. 1(1), pp. 1-28. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/23770031.2009.11102861?scroll=top&needAccess=true>
 12. Banks, J. A. Human Rights, Diversity, and Citizenship Education. *Journal The Educational Forum*, 2009a, no. 73(2), 100-110. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131720902739478?src=recsys>
 13. Banks, J. A. & Banks, C. A. M. Multicultural Education: Issues and Perspectives. The United States of America: Wiley, 2010.
 14. Bećirović, S. The role of Intercultural Education in Fostering Cross-Cultural Understanding. *Epiphany*, 2012, no. 5 (1). <http://doi.org/10.21533/epiphany.v5i1.49>
 15. Cahyono, H. & Iswati, I. The Urgency of Multicultural Education as an Effort to Increase Student Appreciation of Local Cultural Wisdom. *Elementary: Basic Education Scientific Journal*, 2017, no. 3 (1), pp. 15-29. <http://doi.org/10.32332/elementary.v3i1.771>
 16. Central Bureau of Statistics (BPS) & United Nation Population Fund (UNFPA). Interest of Determinant Analysis of SP2010 Results. Jakarta: BPS & UNFPA, 2015.
 17. Cuga, C. & Yuliadhani. The Character of the Nation with Diversity in Diversity: The Role of PPKn in Revitalizing the Values of Pancasila in the 2013 curriculum. Bandung: Citizenship Education Laboratory, Faculty of Social Science Education, University of Education Indonesia, 2013.
 18. Cohen, E. G. & Lotan, R. A. Equity in Heterogeneous Classrooms. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, pp. 736-752. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
 19. Cheon, B. K. The Diversity of Cultural Diversity: Psychological Consequences of Different Patterns of Intercultural Contact and Mixing. *Asian Journal of Social Psychology*, 2019, no. 22 (1), pp. 93-105. <http://doi.org/10.1111/ajsp.12321>
 20. Creswell, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (translation by Achmad Fawaid dan Rianayati Kusimini Pancasari). Yogyakarta: Pustaka Pelajar. (the original edition was published in 2014 by SAGE Publications, London, 2017).
 21. Darmadi, H. *Educational and Social Research Methods*. Bandung: Alfabeta, 2014.
 22. Davidman, L. & Davidman, P. Multicultural Teacher Education in the State of California: The Challenge of Definition and Implementation. *Teacher Education Quarterly*, 1988, no. 15 (2), pp. 50-67. Available at <http://www.jstor.org/stable/23474666>
 23. Dhungana, R. K. Paradoxes of Quality Education in South Asia. *Corridors of Knowledge for Peace and Development* (pp. 207-228, Rep.) (Aneel S., Haroon U., & Niazi I., Eds.). Sustainable Development Policy Institute, 2020. Retrieved from <https://www.pc.gov.pk/uploads/report/Corridors-of-Knowledge-for-Peace-and-Development.pdf>
 24. Dwiningrum, S. I. A. Developing Cultural Competenc In The Policy Of Primary Education Decentralization. *Proceeding of International Seminar on Primary Education (ISPE) PGSD and DIKDAS Study Programs*, Yogyakarta, Indonesia, 2013, pp. 92-98.
 25. Fadjar, A. M. Muhammadiyah Education Reform is a necessity: Education as a Praxis of Humanization Aspects of Humanity as the Basis for the Renewal of the National Education Paradigm. Yogyakarta: Muhammadiyah Voice Library, 2003.
 26. Gay, G. The Importance Multicultural Education (Module 1). 2004, ASCD 61 (4), pp. 30-35.
 27. Geldof, D., Schrooten, M., & Withaecx, S. Transmigration: The Rise of Flexible Migration Strategies as Part of Superdiversity. *Policy & Politics*, 2017, no. 45 (4), pp. 567-584. <http://doi.org/10.1332/030557317X14972774011385>
 28. Hair, Jr., J.F.; Black, W.; Babin, B.; and Anderson, R. *Multivariate Data Analysis*. 7th ed. Uppersaddle river, New Jersey: PearsonPrentice Hall, 2010.
 29. Harari, Y. N. *21 Lessons for the 21st Century*. London: Jonathan Cape-Penguin Random House LLC, 2018.
 30. Hanum, F. & Rahmadonna, S. Implementation of Multicultural Learning Models in Elementary Schools in The Special Region of Yogyakarta. *Journal of Educational Science Research*, 2010, no. 3 (1), pp. 89-102. Available at <https://www.neliti.com/publications/124440/implementasi-model-pembelajaran-multikultural-di-sekolah-dasar-propinsidaerahist>
 31. Hanifah, N. Multicultural Education Based on Local Wisdom as an Alternative Values Education in Early-Childhood Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, volume 58. 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE-16). Atlantis Press, 2017, pp. 364-368. Retrieved from <https://download.atlantispress.com/article/25869355.pdf>

32. Hébert, Y. Youth in Plural Cities, Multiculturalism and Citizenship: Policy Challenges and Opportunities. *Foro de Educación*, 2016, no. 14(20), pp. 199-230. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544536011.pdf>
33. Hoon, C. Multicultural Citizenship Education in Indonesia: The Case of a Chinese Christian School. *Journal of Southeast Asian Studies*, 2013, no. 44(3), pp. 490-510. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43863217>
34. Iskandar. Research Methodology. Jakarta: Gaung Persada Press, 2008.
35. Karliani, E. Development of Multicultural Communities in Increasing National Integration. *Scientific Journal of Pancasila and Citizenship Education*, 2011, no. 24(2), pp. 80-92. <http://doi.org/10.17977/jppkn.v24i2.5488>
36. Kirkham, S. Constructing Multiculturalism at School: Negotiating Tensions in Talk about Ethnic Diversity. *Discourse & Society*, 2016, no. 27 (4), pp. 383-400. <http://doi.org/10.1177/0957926516634548>
37. Kesidou, A. Preparing Educators and Researchers for Multicultural / Intercultural Education: A Greek Perspective. In Veugelers W. (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (pp. 148-165). LEIDEN; BOSTON: Brill. 2019. http://doi.org/10.1163/9789004411944_008
38. Maarif, A. S. et. all. Muhammadiyah's Role in Global Development. South Jakarta: UMJ Press, 2010.
39. Mahfud, C. Multicultural Education. Yogyakarta: Student Library, 2016.
40. Manning, L. M. Multicultural Education. *Middle School Journal*, 1989, no. 21(1), pp. 14- 16. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23023929>
41. Manning, L. M. Celebrating Diversity: Multicultural Education in Middle Level Schools. Columbus, Ohio: National Middle School Association, 1994.
42. Marzuki, M., Miftahuddin, M., & Murdiono, M. Multicultural Education In Salaf Pesantren And Prevention Of Religious Radicalism In Indonesia. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 2020, no. 39(1), pp. 12-25. <http://doi.org/10.21831/cp.v39i1.22900>
43. Marrone, J. V. Cultural Assimilation As a Human Capital Formation Process: Theory and Empirical Evidence. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Chicago, 2017.
44. Martono, N. Social Research Methods: Key Concepts. Jakarta: Rajawali Press, 2016.
45. Mikhailova, O. B. Features of Creativity and Innovation Development in Students at Secondary and High School. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2018, no. 6 (2), pp. 11-20. <http://doi.org/11.10.5937/ijcsee1802011M>
46. Molan, B. Multiculturalism, Intelligent Building a Stable and Dynamic Life Together. Jakarta: PT. Index, 2015.
47. Mostafazadeh, E., Keshtiaray, N., & Ghulizadeh, A. Analysis of multi-cultural education concept in order to explain its components. *Journal of Education and Practice*, 2015, no. 6(1), pp. 1-12. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1083773>
48. Mungmachon, M. R. Knowledge and Local Wisdom: Community Treasure. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2012, no. 2(13). pp. 174-181. Retrieved from http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_13_July_2012/18.pdf
49. Nakaya, A. Overcoming ethnic conflict through multicultural education: The case of West Kalimantan, Indonesia. *International Journal of Multicultural Education*, 2018, no. 20(1), pp. 118-137. <http://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1549>
50. Nashir, H. Understanding the Muhammadiyah Ideology. Yogyakarta: Voice of Muhammadiyah, 2016.
51. Nashir, H. PP Muhammadiyah Reminds the Importance of Maintaining Diversity in Indonesia, 2019. Retrieved from <https://nasional.okezone.com/read/2019/08/23/337/2095965/pp-muhammadiyah-remind-pentingnya-menjaga-kemajemuk-di-indonesia>
52. Nurhayati, T. & Chirzin, M. Implementation of Character Education for Students at SMP Muhammadiyah 2 Cirebon Regency. (Unpublished doctoral dissertation). Graduate UMY, 2014.
53. Nurcholis, D. Implementation of Multicultural Education Management: A Case Study at SMP Tumbuh Yogyakarta. *Progresiva: Journal of Islamic Thought and Education*, 2019, no. 8(2), pp. 83-91. <http://doi.org/10.22219/progresiva.v8i2.11037>
54. Noor, A. F., Khunaifi, A. R., & Supardi. Muhammadiyah Primary and Secondary and Higher Education Multicultural Perspectives in Palangka Raya, Muhammadiyah Research Grant Final Report. Palangka Raya: Muhammadiyah University of Palangka Raya, 2020.
55. Odum, H. W. American Sociology: The Story of Sociology in the United States through 1950. London: Greenwood Press, pp. 147-152, 1951.
56. Parkhouse, H., Lu C. Y., & Massaro, V. R. Multicultural Education Professional Development: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 2019, no. 89(3), pp. 416-458. <http://doi.org/10.3102/0034654319840359>
57. Parekh, B. Rethinking Multiculturalism. (Translation by C. B. Bambang Kukuh Adi). Daerah Istimewa Yogyakarta: PT Kanisius dan Yogyakarta; Institute for Multiculturalism and Pluralism Studies (IMPLUES). (the original edition was published in 2008 by Palgrave Macmillan, Hounmills, Basingstoke, Hampshir), 2018.
58. Regulation of Central Kalimantan Governor Number 22 Year 2011 concerning Procedures for Implementing Local Content Curriculum.
59. Ratna, N. K. Research Methodology: Cultural Studies and Humanities Social Sciences in General. Yogyakarta: Student Library, 2016.
60. Rahim, R. (2012). The significance of multicultural education for minority groups. *Analysis: Journal of Islamic Studies*, 2012, no. 12(1), pp. 161-182. Retrieved from <http://ejournal.radenintan.ac.id/index.php/analysis/article/view/634>
61. Riduwan. Research Variables Measurement Scale. Bandung: Alfabeta, 2018.
62. Rothenberg, D. Multicultural education. *Middle School Journal*, 1993, no. 24(4), pp. 73-73. Retrieved from <http://>

www.jstor.org/stable/23023147

63. Roebroek, E. & Guimond, S. Schooling, Citizen-Making, and Anti-Immigrant Prejudice in France. *Journal of Social and Political Psychology*, 2015, no. 3(2), pp. 20–42. <http://doi.org/10.5964/jspp.v3i2.391>
64. Sarbini, S. (2016). Cultural Values in Muhammadiyah's Beliefs and Aspirations of Life. *Tajdid: Journal of Muhammadiyah Thought and Movement*, 2016, no. 14(1), pp. 47-62. Retrieved from <http://journals.ums.ac.id/index.php/tajdid/article/view/3171>
65. Setyosari, P. *Research and Development Methods*. Jakarta: Prenadamedia Group, 2015.
66. Shofa, A. M. A. Reinterpreting Indonesian Multiculturalism in the Frame of Pancasila. *JPK: Journal of Pancasila and Citizenship*, 2016, no. 1(1), pp. 34-41. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/291656208.pdf>
67. Sleeter, C. E. Probing Beneath Meanings of Multicultural Education. *Journal of Multicultural Education Review*, 2010, no. 2(1), pp. 1-24. <http://doi.org/10.1080/2005615X.2010.11102867>
68. Sultanova, L. Origin and Development of Multicultural Education in the USA. *Comparative Professional Pedagogy*, 2016, no. 6(2), pp. 49-53. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124714>
69. Suryana, Y. & Rusdiana, H. A. *Multicultural Education, An Effort to Strengthen National Identity (Concept-Principles-Implementation)*. Bandung: Faithful Library, 2015.
70. Somantrie, H. Conflict in a multicultural education perspective. *Journal of Education and Culture*, 2011, no. 17(6), pp. 660-672. <http://doi.org/10.24832/2Fjpnk.v17i6.57>
71. Syamsuddin, M. D. et. all. *From Muhammadiyah for Indonesia*. Yogyakarta and Jakarta: Muhammadiyah Central Leadership, 2013.
72. Totok, T. The Role of Pancasila and Citizenship Education Learning in Establishing Indonesian Multicultural Society: Prospects Amid Global Cultural Pressure. *PIONIR: Journal of Education*, 2017, no. 6(2). <http://doi.org/10.22373/pjp.v6i2.3343>
73. Van Overschelde, J., Saunders, J., & Ash, G. Teaching is a lot more than just Showing Up to Class and Grading Assignments: Preparing Middle-Level Teachers for Longevity in The Profession. *Middle School Journal*, 2017, no. 48(5), pp. 28-38. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44841213>
74. Winataputra, U. S. Multiculturalism-Bhinneka Tunggal Ika in the Perspective of Citizenship Education as a Vehicle for the Development of the Character of the Indonesian Nation. *Journal of Education and Culture*, 2008, no. 075(14), pp. 1009-1027. <http://doi.org/10.24832/jpnk.v14i75.364>
75. Wiyono, T. *Implementation of Multicultural Education in Educational Praxis in Indonesia*, 2014. Retrieved from http://www.pend-diy.go.id/dinas_v4/?view=v_artikel&id=35
76. Zainuddin. *Muhammadiyah Dilemma in the Multicultural Era*, 2013. Retrieved from <https://www.uinmalang.ac.id/r/131101/dilema-muhammadiyah-di-era-multikultural.html>

Information about the authors

Ady Ferdian Noor

(Palangka Raya and Yogyakarta, Indonesia)
 Doctoral Student of Department of Primary Educations,
 Postgraduate Program
 Yogyakarta State University

Assistant Professor of Department of Primary School
 Teacher, Faculty of Teacher Training and Education
 Muhammadiyah University of Palangka Raya
 E-mail: adyferdian.2018@student.uny.ac.id
 ORCID ID: 0000-0002-7603-8350

Sonedi

(Palangka Raya, Indonesia)
 Dr in Education Management, Assistant Professor of
 Department of Economic Education, Faculty of Teacher
 Training and Education
 Muhammadiyah University of Palangka Raya
 E-mail: sonedi.lilik@gmail.com
 ORCID ID: 0000-0002-6432-4974

Mohamed Nor Azhari Azman

(Tanjung Malim, Malaysia)
 PhD in Geomatic Engineering, Associate Professor of
 the Department of Engineering Technology, Faculty of
 Technical and Vocational
 Universiti Pendidikan Sultan Idris.
 E-mail: mnazhari@ftv.upsi.edu.my
 ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1756-1990>
 Scopus Author ID: 36198028300
 ResearcherID: A-4257-2012

A'am Rifaldi Khunaifi

(Palangka Raya, Indonesia)
 Assistant Professor of Departement of Primary School
 Teacher Education
 Faculty of Teacher Training and Education,
 Muhammadiyah University of Palangka Raya
 E-mail: aamrifaldi@gmail.com
 ORCID ID: 0000-0002-5345-8969.

Siti Irene Astuti Dwiningrum

(Yogyakarta, Indonesia)
 Professor of Departement of Primary Educations,
 Postgraduate Program
 Yogyakarta State University
 E-mail: siti_ireneastuti@uny.ac.id
 ORCID ID: 0000-0001-6377-6074
 Scopus Author ID: 55847799900

Haryanto

(Yogyakarta, Indonesia)
 Doctor in Education Technology, Associate Professor
 of Departement of Primary Educations, Postgraduate
 Program
 Yogyakarta State University
 E-mail: haryanto_tp@uny.ac.id



А. В. Ильин, Е. А. Михайлова, А. В. Мудрик,
С. Б. Серякова, Л. В. Тарабакина, Т. В. Пушкарева

Психосоциальная теория развития в исследовании теоретических и оперантных моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе

Введение. Вопросы воспитания традиционно относятся к актуальным и сложно исследуемым областям психолого-педагогической практики. Воспитание есть социальное явление, отражающее характеристики современных социальных связей и специфику социальной коммуникации. Наиболее сложным вопросом является поиск психологической основы моделирования, планирования и осуществления эффективного процесса воспитания, обеспечивающего личностно и социально значимый результат.

Целью настоящей статьи являлось изучение моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе на основе исследования взаимосвязи качественных характеристик психосоциального развития субъектов трех групп педагогов и воспитанников с наличием или отсутствием различий в понимании целей воспитания участниками данных групп.

Материалы и методы. Методологической основой проведенного выступили концептуальные положения эпигенетической теории Э. Эриксона, развитые в исследованиях В.А. Ильина и положения теории социального воспитания А.В. Мудрика.

В качестве основной методики исследования использовался «Дифференциал психосоциального развития» (В.А. Ильин, Д.В. Сипягин), а также метод шкалирования. В исследовании приняли участие несколько групп: 120 человек учителей школ разного типа и педагогов дополнительного образования города Москвы и 1080 учеников, воспитанников данных учителей и педагогов. Общее количество участников эмпирического исследования – 1200 человек.

Результаты исследования. В ходе эмпирического исследования выявлена взаимосвязь представлений воспитателей и их воспитанников о цели воспитательного процесса с качеством психосоциального развития личности, что позволяет прогнозировать успешность системы воспитания и может служить основой создания программ развития для всех участников воспитательного процесса.

Выводы. Результаты выполненного исследования позволяют предположить, что эффективность воспитательного процесса базируется на качественных характеристиках психосоциального развития участников воспитательного процесса, рассматриваемых в совокупности отдельно взятой группы, например, школьного класса. В группах, где психосоциальное развитие имеет не гармоничный характер, с преобладанием тенденции менее качественного разрешения каждого кризиса в положительную сторону, наблюдается и большая дистанция между представлениями о цели воспитания у воспитателей и воспитанников.

Применение теории психосоциального развития и разработанный в ее концепции диагностический инструментарий позволяет исследовать ключевой, системообразующий элемент модели воспитания – качество психосоциального развития личности, что может служить основой разработки потенциально эффективных стратегий воспитания, а также создания программ развития для всех участников воспитательного процесса.

Ключевые слова: социальное воспитание, психосоциальное развитие, система, модель воспитания, цель воспитания, операционализация, кризис развития

Ссылка для цитирования:

Ильин А. В., Михайлова Е. А., Мудрик А. В., Серякова С. Б., Тарабакина Л. В., Пушкарева Т. В. Психосоциальная теория развития в исследовании теоретических и оперантных моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 311-326. doi: 10.32744/pse.2021.4.20



A. V. ILYIN, E. A. MIKHAILOVA, A. V. MUDRIK,
S. B. SERYAKOVA, L. V. TARABAKINA, T. V. PUSHKAREVA

Psychosocial development theory in studying theoretical and operant models of municipal and local upbringing systems in a metropolitan city

Introduction. Upbringing issues are traditionally related to the actual and difficult to study areas of psychological and pedagogical practice. Upbringing is a social phenomenon that reflects the characteristics of modern social ties and the specifics of social communication. The most difficult issue is the search for a psychological basis for modeling, planning and implementing an effective upbringing process that provides a personally and socially significant result.

The purpose of this article was to study models of municipal and local education systems in a megalopolis based on the study of the relationship between the qualitative characteristics of psychosocial development of subjects of three groups of teachers and pupils with the presence or absence of differences in the understanding of the goals of education by the participants of these groups.

Materials and methods. The methodological basis of the carried out was the conceptual provisions of the epigenetic theory of E. Erickson, developed in the studies of V.A. Ilyin and the provisions of the theory of social education by A.V. Mudrik.

The principal research techniques were "Psychosocial development differential" (V. A. Ilyin, D. V. Sipyagin) and scaling method. The participants of the research were divided into several groups: 120 teachers and supplementary education teachers from Moscow schools of different types and 1080 their students. Total amount of empirical study participants is 1200 persons.

Research results. In the course of empirical research, the relationship between the ideas of educators and their pupils about the goal of the educational process with the quality of psychosocial development of the individual was revealed, which allows predicting the success of the educational system and can serve as the basis for creating development programs for all participants in the educational process.

Conclusions. The results of the study performed suggest that the effectiveness of the educational process is based on the qualitative characteristics of the psychosocial development of participants in the educational process, considered in the aggregate of a separate group, for example, a school class. In groups where psychosocial development is not harmonious, with a predominance of the tendency for a lower-quality resolution of each crisis in a positive direction, there is also a large distance between the ideas about the goal of education among educators and pupils.

The application of the theory of psychosocial development and the diagnostic tools developed in its concept allow us to investigate the key, system-forming element of the upbringing model - the quality of psychosocial development of the individual, which can serve as the basis for the development of potentially effective upbringing strategies, as well as the creation of development programs for all participants in the upbringing process.

Keywords: social upbringing, psychosocial development, system, upbringing model, upbringing objective, operationalization, development crisis

For Reference:

Ilyin, A. V., Mikhailova, E. A., Mudrik, A. V., Seryakova, S. B., Tarabakina, L. V., & Pushkareva, T. V. (2021). Psychosocial development theory in studying theoretical and operant models of municipal and local upbringing systems in a metropolitan city. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 311-326. doi: 10.32744/pse.2021.4.20

Введение

Воспитание относится к самым актуальным и проблемным вопросам всей истории педагогики и современной практики. Это определяется как глобальностью данного явления и интуитивно ощущаемой его важностью для развития социума, так и его сложностью, детерминированной логическим и функциональным полиморфизмом компонентов, а также проблемностью верификации и прогнозирования результатов. Определенная ясность исследования наступает в том случае, если воспитание рассматривается не только как целенаправленное воздействие одной части социума на другую (которое выливается в конце концов в многофакторное и разнонаправленное влияние), а как социальное явление, в котором обозначается, сказывается, обнаруживается сущность социальной коммуникации, а также в целом всякое проявление актуальных социальных связей [11].

Проведенный анализ весьма содержательных исследований в сфере психологии воспитания позволил прийти к выводу, что вне поля зрения остается основной массив условий, например, влияние малых и больших социальных групп [20], а также установка на органичность включения воспитания в обучение [7], что обуславливает принятие многих фактов априори [12]. Современное состояние данного вопроса характеризуется фокусировкой внимания исследователей на отдельных, ситуативно определяемых задачах, продиктованных даже не социальным заказом, а скорее власти конъектуры. Воспитание как контекст социализации опять остается «за кадром» [13].

Анализ современных исследований, посвященных проблемам создания и развития систем воспитания показывает, что авторы придерживаются разных взглядов на то, что следует понимать в целом что такое модель и включение составных элементов модели рассматривается весьма произвольно [8]. Вместе с тем, практически все авторы принимая положение о субъектности воспитания [6], при рассмотрении воспитания как системы, не акцентируют внимание на том, что данная модель является человеко-центрированной, а воспитатель, воспитанник и группа воспитанников (как коллективный субъект) являются основными системными «компонентами». Если мы рассматриваем субъектов воспитания системообразующими элементами, то нам необходим инструментарий, позволяющий определять, диагностировать характеристики психосоциального развития как потенциальные условия успешности воспитательного взаимодействия, а также смысловые акценты воспитательного процесса в целом.

Смыслообразующим элементом системы воспитания рассматривается цель воспитания, которая является мотивирующим всех участников воспитательного процесса фактором, а также организующим, содержательным и определяющим критерии оценки эффективности всей воспитательной системы [8].

Целью настоящей статьи было представление хода и результатов исследования, позволившего вывить характеристики психосоциального развития [3] трех групп, реализующих процесс воспитания, а также наличие или отсутствие различий понимания целей воспитания участников данных групп.

Материалы и методы

Реализация принципа системности в изучении социальных процессов предопределяет необходимость маркирования, «очерчивания», контуров самих систем, установления границ и дефиниций их демаркации. Необходимо также определение реально действующих точек соприкосновения и содействия разных систем, их иерархической соподчиненности, места в глобальных процессах. Без подобного анализа невозможно выделить компоненты (элементы системы), которые дают синергетический эффект, то есть результат взаимодействия и взаимного влияния компонентов, приводящих к изменениям субъектов, взаимодействующих внутри системы как социального конструкта [9].

Результат анализа репрезентируется в построении модели, отражающей структуру системы и ее место в общественном устройстве [22].

Человек выступает основной движущей силой развития цивилизации. Именно человек создает предпосылки и реализует общественные, технические, информационные и иные нововведения, коренным образом меняющие весь ход социальной эволюции. Созидательный потенциал человека реализуется в контексте его социальной роли, актора развития всех социальных практик и социального взаимодействия на разных уровнях.

Исследования российских психологов и социологов доказывают необходимость позитивных психологических интервенций как универсального и пластичного средства обеспечения психологического благополучия [15]. Однако, логика функционирования социальных систем диктует необходимость учета результатов взаимодействия интегральных, системообразующих элементов. В представленном исследовании субъекты и цель воспитания выступают основными системообразующими элементами.

В современных условиях формулировка цели воспитания в мегаполисе генерируется определением качеств личности, позволяющей субъекту социализироваться и эффективно самореализоваться в социуме, что возможно при наличии личностных качеств человека, позволяющих адаптироваться, приспособиться к обществу и одновременно сохранить собственную индивидуальность и внутреннюю свободу [8].

Исследование психосоциального развития субъектов систем воспитания с помощью разработанного и верифицированного методического инструментария, основанного на измерении дифференциала психосоциального развития [4], позволяет устанавливать психосоциальную дистанцию уровня благополучия отдельного субъекта и группы, а также изучить благоприятное для достижения целей воспитания соотношение уровня психосоциального развития воспитывающего и воспитуемых.

Изучение функционирования моделей воспитания необходимо проводить в условиях естественного эксперимента, который предоставляет исследователям возможность проверить теории и ответить на вопросы с более высокой внешней достоверностью, поскольку они имитируют реальные события [19]. Процедура пилотного исследования позволяет выделить все переменные, имеющие индикаторы, которые соответствуют наблюдаемым и ненаблюдаемым факторам [21].

Процедура и методы исследования

Проведенное пилотное исследование ставило следующие задачи: эмпирическим путем проверить характер взаимоотношений и взаимодействия воспитателя (учителя, преподавателя, воспитателя и пр.) и воспитанника в зависимости от характеристик психосоциального развития участников воспитательного процесса и выяснить, имеют ли установленные характеристики соответствие с определением целей воспитания.

В исследовании приняли участие несколько групп: 120 человек учителей школ разного типа и педагогов дополнительного образования города Москвы и 1080 учеников, воспитанников данных учителей и педагогов. Общее количество участников эмпирического исследования – 1200 человек.

Проведенные ранее исследования позволили ограничить рамки экспериментальной выборки:

- выборка формировалась путем привлечения случайных групп без выделения отдельных групп, проявляющих социальную активность, поскольку ранее были получены эмпирические данные о том, что молодые люди до 18 лет, демонстрирующие высокий уровень социальной активности, в своем развитии значительно превышают характеристики своего психовозрастного этапа [23];

- выборка ограничивалась школьным возрастом, поскольку проведенное ранее исследование показало, что процесс взросления приводит к сепарации молодых людей от влияния воспитания, которое может проявляться к изменению собственной позиции в отношении определенных социальных групп, традиционно рассматриваемых как референтные [17], а включение в профессиональную деятельность приводит к формированию независимой собственной равноправной позиции в педагогическом процессе и определяет предпочтительный характер взаимодействия между воспитывающим и воспитываемые как сотрудничество [16].

Выбранный способ формирования экспериментальной выборки и ее внутренняя сегментация нацелены на создание условий, обеспечивающих **конструктивную валидность**, соответствие эмпирически создаваемых условий принятому исследователями теоретическому конструкту [18]. Включение в эмпирическую выборку воспитателей и их воспитанников, представителей разных учебных организаций и организаций дополнительного образования, входящих в состав воспитательной системы мегаполиса, соответствует требованиям конструктивной валидности [24], поскольку в виде мини-модели позволяет изучить основные тенденции, которые, возможно, будут подтверждены в масштабном исследовании.

Проблема операционализации целей воспитания была решена в ходе опосредствования и измерения смысловой дистанции, которая существует между представлением о цели воспитания, присутствующим в сознании воспитателя и воспитуемого. Формализация и измерение содержания «цели» выступает как процедура установления связи концептуального аппарата исследования с его методическим инструментарием. Это позволяет раскрыть в ходе эмпирического исследования содержание основных, базовых понятий, используемой техники измерения и принятых индикаторов.

В ходе исследования результаты обрабатывались «по парам»: а) представление о целях воспитания; б) диагностика характеристик стадии психосоциального развития, полученные при исследовании, соотносились с данными воспитателей, в) пред-

ставление о целях воспитания, несущих благо для самого воспитанника и оценка соответствия понимаемой воспитанников цели воспитания, которую ставит перед собой воспитатель; г) диагностика характеристики стадии психосоциального развития воспитанника, полученными при изучении воспитанников (см. рис. 1). Сопоставление данных позволяло сделать предположение о характере взаимодействия «цель-воспитатель-воспитанник».

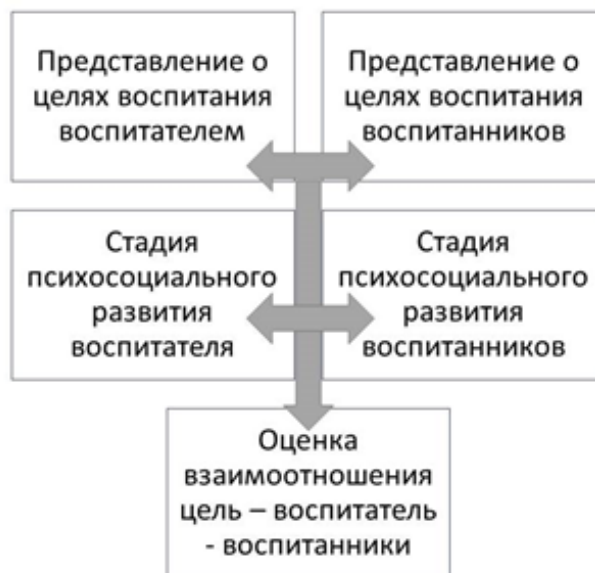


Рисунок 1 Последовательность анализа эмпирических данных

Качественный анализ данных проходил с учетом соотношения ответов воспитателей и воспитанников, находящихся в непосредственном контакте, принадлежащих одному кластеру экспериментальной выборки.

Анализ данных проводился с учетом разделения участников на 3 группы:

Группа А – учителя и их ученики средних и старших классов частных школ города Москвы, 30 учителей, занимающихся воспитанием; 350 учеников-воспитанников.

Группа Б – учителя и их ученики средних и старших классов общеобразовательных школ города Москвы, 40 учителей, занимающихся воспитанием; 410 учеников-воспитанников.

Группа В – преподаватели и их ученики организаций дополнительного образования города Москвы (музыкальные школы, школы искусств и другие), 40 учителей, занимающихся воспитанием; 320 учеников-воспитанников. Формирование данной группы было продиктовано компенсирующей и развивающей функциями дополнительного образования [14], определяющими специфику воспитательного процесса в данных организациях.

Процедура экспериментального исследования состояла из следующих этапов:

1 этап. Диагностика целей воспитания и выявление характеристик дистанции между целями воспитания, поставленными и осознаваемыми воспитателями, и целями воспитания, представляемыми, осознаваемыми воспитанниками. Анализ целей воспитания проводился по группам эмпирической выборки. Исследование целей воспитания проходило с применением двух методов: сначала проводилась письменная анкета, затем участники исследовательской группы проводили глубинное интервью, для того, чтобы уточнить и расширить полученную информацию.

Вопросы анкеты и последующего интервью фокусировались вокруг следующих вопросов:

1. Как воспитатель (управляющая инстанция воспитательного процесса в педагогической системе) представляет и может описать генеральную, ориентированную на будущее воспитанника цель воспитания.

2. Как воспитатель формализует, описывает, представляет себе цель конкретных воспитательных мероприятий, которые он проводит в школе или в организации дополнительного образования.

При опросе школьников, воспитанников организаций дополнительного образования вопросы анкеты и последующего интервью фокусировались вокруг следующих вопросов:

1. Как воспитанник, ученик представляет цель воспитания, которые ставит и пытается достигнуть учитель или преподаватель организации дополнительного образования.

2. Как представляет себе воспитанник цель воспитания, как эта цель соответствует представлениям о благополучии и добре самого воспитанника.

Таким образом, изучалось процессуальное качество взаимодействия воспитателя с воспитуемыми [2].

Полученные ответы были подвергнуты обработке с применением метода шкалирования по принципу составления порядковой шкалы, которая допускает порядок ранжирования полученных данных по содержанию, изменению их смысловой нагрузки. Порядковая шкала распределяет оценку собственного представления о цели воспитания воспитанника или воспитателя по порядку, но порядковая шкала не устанавливает формальное расстояние между каждым фиксируемым индикатором, что соответствует целям исследования качественных явлений. Тип интервала учитывает степень различия между элементами, но не соотношение между ними [22].

Полученные ответы на вопросы анкеты и глубинного интервью всех участников исследования позволили выстроить единую, дискретную линию смыслового содержания ответа, где в центре находились нейтральные и бессодержательные ответы (не знаю, не задумывался, не представляю – 0) и более определенные, но вместе с тем лишённые личностного смысла, формальные общепринятые формулировки, содержание которых респондент не смог объяснить. Два вектора распределения ответов были направлены: а) условно со знаком «+» в сторону ориентации на благополучие воспитанника; б) условно со знаком «-» в стороны ориентации на формально, официально декларируемые цели воспитания, но которые в процессе ответов на вопросы глубинного интервью респондент не мог раскрыть, объяснить или обосновать. Вместе с тем, необходимо заметить, что знаки «+» и «-» носят условный характер и не имеют оценочного содержания.

Результаты проведённого анкетирования и последующего глубинного интервью среди воспитателей и учителей показали следующие характерные тенденции, в целом соответствующие ответам по группе.

Группа А (учителя и ученики средних и старших классов частных школ города Москвы) – в большинстве своем могут определить генеральные цели воспитательного процесса и формулируют их в терминах развития и благополучия ребенка (такие ответы были получены от 27 из 30 общего количества принявших участие в опросе). Содержательно большинство учителей имеет представление о генеральной цели воспитательного процесса как развитие личности, формирование умений социальной коммуникации, саморазвития и самосовершенствования, и в большинстве случаев учителя при планировании, разработке и проведении конкретных мероприятий воспитательного плана в постановке цели отдельного мероприятия ориентируются на ко-

нечную, представляемую цель воспитания. Такие ответы были получены от 28 из 30 респондентов.

Однако, в данной группе практически всеми 100% участниками исследования было отмечено, что в ситуации дистанционного обучения в связи с усилением контроля и формализацией методов проверки со стороны администрации школ, содержательно цель воспитательного мероприятия начала приобретать более формализованный характер – средства проведения воспитательного мероприятия, форму, методы воздействия стали оценивать не столько с точки зрения их эффективности в воспитательном процессе, а более с точки зрения возможности, удобства формализации и контроля. Кроме этого, отсутствие непосредственного взаимодействия затрудняло получать непосредственную отдачу (оценивать реакцию учеников), что сильно влияло на мотивацию и самооценку успешности процесса со стороны учителя.

Группа Б (учителя и ученики средних и старших классов общеобразовательных школ города Москвы) – в большинстве своем затруднялись определить генеральные цели воспитательного процесса и формулировали их в рамках «официальной», формализованной терминологии (такие ответы были получены от 32 из 40 общего количества принявших участие в опросе). Содержательно большинство учителей воспитательный процесс рассматривают как серию коррекционных мероприятий, при проведении которых необходимо делать упор на коррекцию поведения, изменение представлений, формирование верных, соответствующих официальным документам установок. В большинстве случаев учителя при планировании, разработке и проведении конкретных мероприятий воспитательного плана в постановке цели отдельного мероприятия ориентируются на достижение конкретной цели конкретного мероприятия. Такие ответы были получены от 37 из 40 респондентов. Данная группа учителей в большинстве своем (39 человек, 97,5 %) не отмечала серьезных изменений воспитательного процесса в ситуации дистанционного обучения и демонстрировала формализованные результаты проведенных мероприятий (например, количество участников, количество выданных поощрений, количество гостей и т.д.).

Группа В (преподаватели организаций дополнительного образования г. Москвы) генеральной целью воспитания видят овладение определенными профессиональными знаниями, раскрытие специальных способностей, создание условий для дальнейшего использования полученных знаний, умений и компетенций в дальнейшей жизни. Такие ответы были получены от 100 % участников группы (40 человек). Содержательно такой тип генеральной цели воспитания можно определить, как соответствующей цели профессионализации и профессионального развития, хотя практически все участники исследования отмечали, что большинство их воспитанников, скорее всего, не свяжут свою дальнейшую профессиональную деятельность с искусством, музыкой, театром и т.д. Интересно отметить, что при определении цели отдельных воспитательных мероприятий, которые по своему содержанию также были тесно связаны с профессиональным развитием, преподаватели организаций дополнительного образования определяли цель воспитания сугубо индивидуально, ориентируясь не на коллективного субъекта, а на конкретную личность воспитанника. Поэтому формулировка целей воспитания отдельных мероприятий формулировалась в терминах, определяющих личностное развитие.

В группе А (ученики средних от 5 до 9 классов частных школ г. Москвы) в целом не было отмечено сильного расхождения между тем, как понимают воспитанники цели воспитательного процесса, и тем, как они себе представляют идеальные цели, соот-

ветствующие их собственным представлениям о целях воспитательного процесса. Интересно отметить, что никто из опрошенных учеников данных классов не усомнился в том, что цель каждого воспитательного мероприятия продиктована заинтересованностью учителя в дальнейшем благополучии ученика, его развитии и возможностью эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Однако необходимо отметить следующую тенденцию – почти половина опрошенных учеников говорила во время интервью о том, что хорошо бы учителя при планировании воспитательных мероприятий позволяли ученикам обсуждать план, предлагать и рассматривать иные варианты мероприятий, более соответствующие интересам конкретных учеников и групп, высказывались о необходимости самих учеников влиять на выбор тематики и формы воспитательного мероприятия, не повторять темы и освещать актуальные вопросы, волнующие современных школьников. Школьники ощущают необходимость в диалоге как реализации поддержки, заинтересованного общения и развития отношений [1].

В группе Б (ученики средних и старших классов общеобразовательных школ г. Москвы) ответы по своему содержанию выявили две тенденции: одна группа опрошенных (200 человек) в целом позитивно интерпретировала то, что учителя видят цели при планировании отдельных мероприятий и в общем контексте эти цели соответствуют представлениям самих учеников о целях их собственного воспитания. Другая группа (195 человек) отмечала, что цели воспитательных мероприятий довольно далеки от интересов и перспектив развития учеников, что высокий уровень формализации «убивает» идею многих мероприятий, а повторяющиеся из года в год тематика и формы мероприятий делают процесс воспитания малоэффективным. Однако, обе группы уверенно определили, что генеральные цели воспитания, определяющие направление развития конкретного ученика, учителями не учитываются и они не соответствуют тому, что сами воспитанники считают верным и полезным для себя. Ответы 15 человек были содержательно нейтральны. Необходимо отметить, что ученики группы Б практически на 100 % процентов (402 человека) содержательно рассматривали воспитание как довольно активный процесс целенаправленного воздействия на личность ученика в целом.

В группе В (ученики организаций дополнительного образования г. Москвы (музыкальные школы, школы искусств и другие) практически на 100 % отметили, что целью воспитания преподавателей является профессиональная подготовка учеников. В целом все воспитанники оценивали это позитивно, но отмечали, что, хотя преподаватели и понимают, что многие учатся «для себя», что это область общего развития, однако, преподаватели видят в учениках своих будущих коллег, поэтому большое внимание уделяется конкурсам, выступлениям, выставкам, показам и т.д.

В целом группа В показала наиболее «благополучный фон» оценки воспитательного процесса со стороны воспитанников (учеников организаций дополнительного образования), а также наименьшую дистанцию между целями воспитания, которые определяет учитель, и теми целями, которые видят в действиях воспитателя воспитанники.

2 этап. На втором этапе эмпирического исследования была применена методика «Дифференциал психосоциального развития» (ДПР), целью которой является изучение структуры психосоциального развития индивида. Данная методика была выбрана в качестве ключевого инструментария при проведении исследования ввиду того, что психосоциальная теория Э. Эриксона, которая выступила основой для создания данной методики, определяет, что каждый человек в процессе жизни проходит че-

рез 8 этапов психосоциального развития (кризисов), а первые 5 из них являются ключевыми для формирования психосоциальной **идентичности** личности. Использование методики «Дифференциал психосоциального развития» позволяет определить успешность или не успешность прохождения каждого из первых пяти кризисов психосоциального развития личности и сделать предположение о наличии тех или иных базисных личностных качеств (таких как Базовое доверие, Автономия, Инициативность, Компетентность и Идентичность личности с представлением о себе). Так как этапы психосоциального развития имеют возрастные ограничения и протекают в определенный период жизни, а именно, кризис Доверия до 1 года, кризис Автономии от 1 до 3 лет, Инициативы от 3 до 7 лет, Компетентности от 7 до 12 лет и Инициативы с 12 до 18 лет, данная методика используется для того, чтобы определить, какие этапы психосоциального развития в момент диагностики уже пройдены учащимися, то есть, через какие кризисы он уже прошёл и какие новообразования его личности сформированы. Ведь в нашем исследовании приняли участие учащиеся разных возрастов и не все из них в силу возраста могли пройти все стадии психосоциального развития. Однако, при составлении выборки мы учли тот факт, что наибольшее влияние воспитатель может оказать на прохождение кризиса Компетентности, время прохождения которого приходится на начальные и средние классы школы, и исключили из респондентов учеников, чей возраст не позволяет оценить качество прохождения данного кризиса, чем и обусловлены возрастные ограничения выборки учащихся от 10 до 17 лет.

Результаты исследования

В результате проведённой диагностики с использованием описательных статистик были выявлены закономерности в первичных данных. Далее мы последовательно рассмотрим эти результаты применительно к каждой из представленных в исследовании категорий испытуемых.

Группа А – учителя и их ученики средних и старших классов частных школ города Москвы показали следующее соотношение:

Таблица 1

Соотношение данных методики ДПР воспитателей (учителей) и воспитанников (школьников) частных школ г. Москвы

Стадия псих-соц. развития	Доверие		Автономия		Инициатива		Компетентность		Идентичность	
	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники
Частотные характеристики										
Среднее	4,41	5,79	4,84	5,54	4,16	4,62	5,42	3,73	4,72	3,83
Медиана	4,50	5,83	4,83	5,73	4,33	4,67	5,50	3,50	4,83	3,60
Мода	6,00	6,00	4,50	5,50	5,00	4,60а	6,33	3,50	4,83	3,40

Качественный анализ позволяет увидеть, что наиболее благоприятные ответы по вопросам определения целей воспитания были получены в тех группах учитель-ученики, где наблюдается картина гармоничного разрешения кризисов психосоциального развития как у учеников, так и у воспитателей (учителей).

В группе Б (учителя и их ученики средних и старших классов общеобразовательных школ) наблюдается явно выраженное разделение полученных результатов на две категории – совпадение ситуации учителя и совпадение ситуации учеников дает положительную оценку и взаимопонимание в вопросах определения целей воспитания. Совпадение «неблагополучия» с обеих сторон, как и совпадение «благополучия» с обеих сторон дает позитивную картину, в то время как противоречивые результаты, полученные в кластере воспитатель-воспитанники (учитель-ученики), показывают противостояние мнений в отношении поставленных, осознаваемых и предпочтительных целей воспитания.

Таблица 2

Соотношение данных методики ДПР учителей и школьников общеобразовательных школ г. Москвы

Стадия псих-соц. развития	Доверие		Автономия		Инициатива		Компетентность		Идентичность	
	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники
Частотные характеристики										
Среднее	5,79	4,41	4,54	5,34	5,18	4,65	5,09	4,84	4,62	3,83
Медиана	5,80	4,50	4,83	5,17	5,33	4,70	5,33	4,83	4,67	3,47
Мода	6,00	6,00	5,50	5,33	5,34	4,60	5,67	4,49	4,60	3,50

В группе В (преподаватели и ученики организаций дополнительного образования (музыкальные школы, школы искусств и другие) не была отмечена тенденция несоответствия уровней психосоциального развития воспитателей (преподавателей) и воспитанников (учеников), что можно объяснить характеристикой случайной выборки и не позволяет полученные результаты транслировать на всю популяцию, на весь кластер. В нашем конкретном случае все преподаватели организаций дополнительного образования продемонстрировали благополучные результаты психосоциального развития и своевременное и позитивное разрешения кризисов. Данные характеристики соответствуют и группе учеников.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием программы SPSS Statistics 22.0.

При сравнении трёх выборок были выделены значимые различия по критерию Краскела-Уоллиса между всеми тремя группами учеников по всем стадиям психосоциального развития ($p \leq 0,05$). У учителей значимые различия были обнаружены по всем стадиям психосоциального развития ($p \leq 0,05$) за исключением стадии Автономия, Компетентность и Идентичность, где значимые различия выявлены не были.

Таблица 3

Соотношение данных методики ДПР преподаватели и ученики организаций дополнительного образования (музыкальные школы, школы искусств) г. Москвы

Стадия псих-соц. развития	Доверие		Автономия		Инициатива		Компетентность		Идентичность	
	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники
Частотные характеристики										
Среднее	4,16	4,42	4,85	4,56	4,67	3,75	5,43	4,71	4,72	4,10
Медиана	4,33	4,53	4,84	4,85	4,65	3,53	5,47	4,57	4,83	4,07
Мода	5,00	5,77	4,50	5,47	4,62	3,53	6,35	4,88	4,83	4,20

Обсуждение результатов

Мы согласны с авторами [10], что субъектность есть базовая, основная характеристика, определяющая является ли система воздействия на человека воспитанием или нет, что определяется и диагностируется при помощи исследования личностного благополучия субъекта [5], которое может достигаться в рамках позитивных психологических интервенций [15].

Полученные нами данные согласуются с мнением авторов о необходимости рефлексии обратной связи участников педагогического процесса [1], а также о необходимости расширения форм общественного участия и использование механизма социального партнерства [25], как важного и необходимого ресурса инновационного развития педагогической практики.

Вместе с тем, принимая утверждение о том, что не наличие определенного набора методов, средств и других компонентов педагогического процесса, а производное от структуры и характеристик системы процессуальное качество образовательной среды выступает важнейшим условием эффективности педагогического воздействия [2], мы должны отметить, что именно моделирование систем воспитания, интегрированных и адаптированных к конкретным социальным условиям позволит детерминировать необходимые содержательные и качественные характеристики воспитания [12].

Применение теории психосоциального развития и разработанный в ее концепции диагностический инструментарий позволяет исследовать ключевой, системообразующий элемент модели воспитания – качество психосоциального развития личности, что может служить основой разработки потенциально эффективных стратегий воспитания, а также создания программ развития для всех участников воспитательного процесса.

Заключение

В ходе эмпирического исследования моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе на основе психосоциальной теории развития была выявлена взаимосвязь представлений педагогов и их воспитанников московских об-

разовательных организаций о цели воспитательного процесса с качеством психосоциального развития личности.

Эмпирически было установлено, что в группах, где психосоциальное развитие имеет не гармоничный характер, с преобладанием тенденции менее качественного разрешения каждого кризиса в положительную сторону, наблюдается и большая дистанция между представлениями о цели воспитания у воспитателей и воспитанников.

Процесс воспитания рассматривался всеми участниками исследования как часть общего педагогического процесса, и оценка успешности воспитательных мероприятий проводилась в контексте образовательной среды.

Полученные в ходе полевого, пилотного исследования данные и предварительные выводы в дальнейшем помогут в организации и проведении масштабного исследования.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00822.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбель А.А., Илюшин Л.С., Морозова П.А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 195–212. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-195-212
2. Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А. Связь процессуального качества образовательной среды и показателей развития речи // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 159–178. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-159-178
3. Ильин В.А. Сравнительное исследование особенностей психосоциального развития учащихся старших классов и студентов-первокурсников высших учебных заведений // Психологическая наука и образование. 2009. Т. 14. № 1. С. 14–23.
4. Ильин В.А., Ильичева И.В., Леванова Е.А., Михайлова Е.А., Пушкарева Т.В. Разработка и апробация мониторинга психосоциального развития школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 52–60. DOI: 10.17759/pse.2018230405
5. Карапетян Л. В., Глотова Г. А. Изучение эвристического потенциала конструкта «Эмоционально-личностное благополучие» // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 252-268. doi: 10.32744/pse.2020.3.19
6. Касимов Р. А. Субъектная позиция как компонент воспитания здоровой личности // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 59-74. doi: 10.32744/pse.2020.5.4
7. Куртеева О. В. Технология формирования готовности будущего педагога к конструированию содержания воспитательного проекта // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 176-186. doi: 10.32744/pse.2021.2.12
8. Леванова Е.А., Мудрик А.В., Серякова С.Б., Пушкарева Т.В., Тарабакина Л.В., Звонова Е.В., Зотова О.Н. Социально-педагогические основы исследования систем воспитания в мегаполисе // Образование личности. 2019. № 2. С. 12–20.
9. Леванова Е.А., Пушкарева Т.В., Серякова С.Б. Проблема операционализации компонентов при создании теоретических и оперантных моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 413–420. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-78
10. Мардахаев Л.В. Субъектность воспитания подрастающего поколения: теоретические основы воспитания // Профилактика зависимостей. 2019. № 2 (18). С. 50-58.
11. Мудрик А.В. О теории социального воспитания // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 6–9.
12. Мудрик А.В. Социальная психология воспитания (избранные социально-педагогические очерки). М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2017.

13. Мудрик А.В., Никитская Е.А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 2. С. 224-230. doi: 10.24411/2073-3305-2021-2-224-230
14. Павленко К.В., Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Сивак Е.В. Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 241–261. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-241-261
15. Реан А.А., Ставцев А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 37–59. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-37-59
16. Серякова С.Б. Образ преподавателя высшей школы глазами аспирантов // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'20: сборник научных трудов № 12 (20). Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2020. С. 241–243.
17. Тарабакина Л.В., Звонова Е.В., Мадунц Н.А. Выход молодежи из конфессиональных общин как сепарация от семейного воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 4. С. 25–34. DOI: 10.15293/1813-4718.2004.03
18. Cronbach L.J., Meehl P.E. (1955) Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. DOI: 10.1037/h0040957
19. Duflo E. (2006) Field Experiments in Development Economics. In *Advances in Economics and Econometrics: Theory and Applications*, Ninth World Congress edited by R. Blundell, W.K. Newey and T. Persson. Cambridge University Press.
20. Golovachev, V. S., & Zatsepina, M. B. (2020). Model of interaction between libraries and preschool educational institutions in terms of the moral and aesthetic education of preschool children. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 47 (5), 170-185. doi: 10.32744/pse.2020.5.12
21. Gordon B.R., Zettelmeyer F., Bhargava N., Chapsky D. (2017) A Comparison of Approaches to Advertising Measurement: Evidence from Big Field Experiments at Facebook. Forthcoming at *Marketing Science*. DOI: 10.2139/ssrn.3033144.
22. Kothari C.R. (2004) *Research Methodology: Methods and Techniques*. 2nd Edition, New Delhi: New Age International Publishers.
23. Levanova E.A., Seryakova S.B., Pushkareva T.V., Zvonova E.V., Kryzhanovskaya T.V. (2020) Civic activity of youth of pre-electoral age in the perspective of the problems of modern upbringing. *International Research Journal*, 7-3 (97), 23–27. DOI: 10.23670/IRJ.2020.97.7.071
24. Messick S. (1995) Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50 (9), 741–749. DOI: 10.1037/0003-066x.50.9.741
25. Rogach, O. V., Ryabova, T. M., & Frolova, E. V. (2020). Assessment of the innovative potential of Moscow schools: limitations and development resources. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 46 (4), 126-137. doi: 10.32744/pse.2020.4.8

REFERENCES

1. Azbel A.A., Ilyushin L.S., Morozova P.A. Perceptions of feedback among russian adolescents. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2021, no.1, pp. 195–212. (in Russ.) doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-195-212
2. Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Bukhalenkova D.A. Association between the quality of teacher-child interaction and language development. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2019, no. 2, pp. 159–178. (in Russ.) doi: 10.17323/1814-9545-2019-2-159-178
3. Ilyin V.A. A comparative study of the psychosocial development of students in senior high-school classes and freshmen students in higher educational institutions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2009, no. 14 (1), pp. 14–23. (in Russ.)
4. Ilyin V.A., Ilyichyova I.V., Levanova E.A., Mikhailova E.A., Pushkareva T.V. Psychosocial development in schoolchildren: creating and testing the monitoring system. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2018, 23(4), pp. 52–60. (in Russ.) doi: 10.17759/pse.2018230405
5. Karapetyan, L. V., Glotova, G. A. Studying the heuristic potential of a construct "Emotional and personal well-being». *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2020, vol. 45, no. 3, pp. 252-268. (in Russ.) doi: 10.32744/pse.2020.3.19
6. Kasimov, R. A. Subject position as a component of healthy personality education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2020, vol. 47, no. 5, pp. 59-74. (in Russ.) doi: 10.32744/pse.2020.5.4

7. Kurteeva, O. V. Technology of formation of future pedagogue's commitment to designing the educational project content. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2021, vol. 50, no. 2, pp. 176-186. (in Russ.) doi: 10.32744/pse.2021.2.12
8. Levanova E.A., Mudrik A.V., Seryakova S.B., Pushkareva T.V., Tarabakina L.V., Zvonova E.V., Zotova O.N. Social and pedagogical bases of the study of upbringing systems in the metropolis. *Obrazovanie lichnosti – Personality formation*, 2019, no. 2, pp. 12–20. (in Russ.)
9. Levanova E.A., Pushkareva T.V., Seryakova S.B. Theoretical and practical models of municipal and local social and cultural education systems in a metropolis, their development and operationalisation of their components. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii – The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 2020, no. 3, pp. 413–420. (in Russ.) doi: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-78
10. Mardakhaev L.V. Subjectivity of the upbringing of the younger generation: theoretical foundations of upbringing. *Profilaktika zavisimostey – Prevention of addictions*, 2019, no. 2 (18), pp. 50-58.
11. Mudrik A.V. On the theory of social education. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii – Innovative projects and programs in education*, 2018, no. 3, pp. 6–9. (in Russ.)
12. Mudrik A.V. Social psychology of upbringing (selected socio-pedagogical essays). Moscow, Moscow Psychology and Sociology Institute Publishers, 2017. (in Russ.)
13. Mudrik A.V., Nikitskaya E.A. Education in the context of human socialization: retrospective and pedagogical reality. *Obrazovaniye. Nauka. Nauchnyye kadry – Education. The science. Scientific personnel*, 2021, no. 2, pp. 224-230. (in Russ.) doi: 10.24411/2073-3305-2021-2-224-230
14. Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Bochaver A.A., Sivak E.V. Extracurricular activities of school students: functions, parental strategies, and expected outcomes. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2019, no. 2, pp. 241–261. (in Russ.) doi: 10.17323/1814-9545-2019-2-241-261
15. Rean A.A., Stavtsev A.A. Positive psychological interventions to prevent well-being issues, aggression and bullying in school students. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2020, no. 3, pp. 37–59. (in Russ.) doi: 10.17323/1814-9545-2020-3-37-59
16. Seryakova S.B. Image of a university teacher in the eyes of PhD students. *In information and Education: Borders of Communication INFO'20: the collection of scientific research № 12 (20)*. (pp. 241–243). Gorno-Altaysk: Gorno-Altaysk State University, 2020. (in Russ.)
17. Tarabakina L.V., Zvonova E.V., Madunts N.A. The leaving of young people from confessional communities as separation from family upbringing. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2020, no. 4, pp. 25–34. (in Russ.) doi: 10.15293/1813-4718.2004.03
18. Cronbach L.J., Meehl P.E. Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 1955, no. 52(4), pp. 281–302. doi: 10.1037/h0040957
19. Duflo E. Field Experiments in Development Economics. In *Advances in Economics and Econometrics: Theory and Applications*, Ninth World Congress edited by R. Blundell, W.K. Newey and T. Persson. Cambridge University Press, 2006.
20. Golovachev, V. S., & Zatsepina, M. B. Model of interaction between libraries and preschool educational institutions in terms of the moral and aesthetic education of preschool children. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2020, vol. 47, no. 5, pp. 170-185. doi: 10.32744/pse.2020.5.12
21. Gordon B.R., Zettermeyer F., Bhargava N., Chapsky D. A Comparison of Approaches to Advertising Measurement: Evidence from Big Field Experiments at Facebook. *Forthcoming at Marketing Science*, 2017. doi: 10.2139/ssrn.3033144.
22. Kothari C.R. *Research Methodology: Methods and Techniques*. 2nd Edition, New Delhi: New Age International Publishers, 2004.
23. Levanova E.A., Seryakova S.B., Pushkareva T.V., Zvonova E.V., Kryzhanovskaya T.V. Civic activity of youth of pre-electoral age in the perspective of the problems of modern upbringing. *International Research Journal*, 2020, no. 7–3 (97), pp. 23–27. doi: 10.23670/IRJ.2020.97.7.071
24. Messick S. Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 1995, no. 50 (9), pp. 741–749. doi: 10.1037/0003-066x.50.9.741
25. Rogach, O. V., Ryabova, T. M., & Frolova, E. V. Assessment of the innovative potential of Moscow schools: limitations and development resources. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2020, vol. 46, no. 4, pp. 126-137. doi: 10.32744/pse.2020.4.8.

Информация об авторах

Ильин Валерий Александрович

(Российская Федерация, Москва)

Профессор, доктор психологических наук
Профессор кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: va0405@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-7784-5616

ResaecherID: I-7151-2013

Михайлова Елена Анатольевна

(Российская Федерация, Москва)

Кандидат психологических наук

Доцент кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: 6412198@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0720-4845

ResearcherID: AAR-5280-2021

Мудрик Анатолий Викторович

(Российская Федерация, Москва)

Член-корреспондент РАО, профессор, доктор
психологических наук

Профессор кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: amudrik@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-0410-9487

ResearcherID: AAR-6889-2021

Серякова Светлана Брониславовна

(Российская Федерация, Москва)

Профессор, доктор психологических наук

Профессор кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: umkped@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-4294-2373

Scopus Author ID: 57200566611

ResearcherID: AAD-4462-2021

Тарабакина Людмила Владимировна

(Российская Федерация, Москва)

Профессор, доктор психологических наук

Профессор кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: tarabakina@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-4605-2813

ResearcherID: AAR-5743-2021

Пушкарева Татьяна Владимировна

(Российская Федерация, Москва)

Доцент, доктор педагогических наук

Профессор кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-6646-6917

Information about the authors

Valerii A. Ilyin

Professor

Doctor of Psychological Sciences

Professor of the Department of Social Pedagogy and
Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: va0405@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-7784-5616

ResaecherID: I-7151-2013

Elena A. Mikhailova

PhD in Psychological Sciences

Associate Professor of the Department of Social
Pedagogy and Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: 6412198@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0720-4845

ResearcherID: AAR-5280-2021

Anatolii V. Mudrik

Corresponding member of RAE, Professor

Doctor of Psychological Sciences

Professor of the Department of Social Pedagogy and
Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: amudrik@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-0410-9487

ResearcherID: AAR-6889-2021

Svetlana B. Seryakova

Professor

Doctor of Psychological Sciences

Professor of the Department of Social Pedagogy and
Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: umkped@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-4294-2373

Scopus Author ID: 57200566611

ResearcherID: AAD-4462-2021

Lyudmila V. Tarabakina

Professor

Doctor of Psychological Sciences

Professor of the Department of Social Pedagogy and
Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: tarabakina@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-4605-2813

ResearcherID: AAR-5743-2021

Tatyana V. Pushkareva

Associate Professor

Doctor of Pedagogic Sciences

Professor of the Department of Social Pedagogy and
Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-6646-6917



В. А. Чернобровкин, Д. В. Тупикина, Е. А. Павлюченко, Ю. В. Карлова, Е. В. Яковлева

Использование художественных произведений в развитии эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста

Введение. На современном этапе расширение круга интересов детей дошкольного возраста является социальным заказом общества для системы дошкольного образования. Одной из важных задач современного образования является развитие различных форм личностной активности детей, включая развитие эмоционального интеллекта. Современная педагогика сталкивается с множеством проблем психологического характера. Одна из наиболее актуальных – низкий уровень развития эмоционального интеллекта. В педагогической практике отмечаются определенные трудности взаимодействия с дошкольниками посредством эмоционально-волевой сферы: особенности внутренних переживаний и их влияние на поведенческую сферу; яркая выраженность эмоционального отклика; эмоциональные расстройства в виде повышенной тревожности и утомляемости; несформированность сочувствия и сопереживания; необоснованное чувство страха и т.д.

Материалы и методы. Для сбора результатов использовались теоретические и эмпирические методы: педагогическая диагностика, наблюдение, анкетирование, статистическая обработка результатов исследования (χ^2 -Пирсона). В исследовании принимали участие дети образовательных организаций г. Магнитогорска (139 человек), а также студенты и преподаватели Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова.

Результаты исследования. Разработана и апробирована программа по развитию эмоционального интеллекта с использованием художественных произведений, включающая игро-сказки, упражнения, этюды на сказочные сюжеты, консультативный материал. Проведенное исследование показало статистические различия ($p < 0,05$) по результатам диагностических данных констатирующего и контрольного этапов, что подтверждает эффективность развития эмоционального интеллекта дошкольников средствами художественных произведений и методов сказкотерапии.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, эмоциональный интеллект, художественное произведение, сказка, эмпатия, сказкотерапевтические технологии, эмоциональная устойчивость

Ссылка для цитирования:

Чернобровкин В. А., Тупикина Д. В., Павлюченко Е. А., Карлова Ю. В., Яковлева Е. В.

Использование художественных произведений в развитии эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 327-342. doi: 10.32744/pse.2021.4.21



V. A. CHERNOBROVKIN, D. V. TUPIKINA, E. A. PAVLYUCHENKO, YU. V. KARLOVA, E. V. YAKOVLEVA

Use of works of art in the development of emotional intelligence preschool children

Introduction. At the present stage, the expansion of the range of interests of preschool children is a social order of society for the preschool education system. One of the important tasks of modern education is the development of various forms of personal activity of children, including the development of emotional intelligence. Modern pedagogy faces many problems of a psychological nature. One of the most relevant is the low level of emotional intelligence development. In pedagogical practice, certain difficulties of interaction with preschoolers through the emotional-volitional sphere are noted: features of internal experiences and their influence on the behavioral sphere; a vivid expression of the emotional response; emotional disorders in the form of increased anxiety and fatigue; lack of formation of empathy and empathy; unjustified feelings of fear, etc.

Materials and methods. To collect the results, we used theoretical and empirical methods: pedagogical diagnostics, observation, questionnaires, and statistical processing of the research results (Pearson's chi-squared test). The study involved teachers, masters, bachelors of the Nosov Magnitogorsk State Technical University (Russian Federation), as well as children (N = 139), parents, teachers and heads of educational organizations.

The results of the study. The program was created and tested for the development of emotional intelligence using works of art, including game-fairy tales, exercises, sketches on fairy-tale plots, and advisory material; in creating and conducting generalizing diagnostics for the development of emotional intelligence, identifying new forms of educational activities and components of the educational process. The study conducted using the chi-square test showed statistical differences ($p < 0,05$) in the results of the diagnostic data of the ascertaining and control stages, which confirms the effectiveness of the development of emotional intelligence of preschoolers by means of artistic works and methods of fairy-tale therapy. In conclusion, the ways to optimize and solve the problems are outlined.

Keywords: preschool educational organization, emotional intelligence, artwork, fairy tale, empathy, fairy tale therapy technologies, emotional stability

For Reference:

Chernobrovkin, V. A., Tupikina, D. V., Pavlyuchenko, E. A., Karlova, Yu. V., & Yakovleva, E. V. (2021). Use of works of art in the development of emotional intelligence preschool children. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 327-342. doi: 10.32744/pse.2021.4.21

Введение

Активизация исследований, посвященных формированию личности ребенка, начиная с периода дошкольного детства, берет начало с момента выделения педагогики и психологии в отдельные автономные области знания. Разные педагогические техники и парадигмы предполагают различные направленности педагогического процесса: развивать разум и логику, творческую направленность, вырабатывать самостоятельность, формировать социально-компетентную личность, что способствует, как отмечают современные ученые, усилению направленности современной государственной политики в области дошкольного образования на создание условий для обеспечения доступности и качества дошкольного образования [1, с. 172]. При данном выборе имеется определенное осознание цели развития всесторонне развитой личности; личности, которая будет лабильна и творчески - активна. Исходя из этого, в образовательных программах прописываются различные образовательные области, которые интегрируются через пересечение отдельных, входящих в них предметов. Так при формировании личности ребенка в любой образовательной области большую значимость представляет развитие его эмоционально-волевой сферы.

Современные педагоги осознают эффективность использования эмоциональных приемов в воспитательном процессе. Понимание особенностей эмоционально-волевой сферы дошкольника позволяет оптимизировать педагогические процессы, повышать результативность занятий, игр и досуговой деятельности детей. У детей дошкольного возраста, ввиду стремления к независимости и начала развития произвольных действий, на первый план деятельности выходит сюжетно-ролевая игра.

Важно отметить, что работа в аспекте коррекции эмоционально-волевой сферы возможна не только в процессе общевоспитательной деятельности с детьми дошкольного возраста. Она должна иметь целенаправленный и адресный характер. Потребность современных детей в развитии их эмоциональной сферы характеризуется проблемами, которые отмечаются в современной педагогической практике: особенности внутренних переживаний и их влияние на поведенческую сферу; неосознание собственных эмоций и чувств детьми дошкольного возраста; неспособность понять эмоции и чувства ближайшего к ним окружения (семья, воспитатель, сверстники); несформированность сочувствия и сопереживания; нечувствительность к противоречиям и фактам; эмоциональные расстройства в виде повышенной тревожности и утомляемости.

Вышеописанные характеристики при взаимодействии дошкольников вызывают конфликты чаще всего игровой направленности. При этом уровень эффективности педагогического процесса снижается из-за невозможности влияния на ребенка, организации его поведения. Эмоциональный интеллект непосредственно коррелирует с социализацией ребенка, с его поведением в разных социальных группах.

Проблема низкого эмоционального интеллекта и отсутствие авторских, парциальных программ по его целенаправленному развитию для проектирования основных образовательных программ дошкольного образования усугубляется недостаточным педагогическим опытом и слабой педагогической компетентностью родителей (законных опекунов). Восприятие родителями «неправильного» поведения ребенка

приводит к некорректным выводам и действиям. Родители не сопоставляют данные, полученные в процессе постоянного наблюдения за ребенком с уровнем его психического развития, в том числе эмоционального интеллекта, а в некоторых ситуациях и не учитывают возрастные особенности ребенка. Таким образом, актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, его позитивная социализация не вызывают сомнений.

Анализ современных образовательных программ дошкольного образования позволил сделать выводы о целесообразности использования художественных произведений сказочных жанров в работе по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Работа со сказками, непосредственно сказкотерапия являются вариативными методами формирования и развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста. Сказочный материал хорошо распространен, не ограничен и эффективен, вследствие высокого интереса детей к сказкам и проявления эмпатии к сказочным персонажам. Доступность сказкотерапии в развитии эмоционального интеллекта обосновывается многогранностью художественных произведений сказочных жанров (сказки разных видов, народов, культур), их разнонаправленностью нравственно-эстетического содержания и пр.

Исходя из вышесказанного, развитие эмоционального интеллекта представляется возможным посредством использования художественных произведений сказочных жанров в работе с дошкольниками. Однако, в современной практике выявляется противоречие между актуальностью исследований по проблематике эмоционального интеллекта дошкольников и недостаточной исследовательностью эмоционального интеллекта в период дошкольного детства как важнейшего социально-психического механизма успешной социализации ребенка в целях формирования его целостной личности.

Актуальность применения сказкотерапии в развитии эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте обусловила выбор проблемно-тематической направленности и цель настоящего исследования.

Обзор литературы

Общепринято утверждать, что исследование эмоционального интеллекта началось в 1995-ом году исследователем Дэниелем Гоулманом и работами Джона Майера и Питера Саловея. Д. Гоулман в своей работе, посвященной эмоциональному интеллекту, отмечал, что эмоциональный интеллект был важным фактором выживания человека и средством адаптации в окружающем мире в период первобытного общества. Модель эмоционального интеллекта Дэниеля Гоулмана строится с учетом мотиваций социально-активных процессов (политика, бизнес, и пр.) для повышения эффективности их профессиональной деятельности. Наиболее значимым трудом по проблематике исследования эмоционального интеллекта явилась книга Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект», опубликованная впервые в 1995 году [2]. Д. Гоулман начал исследование эмоционального интеллекта для улучшения социального развития общества, повышения социокультурного уровня населения. Его понимание эмоционального интеллекта связано с совокупностью факторов, позволяющих личности чувствовать, мотивировать, регулировать себя, контролировать эмоциональные проявления и восприятие, удерживаться от фрустрации [3; 4].

Дж. Майер и П. Саловей предложили свою модель эмоционального интеллекта, которая впоследствии была представлена в работе Гилфорда Дж. П. «Природа человеческого интеллекта» [5], где эмоциональный интеллект трактуется как набор навыков, модель способностей. Авторы концепции впервые оперировали категорией «эмоциональный интеллект», которую трактовали, как способность отслеживать свои собственные эмоции и чувства других людей, чтобы различать их и использовать для руководства своим мышлением и действиями [6; 7; 8]. Согласно их взглядам, эмоции – это комплекс психических свойств, включающий умение осознавать собственные чувства, эмпатию, а также эмоциональную регуляцию [9, с. 439]. Авторы концепции, по мнению исследований И.Н. Андреевой, вывели компоненты эмоционального интеллекта (каждый компонент относится как к эмоциям личности, так и социального окружения): идентификация эмоциональных состояний, использование эмоций как средства увеличения продуктивности мыслительных процессов и деятельности, осознание, понимание и принятие эмоций, эмоциональный контроль; определили его в качестве компонента социального интеллекта, включающего в себя способность отслеживать собственные чувства и чувства других людей, различать их и использовать данную информацию для управления мышлением и действиями. Авторская концепция эмоционального интеллекта И.Н. Андреевой представляет собой интеграцию модели способностей и смешанных моделей [10; 11; 12].

В последствии на основе идеи концепции эмоционального интеллекта П. Майера и Дж. Саловея были выведены дополнительные категории, включенные в эмоциональный интеллект. Таким образом, на современном этапе рассматриваются три согласованных подхода рассмотрения данной категории:

1. эмоциональный интеллект как модель способностей: концепция П. Майера и Дж. Саловея, модель Д. Гоулмана (соединение умственных способностей и индивидуальности), Д.В. Люсин (включает когнитивный элемент, аксиологические представления об эмоциях, особенности эмоциональности);

2. эмоциональный интеллект как модель эмоциональных компетенций: концепция Р. Бар-Он (выделил 5 компетенций);

3. эмоционально-социальный интеллект (ЭСИ): М.А. Манойлова (эмоциональная осознанность и коммуникативные навыки), социальный интеллект Дж. Гилфорда.

К отечественным исследователям, рассматривавшим проблему эмоционального интеллекта, относятся: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.

Открытие функционирования динамической смысловой системы эмоционального интеллекта, иными словами единство аффективных и когнитивных процессов, произошло благодаря трудам Л.С. Выготского [13; 14].

Исследователи С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев развивали основные идеи Л.С. Выготского. Рубинштейн в «Основах общей психологии» отмечал, что в познавательных процессах соединяется интеллектуальное и эмоциональное, эмоция – есть совокупность переживания и познания [15, с. 591]. Д.А. Леонтьев в своём фундаментальном исследовании «Психология смысла» обосновывает положение о несводимости смысловой реальности к эмоциональной, отмечая, что эмоция дает лишь общую, поверхностную характеристику личностного смысла, упрощая реальную сложность жизненных процессов [16].

Таким образом, можно представить богатую теоретическую базу рассмотрения эмоционального интеллекта взрослого человека, однако, исследования развития эмоционального интеллекта ребенка к настоящему времени ещё не получили доста-

точного научного освещения. Вопросы развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста долгое время были вынесены за рамки организации педагогического процесса. Одним из главных исследователей в сфере эмоционального интеллекта ребенка является М.А. Нгуен. В своих работах, посвященных формированию эмоционального интеллекта дошкольников, автор разработал диагностический инструментарий, а также дал определение категории эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста как «готовность ребенка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем» [17, с. 85, 18, с. 3]. Автор выделил компоненты, составляющие структуру эмоционального интеллекта дошкольника: внимание ребенка направлено на мир людей и мир эмоций; ребенок эмоционально ориентируется на других; дошкольник готов учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности.

В исследовании молодых ученых Е.В. Куцевой и Н.А. Лужбиной «Эмоциональный интеллект детей старшего дошкольного возраста» представлена систематизация содержания эмоционального интеллекта ребенка дошкольного возраста: механизмы симуляции, маскировки и подавления [19, с. 366].

Исследователь А.О. Куракина в своей монографии «Эмоциональный интеллект дошкольника» вывела структуру, условия и механизмы развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста [20]. В психологии рассматривается также модель эмоционального интеллекта дошкольника К. Саарни, в которую, по материалам Я. Мазуркевич, входит восемь способностей эмоционального регулирования [21].

Обобщая вышерассмотренные теории можно сделать вывод о том, что развитие эмоционального интеллекта дошкольников, в целом, имеет 2 основные группы предпосылок: биологические и социальные. Биологическими предпосылками выступают: наследственность эмоциональных способностей, правополушарный тип мышления, экстраверсия. Среди социальных предпосылок выделяются: синтиничность (автор Я. Мазуркевич), рационализация по мере взросления, саморегуляция ребенка (исследования С.П. Деревянко), доверительные отношения с родителями и между родителями (Г. Орме), социальный уровень жизни семьи, андрогинность (гендерное влияние – И.Н. Андреева), религиозность.

Вышепредставленные теоретические исследования демонстрируют многоаспектность развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте, обосновывают понимание необходимости и эффективности использования эмоциональных приемов в воспитательно-образовательном процессе.

В современных условиях дошкольного образования разработки по формированию эмоционального интеллекта отличаются использованием широкого круга приемов и технологий, среди которых одной из наиболее эффективных, на наш взгляд, является использование художественных произведений сказочных жанров и сказкотерапевтических методов. Наиболее ярким представителем педагогического сообщества, использующим в своих подходах сказочный материал, является Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева – автор метода комплексной сказкотерапии, разработавшая серию методик работы со сказочным материалом, где многие упражнения, игры и принципы остаются востребованными в использовании развития эмоционального интеллекта и в настоящее время [22]. В обобщении раздела отметим, что технологии использования сказкотерапии так же рассматривались такими исследователями, как Р.М. Ткач, О.И. Каяшева, Э. Берн и др.

Материалы и методы исследования

Цель исследования: анализ ключевых положений, концепций и исследований эмоционального интеллекта в период дошкольного детства и обоснование педагогической целесообразности использования художественных произведений как средства целенаправленного развития эмоционального интеллекта дошкольников, также повышение психолого-педагогических знаний родителей (законных опекунов) дошкольников в аспекте эмоционального развития ребенка.

Методы исследования. В настоящем исследовании представлен материал, основанный на использовании методов теоретической и эмпирической направленности: наблюдение, беседа, анализ опытно-экспериментальной работы с детьми дошкольного возраста, математическая и статистическая обработка результатов исследования. Диагностический инструментарий был направлен на анализ следующих важных эмоциональных характеристик ребенка: идентификация уровня самооценки испытуемых («Лесенка» В.Г. Щур); выявление уровня эмпатии испытуемых («Что – почему – как?» М.А. Нгуен); рассмотрение эмоциональной направленности восприятия испытуемых («Три желания» М.А. Нгуен).

Недостаточная исследовательность эмоционального интеллекта в период дошкольного детства как важнейшего социально-психического механизма успешной социализации ребенка обусловила разработку и апробацию программы по развитию эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста «Сказочные эмоции» с использованием художественных произведений, а так же подготовку консультативного материала «Эмоциональный интеллект вашего ребенка», направленных на более активное развитие эмоционального интеллекта дошкольников. Разработанная программа сказкотерапевтического содержания позволила не только развить эмоциональную сферу детей, но и улучшать взаимоотношения в группе, создать доверительную атмосферу, как в образовательной организации, так и в рамках взаимоотношений семьи ребёнка.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 110» г. Магнитогорска, Логопед. доп. - Центр речевого развития детей, Родительский клуб «Дом», а также МДОУ «Детский сад № 123 комбинированного вида» г. Магнитогорска. Общее количество детей, участвующих в эксперименте: 139 человек. Ввиду ограниченности работы с детьми, использовались только экспериментальные группы детей. Программа направлена на развитие следующих компонентов эмоционального интеллекта детей 5-8 лет:

- развитие эмпатии, посредством ознакомления детей с эмоциональными состояниями героев сказок, а также драматизаций, в которых они могут «встать на место другого»;
- расширение и формирование эмоциональной сферы, логики чувств как общая задача, реализующаяся косвенно в процессе разнонаправленных занятий и заданий;
- увеличение навыков эмоциональной экспрессивности через игры-драматизации, этюды, а также раздаточный материал с эмоциональными диапазонами;
- обогащение эмоционального словаря, расширение использования слов, обозначающих эмоции через дидактические игры, беседы, общение;
- повышение самооценки детей, посредством эмпатического общения, создания ситуаций успеха, поддерживающих положительную атмосферу в коллективе;

- формирование навыков эмоциональной дифференциации с использованием дидактического и раздаточного материала, загадок, подвижных игр и пособий.

Представленная программа по развитию эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста «Сказочные эмоции» включила следующие структурные компоненты: пять игро-сказок, упражнения, этюды на сказочные сюжеты, а также заключительное занятие «Помощь серому волку» (см. табл. 1). Игро-сказки проводились во время игровой деятельности, совместно с детьми, на занятиях. Периодичность проведения занятий: 2 раза в неделю.

Таблица 1

Программа развития эмоционального интеллекта старших дошкольников

№	Название	Цель	Задачи
1	Волшебники	Развитие эмоциональной сферы	Изучение эталонов внешнего эмоционального проявления, нравственное развитие
2	Стойкий оловянный солдатик	Развитие эмпатии, обучение саморегуляции	Развитие произвольности поведения и внимания
3	Театралы выступают	Развитие эмпатии, закрепление внешнего эмоционального проявления	Расслабление мышц лица, снятие мышечного напряжения
4	Тень	Расслабление, концентрация внимания	Снятие мышечного напряжения, развитие координации, внимания
5	Чтение сказки «Карандаши»	Развитие толерантного отношения к другим	Расслабление мышц лица, снятие мышечного напряжения
6	Экспериментальное занятие «Помощь серому волку»	Развитие эмпатии, эмоциональной отзывчивости	Обучающие, развивающие, воспитательные

Занятие «Помощь серому волку» носит обновленный характер. В отличие от стандартных разборов сказок, в данном занятии по сказке «Красная шапочка» Шарля Перо для детей старшей группы главным героем и «другом» детей является сам серый волк. Идея занятий подобного типа заключается в ином взгляде на главную проблему. На занятии мы обсудили с детьми причину, по которой волк хочет съесть Шапочку, а после предлагали ему варианты поиска пропитания без вреда для других. Посредством нестандартного обсуждения сказочного материала мы подвели детей к выводу о том, что необходимо анализировать свои поступки и понимать, что любое действие имеет последствие, что мы вправе сами решать быть добрым или злым персонажем.

Разработанный нами и представленный к рассмотрению консультативный материал «Эмоциональный интеллект вашего ребенка» позволил нам информировать родителей (законных представителей) об особенностях эмоционального интеллекта ребенка, а также найти пути выхода из некоторых сложных воспитательных ситуаций, не травмируя его психику.

В материале были рассмотрены следующие вопросы: Что такое «эмоциональный интеллект»? Какова цель развития эмоционального интеллекта. Как можно развивать эмоциональный интеллект ребенка? Какие ошибки могут быть совершены? Какие принципы необходимо соблюдать?

В каждом разделе в краткой форме представлено обсуждение вопроса, дается четкая, лаконичная и доступная информация. В разделе «Как можно развивать эмо-

циональный интеллект ребенка?» с примерами рассмотрены пути выхода из данных ситуаций. Также в данном пункте родителям (законным представителям) для ознакомления предлагается перечень игр с кратким описанием, которые активизируют развитие эмоционального интеллекта ребенка в дошкольном возрасте.

Таким образом, в разработанном консультативном материале, посредством систематизированной информации в формате электронных брошюр, родителям (законным представителям) был представлен полезный, легко доступный и качественно отобранный материал для улучшения эффективности их эмоционального воспитания детей.

Для анализа эффективности программы развития эмоционального интеллекта «Сказочные эмоции» проводилась диагностика, демонстрирующая обобщенный уровень развития компонентов эмоционального интеллекта, так как подобного рода целостных диагностик анализа эмоционального интеллекта, а не его отдельных компонентов, к настоящему времени практически не разработано.

Результаты исследования

По результатам экспериментального исследования с использованием программы развития эмоционального интеллекта дошкольников «Сказочные эмоции» было выявлено, что в исследуемых экспериментальных группах образовательной организации Логопед.доп и МДОУ «Детский сад № 123 комбинированного вида» показатели в большей степени имеют высокое или среднее значение. Более низкие значения показателей продемонстрировали исследуемые группы детей дошкольного возраста МДОУ «Детский сад №110», а также Родительский клуб «Дом» (см. табл 2). Необходимо отметить, что уровень эмоциональной направленности высокий, если направленность на человека и общество; средний, если на себя и предметы; низкий, если на предметы. Данные результаты, представленные в таблице, были сделаны на констатирующем этапе эксперимента. Можно отметить, что у испытуемых детей в довольно большом объеме проявляется низкая самооценка, эмпатия развита в большей степени в средней шкале показателей.

Таблица 2

Показатели диагностического инструментария исследуемых экспериментальных групп на констатирующем этапе

Экспериментальная группа	Показатели диагностического инструментария	Значение показателей		
		Высокое	Среднее	Низкое
МДОУ «Детский сад № 110» г. Магнитогорска (28 чел.)	Уровень эмпатии испытуемых	8 28,6%	6 21,4%	14 50%
	Уровень эмоциональной направленности	5 17,8%	12 42,9%	11 39,3%
	Уровень самооценки испытуемых	6 21,4%	10 35,8%	12 42,8%
Родительский клуб «Дом»: гр. среднего и старшего дошкольного возраста (46 чел.)	Уровень эмпатии испытуемых	14 30,4%	17 36,9%	15 32,7%
	Уровень эмоциональной направленности	12 26,1%	21 45,6%	13 28,3%
	Уровень самооценки испытуемых	10 21,7%	20 43,5%	16 34,8%

МДОУ «Детский сад № 123 комбинированного вида»: гр. среднего и старшего дошкольного возраста (29 чел.)	Уровень эмпатии испытуемых	9 31%	13 44,8%	7 24,2%
	Уровень эмоциональной направленности	9 31%	12 41,4%	8 27,6%
	Уровень эмпатии испытуемых	9 31%	9 31%	11 38%
Логопед. дос: гр. среднего и старшего дошкольного возраста (36 чел.)	Уровень эмоциональной направленности	15 41,7%	11 30,6%	10 27,8%
	Уровень самооценки испытуемых	10 27,8%	13 36,1%	13 36,1%
	Уровень эмпатии испытуемых	12 33,3%	16 44,4%	8 22,2%

После проведения программы развития эмоционального интеллекта «Сказочные эмоции» для детей дошкольного возраста, а также психолого-педагогического просвещения родителей было выявлено повышение общего уровня эмоционального интеллекта в группе за счет роста одного или нескольких показателей компонентов эмоционального интеллекта (см. табл. 3).

Таблица 3

Показатели диагностического инструментария исследуемых экспериментальных групп на контрольном этапе

Экспериментальная группа	Показатели диагностического инструментария	Значение показателей		
		Высокое	Среднее	Низкое
МДОУ «Детский сад № 110» г. Магнитогорска (28 чел.)	Уровень самооценки испытуемых	5 17,8%	2 17,5%	2 7,2%
	Уровень эмпатии испытуемых	13 46,4%	10 35,7%	5 17,9%
	Уровень эмоциональной направленности	10 35,7%	12 42,8%	6 21,4%
Родительский клуб «Дом»: гр. среднего и старшего дошкольного возраста (46 чел.)	Уровень самооценки испытуемых	7 15,2%	31 67,4%	8 17,4%
	Уровень эмпатии испытуемых	23 50%	18 39,4%	5 10,6%
	Уровень эмоциональной направленности	20 43,5%	19 41,3%	7 15,2%
МДОУ «Детский сад № 123 комбинированного вида»: гр. среднего и старшего дошкольного возраста (29 чел.)	Уровень самооценки испытуемых	5 17,3%	19 65,5%	5 17,3%
	Уровень эмпатии испытуемых	18 62,1%	6 20,6%	5 17,3%
	Уровень эмоциональной направленности	17 58,6%	7 24,1%	5 17,3%
Логопед. дос: гр. среднего и старшего дошкольного возраста (36 чел.)	Уровень самооценки испытуемых	10 27,8%	20 55,5%	6 16,7%
	Уровень эмпатии испытуемых	21 58,3%	7 19,4%	6 16,7%
	Уровень эмоциональной направленности	19 52,8%	10 27%	7 19,4%

В таблице 4 представлены статистические различия по результатам диагностических данных двух этапов исследования: констатирующего и контрольного. Большая часть показателей $\chi^2_{\text{эмп}}$ равно критическому значению или превышает его ($\chi^2_{0,05} = 5,991$)

$\chi^2_{0,01}=9.21$), что доказывает: расхождения между распределениями статистически достоверны. Анализируя данные после расчета по χ^2 -критерия Пирсона, мы видим расхождение 1,01 – 12,035 по $\chi^2_{0,05}$, что доказывает статистическую достоверность исследования. Наибольшая достоверность наблюдается в МДОУ «Детский сад № 110» и Родительский клуб «Дом». Наибольший показатель достоверности – уровень развития самооценки: 18,026 (МДОУ «Детский сад № 110»). Более низкая достоверность представлена в МДОУ «Детский сад № 123 комбинированного вида» ввиду, возможно, недостаточной выборки и невысоких результатах формирующего этапа. Показатель $\chi^2_{\text{эмп}}$: МДОУ «Детский сад № 110» – 5,988; Родительский клуб «Дом» – 7,244; МДОУ «Детский сад № 123 комбинированного вида» – 5,692; Логопед. doc: – 8,223. Все показатели равны или превышают критические значения. Таким образом, общие данные подтверждают статистическую достоверность проведенного исследования, а также выдвинутую нами гипотезу об эффективности развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста средствами сказкотерапевтических методик.

Таблица 4

Таблица расчет показателей роста по χ^2 -критерия Пирсона

Экспериментальная группа	Показатели диагностического инструментария	$\chi^2_{\text{эмп}}$
МДОУ «Детский сад № 110» г. Магнитогорска (28 чел.)	Уровень самооценки испытуемых	18,026
	Уровень эмпатии испытуемых	5,988
	Уровень эмоциональной направленности	4,182
Родительский клуб «Дом»: гр. среднего и старшего дошкольного возраста (46 чел.)	Уровень самооценки испытуемых	8,548
	Уровень эмпатии испытуемых	7,244
	Уровень эмоциональной направленности	6,882
МДОУ «Детский сад № 123 комбинированного вида»: гр. среднего и старшего дошкольного возраста (29 чел.)	Уровень самооценки испытуемых	3,602
	Уровень эмпатии испытуемых	5,692
	Уровень эмоциональной направленности	4,962
Логопед. doc: гр. среднего и старшего дошкольного возраста (36 чел.)	Уровень самооценки испытуемых	5,612
	Уровень эмпатии испытуемых	8,223
	Уровень эмоциональной направленности	5,03

На основе анализа результатов контрольного экспериментального этапа можно сделать вывод, о стабилизации уровня самооценки детей, а также росте показателей эмпатии, что свидетельствует об эффективности использования представленной программы.

Обсуждение результатов исследования

Резюмируя полученные данные необходимо сделать некоторые сравнения с результатами современных компетентных исследований, посвященных эмоциональному интеллекту дошкольников. Полученные нами данные перекликаются с работами М.А. Нгуена [17; 18], проводившего исследование в детских садах, где вторичная диагностика также показала повышение уровня и положительную динамику эмпатической направленности детей («у 10 из 25 дошкольников в Д/С ИПВДС – $\phi=4,84$; $p<0,01$, у 11 из 26 в Д/С «Красная роза» – $\phi=5,1$; $p<0,01$ и у 9 из 20 в Д/С 138 – $\phi=4,65$;

$p < 0,01$ »), что подтверждает общую положительную направленность проведенного исследования. Критериями развития эмоционального интеллекта в исследованиях современных авторов могут выступать и другие показатели как, например, эмоциональная экспрессия или качественная наполненность эмоциональным словарем [20], что говорит о многомерности и неоднозначности исследуемого психолого-когнитивного механизма.

Обобщая результаты исследовательской деятельности, следует отметить, что для развития эмоционального интеллекта детей, создания доверительных и эмпатических взаимоотношений в семье, а также для обогащения эмоционально-благоприятной обстановки в дошкольной организации необходимо создание и соблюдение ряда следующих психолого-педагогических условий:

- регулярные целенаправленные занятия по формированию и развитию компонентов эмоционального интеллекта, которые можно проводить, начиная с младшего дошкольного возраста;
- эмоциональное развитие педагогов дошкольных организаций, которые будут не только являться примером детям, но и смогут разрешать конфликты детей на эмоциональном уровне без последующего нанесения психических травм детям и глубоких обид;
- активизация проведения и участия детей в коллективных мероприятиях, выступлениях, выставках, конференциях и конкурсах, которые позволят раскрывать коммуникативные навыки детей;
- проведение совместных психологических тренингов детей и родителей (законных представителей) по развитию эмоциональной открытости и терпимости;
- проведение мероприятий психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) о системе эмоционального интеллекта, важности его развития и саморазвития у детей;
- методическое сопровождение педагогического планирования в ДОО с учетом включения сказочного материала и сказкотерапевтических мероприятий в различные формы образовательной деятельности;
- расширение читательского уголка в комнатах группы, создание благоприятной обстановки для чтения;
- создание развивающей предметно-пространственной среды, включающей дидактические материалы, посвященные эмоциям, эмоциональным состояниям и пр.

В связи с исследуемой проблемой актуализации применения сказочного материала в воспитательно-образовательном процессе, по нашему мнению, возможно и необходимо использование сказочного материала в разных видах деятельности дошкольников:

- непосредственная образовательная деятельность: образовательные занятия, творческие проекты, решение проблемных ситуаций, интерактивные занятия, дидактическая игра, драматизация;
- образовательная деятельность в режимных моментах: проблемные ситуации, беседы, сюжетно-ролевые игры, драматизации;
- самостоятельная деятельность детей: решение проблемных ситуаций, обращение к книгам, коллективное обсуждение книг, игровая творческая ситуация;
- внеурочная кружковая работа: психологические тренинги и упражнения, индивидуальное психологическое консультирование.

Необходимо осознавать важность развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, эффективность его внедрения посредством использования сказочного материала. Однако, развитие эмоционального интеллекта – сложный и многоаспектный процесс, требующий соблюдения следующих принципов:

- всестороннее развитие: на эмоциональное развитие ребенка влияет дошкольная организация, семья, ближайшее и социальное окружение в целом, а также нравственная, возможно и идеологическая ситуация в стране;
- специальный тщательный отбор сказочного материала, а также целенаправленное обсуждение сказочных событий с ребенком;
- увеличение эмоциональной зрелости взрослого населения страны, повышение эмоционального интеллекта взрослых, контактирующих с ребенком;
- психолого-педагогическое просвещение с целью повышения педагогической компетентности родителей (законных представителей);
- целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение родителей (законных представителей) с целью развития их эмоциональной зрелости;
- практическое воплощение актуальных технологий, методов и форм организации образовательного процесса в ДОО, новых подходов к оказанию социальных услуг в области образования на основе реальных пожеланий и запросов родителей.

Заключение

Проведенное исследование с апробированной программой развития эмоционального интеллекта дошкольников при использовании критерия хи-квадрат показало статистические различия по результатам диагностических данных констатирующего и контрольного этапов. Большая часть показателей $\chi^2_{эмп}$ равно критическому значению или превышает его. Расхождения между распределениями статистически достоверны, что подтверждает эффективность развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста средствами художественных произведений и методов сказкотерапии.

Психолого-педагогическое просвещение родителей на основе проведенных консультаций позволило проинформировать родителей об особенностях эмоционального интеллекта их детей и также оказать положительное влияние на его развитие.

Таким образом, при решении задач развития эмоционального интеллекта старших дошкольников, целесообразно правомерно и эффективно использовать художественные произведения сказочных жанров, а также средства сказкотерапии, что в свою очередь, при правильно отобранных технологиях, приведет к развитию всех компонентов эмоционального интеллекта дошкольников: эмпатии, осознания собственных эмоций и эмоций окружающих, толерантности, а также навыков разрешения конфликтных ситуаций.

Современный социальный заказ общества заключается в предъявлении таких требований к личности как креативность, творчество мысли, неконфликтность, лабильность, умение коммуницировать и эффективно взаимодействовать с окружением. Для развития этих качеств необходимо понимать эмоции другого, а также априори развивать свои, уметь их контролировать и быть эмпатичным по отношению к другим. Важно осознавать, что закладывать эмоциональные знания и умения в ребенке необ-

ходимо уже с раннего возраста. Данный возраст отличается сензитивностью речевого развития, повышенным интересом к сказкам и историям. Представленные факты подтверждают педагогическую целесообразность развития эмоционального интеллекта дошкольников посредством художественных произведений сказочных жанров.

Вышеизложенное исследование можно рассматривать как пути оптимизации использования и развития эмоционального интеллекта детей в дошкольных образовательных организациях.

Благодарности

Авторы статьи выражают глубокую благодарность ректорату ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», дирекции Института гуманитарного образования, руководителям образовательных организаций, предоставивших возможность проведения исследования, надеются на полезность выводов проведенного исследования в практическом применении и готовы к дальнейшему обсуждению поставленных проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? *Man in India*, 2017, vol. 97, no. 5, pp. 171-185.
2. Goleman D. *Emotional intelligence*. N.Y. Bantam Books, 1995. 352 p.
3. Гоулман Д.Г. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ; пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: Изд-во: Манн, Иванов и Фербер, 2020. 544 с.
4. Goleman D. *Emotional intelligence*. N.Y. Bantam Books, 1995. 352 p.
5. Guilford J.P. *The nature of human intelligence*. N.Y., 1967. 538 p.
6. Salovey P., Mayer J.D. *Emotional intelligence // Imagination, Cognit. Pers.* 1990. Vol. 9. P. 185-211.
7. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. *Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence // J. Pers. Assess.* 1990. Vol. 54, № 3/4. P. 772–781.
8. Mayer J.D. *A field guide to emotional intelligence // Emotional intelligence in every day life / I. V. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer (eds). Philadelphia, 2001. P. 3-24.*
9. Mayer J.D. *The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P.Salovey // Intelligence* 1993. 17(4). pp. 433-442.
10. Андреева И.Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» // *Вопросы психологии*. 2009. № 4. С. 131.
11. Андреева И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // *Вопросы психологии*. 2015. № 5. С. 83.
12. Андреева И.Н. Современные представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности // *Журнал белорусского государственного университета. Философия. Психология*. 2017. № 2. С.104-109. URL: <https://andreeva.by/sovremennye-predstavleniya-ob-emocionalnom-intellekte-i-ego-meste-v-strukture-lichnosti.html> (дата обращения 04.04.2021).
13. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. СПб.: Изд-во «Перспектива», 2020. 125 с.
14. Выготский Л.С. *Вопросы детской психологии*. СПб.: Изд-во «Перспектива», 2018. 224 с.
15. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии* СПб: Издательство «Питер», 2019. 713 с. URL: <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document51.pdf> (дата обращения 04.04.2021).
16. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 4-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2019, 860 с. URL: https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_leo_psy_smisla/1.pdf (дата обращения 04.04.2021).
17. Нгуен М.А. Развитие эмоционального интеллекта // *Ребёнок в детском саду*. 2007. № 5. С. 80-87.
18. Нгуен М.А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников // *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»*, 2009. №1. URL: https://www.researchgate.net/publication/303374144_Psihologiceskie_osobennosti_formirovania_emocionalnogo_intellekta_starsih_doskolnikov (дата обращения 15.04.2021).

19. Куцева Е.В., Лужбина Н.А. Эмоциональный интеллект детей старшего дошкольного возраста // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. 2013. № 10. С. 366-368.
20. Куракина А.О. Эмоциональный интеллект дошкольника: структура, условия и механизмы развития : монография ; М-во образования и ... Науч.-информ. издательский центр "Ин-т стратегических исслед." М., 2015. 113 с.
21. Mazurkiewicz J. Wstep do psychofizjologii normalnej. Warszawa : PZWL, 1950. Т. 1. 379 p.
22. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Волшебный источник творчества // Вестн. психосоциал. и коррекц.-реабилитац. работы. 1997. № 3. С. 15-26.

REFERENCES

1. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Chernobrovkin V.A. Parental evaluation of preschool education quality: is it a problem or an opportunity? *Man in India*, 2017, vol. 97, no. 5, pp. 171-185.
2. Goleman D. Emotional intelligence. N.Y. Bantam Books, 1995. 352 p.
3. Goleman D.G. Emotional intelligence. Why it can mean more than IQ / Daniel Goleman; translated from English by A. P. Isaeva. Moscow, Publishing house: Mann, Ivanov and Ferber, 2020. 544 p. (in Russ.)
4. Goleman D. Emotional intelligence. N.Y. Bantam Books, 1995. 352 p.
5. Guilford J.P. The nature of human intelligence. N.Y., 1967. 538 p.
6. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognit. Pers.* 1990, vol. 9. p. 185-211.
7. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *J. Pers. Assess.*, 1990, vol. 54, no. 3/4. pp. 772-781.
8. Mayer J.D. A field guide to emotional intelligence / Emotional intelligence in every day life / I. V. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer (eds). Philadelphia, 2001. pp. 3-24.
9. Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey. *Intelligence*, 1993, no. 17(4). pp. 433-442.
10. Andreeva I. N. The conceptual field of the concept of "emotional intelligence". *Voprosy psikhologii*, 2009, no. 4. p. 131. (in Russ.)
11. Andreeva I.N. On the formation of the concept of "emotional intelligence". *Voprosy psikhologii*, 2015, no. 5, p. 83. (in Russ.)
12. Andreeva I.N. Modern ideas about emotional intelligence and its place in the structure of personality. *Journal of the Belarusian State University. Philosophy. Psychology*, 2017, no. 2. pp. 104-109. Available at: <https://andreeva.by/sovremennye-predstavleniya-ob-emocionalnom-intellekte-i-ego-meste-v-strukture-lichnosti.html> (accessed 4 April 2021). (in Russ.)
13. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood. Saint-Petersburg, Perspektiva Publishing House, 2020. 125 p. (in Russ.)
14. Vygotsky L.S. Voprosy detskoy psikhologii. Saint-Petersburg, Perspektiva Publ., 2018. 224 p. (in Russ.)
15. Rubinshtein S.L. Fundamentals of general psychology St. Petersburg: Publishing House "Peter", 2019. 713 p. Available at: <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document51.pdf> (accessed 20 April 2021). (in Russ.)
16. Leontiev D.A. Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. Moscow, Smysl Publ., 2019, 860 p. Available at: https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_leo_psy_smisla/1.pdf (accessed 20 April 2021).
17. Nguyen M.A. Development of emotional intelligence. *Child in kindergarten*, 2007, no. 5. pp. 80-87. (in Russ.)
18. Nguyen M.A. Psychological features of the formation of emotional intelligence of senior preschoolers. *Psychological Journal of the International University of Nature, Society and Man "Dubna"*, 2009, no. 1. Available at: https://www.researchgate.net/publication/303374144_Psihologiceskie_osobennosti_formirovania_emocionalnogo_intellekta_starsih_doskolnikov (accessed 15 April 2021).
19. Kutseva E.V., Luzhbina N.A. Emotional intelligence of children of senior preschool age. *Trudy molodykh uchenykh Altayskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 10. pp. 366-368. (in Russ.)
20. Kurakina A.O. Emotional intelligence of a preschool child: structure, conditions and mechanisms of development: monograph; Inform. Publishing Center "Institute of Strategic Studies". Moscow, 2015. 113 p. (in Russ.)
21. Mazurkiewicz J. Wstep do psychofizjologii normalnej. Warszawa, PZWL, 1950, vol. 1. 379 p.
22. Zinkevich-Evstigneeva T.D. The magic source of creativity. *Vestn. psychosocial. and correction-rehabilitation. works.* 1997, no. 3. pp. 15-26. (in Russ.)

Информация об авторах

Чернобровкин Владимир Александрович

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: chernobrov.vl@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8381-7160
SCOPUS ID: 57194392897

Тупикина Диана Валерьевна

(Россия, г. Магнитогорск)

Магистрант направления подготовки «Управление дошкольным образованием», институт гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: dkristalnaa@gmail.com

Павлюченко Екатерина Александровна

(Россия, г. Магнитогорск)

Заведующий муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 123 комбинированного вида» г. Магнитогорска, магистрант направления подготовки «Управление дошкольным образованием», институт гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: sofuko2007@mail.ru

Карлова Юлия Вадимовна

(Россия, г. Магнитогорск)

Бакалавр направления подготовки «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», институт гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: karlova.yulya5@mail.ru

Яковлева Екатерина Викторовна

(Россия, г. Магнитогорск)

Заведующий муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 110» г. Магнитогорска
E-mail: ytakayytakay@mail.ru

Information about the authors

Vladimir A. Chernobrovkin

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: chernobrov.vl@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8381-7160
Scopus ID: 57194392897

Diana V. Tupikina

(Russia, Magnitogorsk)

Master's degree in the field of training "Management of preschool education"
Institute of Humanities
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: dkristalnaa@gmail.com

Ekaterina A. Pavlyuchenko

(Russia, Magnitogorsk)

Head of the municipal preschool educational institution "Kindergarten No. 123 of the combined type" of Magnitogorsk,
Master's degree in the field of training "Management of preschool education"
Institute of Humanities
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: sofuko2007@mail.ru

Yulia V. Karlova

(Russia, Magnitogorsk)

Bachelor's degree in the field of training "Teacher education with two training profiles"
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: karlova.yulya5@mail.ru

Ekaterina V. Yakovleva

(Russia, Magnitogorsk)

Head of the municipal preschool educational institution "Kindergarten No. 110" of Magnitogorsk
E-mail: ytakayytakay@mail.ru



С. И. Попова

Формирование ценностных отношений учащихся посредством вовлечения их в различные практики социального участия

Проблема формирования ценностных отношений учащегося в информационном обществе актуализируется тем, что процессы освоения и отражения социальной реальности у школьников идут наряду с процессами построения и конструирования образа мира и себя в этом мире. При увеличении объема информации в мире многообразия и сложности учащиеся затрудняются в осмыслении полученной информации, формировании личностных смыслов. Цель исследования – выявить особенности ценностных ориентаций учащихся, экспериментально доказать эффективность вовлечения школьников в различные практики социального участия как значимого фактора формирования ценностных отношений в системе воспитания.

Методологической основой исследования является культурно-историческая теория Л.С. Выготского. В исследовании приняло участие 365 учащихся в возрасте от 11 до 18 лет, обучающихся в общеобразовательных организациях. Эмпирическую основу составили проективные методики: «Недописанная ситуация», «Фантастический выбор», методика свободного выбора предъявленных ответов (Н.Е. Щурковой). Для статистической обработки результатов исследования был применен критерий Фишера.

Формирование ценностных отношений учащихся выстраивалось в процессе вовлечения их в различные практики социального участия как включение школьников в общественно-полезную деятельность на благо конкретных людей и социального окружения в целом. Установлены значимые изменения по когнитивному (у пятиклассников и семиклассников - $p < 0,05$; десятиклассников - $p < 0,01$), эмоциональному (у пятиклассников и семиклассников - $p < 0,05$), практически-действенному (во всех возрастных группах - $p < 0,05$) компонентам ценностных ориентаций. У десятиклассников отмечена положительная динамика по эмоциональному компоненту ценностных ориентаций, но значимых изменений не выявлено. Эффективность вовлечения учащихся в практики социального участия рассматривается не как свершившийся, а как динамичный процесс, в результате которого у учащегося развивается способность быть субъектом собственной жизнедеятельности в условиях социального детства.

Проведенное исследование доказывает необходимость вовлечения учащихся в социальную деятельность в детско-взрослых сообществах на базе школы. В результате эффективнее осуществляется осмысление жизни, на основе учета интересов другого человека развивается эмоциональная сфера школьника, учащийся последовательно овладевает опытом социальной жизни при поддержке значимого взрослого.

Ключевые слова: система воспитания, информационное общество, ценностные ориентации, отношения, расширенная личность, открытое воспитательное пространство, практики социального участия

Ссылка для цитирования:

Попова С. И. Формирование ценностных отношений учащихся посредством вовлечения их в различные практики социального участия // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 343-357. doi: 10.32744/pse.2021.4.22



S. I. POPOVA

Formation of value relations of the students by involving them in various practices of social participation

The problem of the formation of value relations of the student in the information society of the development of the education system is actualized by the fact that the processes of mastering and reflecting the social reality of schoolchildren go along with the processes of building and constructing the image of the world and themselves in this world. With an increase in the volume of information in a world of diversity and complexity, students find it difficult to comprehend the information received, to form personal meanings. The purpose of the study is to identify the features of students' value orientations, to experimentally prove the effectiveness of involving students in various practices of social participation as a significant factor in the formation of value relations in the educational system.

The methodological basis of the research is the cultural and historical theory of L. S. Vygotsky. The study involved 365 students aged 11 to 18 years, studying in general education organizations. The empirical basis is based on projective techniques: "Unfinished situation", "Fantastic choice", the method of free choice of presented answers (N. E. Shchurkova). For statistical processing of the results of the study, the Fisher criterion was applied.

The formation of students' value relations was built up in the process of involving them in various practices of social participation as the inclusion of students in socially useful activities for the benefit of specific people and the social environment as a whole. Significant changes were found in the cognitive (in fifth and seventh graders - $p < 0.05$; in tenth graders - $p < 0.01$), emotional (in fifth and seventh graders - $p < 0.05$), and practically effective (in all age groups - $p < 0.05$) components of value orientations. The tenth-graders showed positive dynamics in the emotional component of value orientations, but no significant changes were revealed. The effectiveness of students' involvement in the practice of social participation is considered not as a *fait accompli*, but as a dynamic process, as a result of which the student develops the ability to be a subject of his own life in the conditions of social childhood.

The study proves the need to involve students in social activities in child-adult communities based on the school. As a result, the understanding of life is carried out more effectively, on the basis of taking into account the interests of another person, the emotional sphere of the student develops, the student consistently masters the experience of social life with the support of a significant adult.

Keywords: educational system, information society, value orientations, relationships, extended personality, open educational space, social participation practices

For Reference:

Popova, S. I. (2021). Formation of value relations of the students by involving them in various practices of social participation. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 343-357. doi: 10.32744/pse.2021.4.22

Введение

Формирование ценностных отношений школьников в системе воспитания реализуется в условиях, когда современная социальная ситуация, характеризующаяся неопределенностью, разнообразием и сложностью, рассматривается как общемировая, затрагивающая все поколения и сферы жизнедеятельности человека. Фиксируется быстро растущее влияние интернета, которое становится средством не только получения новой информации, общения, но и значимым фактором структурирования образа мира у школьников.

Акцент на всеобщей информатизации и возрастание роли средств массовой коммуникации как важного института социализации, широкие возможности использования информационных и образовательных ресурсов в интернете способствуют развитию новых возможностей личностного и социального развития учащихся.

Активно вводится понятие «расширенная личность», что указывает на расширение возможностей человека за счет обращения к цифровым инструментам, которые он использует. В исследованиях в различных контекстах используется данный термин: *extended self* – R.W. Belk [1], Человек достроенный – И. Фейгенберг [2], расширенная психика – М. Фаликман [3].

Г.У. Солдатова [4], S.J. Danby и авт. [5] выделяют феномен цифрового детства. Указывают, что интернет становится средой «обитания» и значимым фактором социализации школьника.

Г.А. Асмолов и А.Г. Асмолов рассматривают интернет как принципиально незавершаемую генеративную сеть, порождающую непредсказуемые эффекты в поведении сложных систем. С опорой на историко-эволюционный подход обосновывается гипотеза, согласно которой Интернет выступает как сетевая технология, обуславливающая «социальный ароморфоз» – скачок к качественно иному образу жизни [6].

Н.Е. Щуркова и авт. обосновывают явление социального детства [7]. Современный школьник родился и живет в том обществе, в котором не жило ни одно поколение россиян. Фиксируется размывание граней между миром детей и миром взрослых, учащийся сразу оказывается в информационном поле, которое ему пока сложно освоить и усвоить, он затрудняется в ценностно-смысловом самоопределении. Процессы освоения и отражения социальной реальности у школьника идут наряду с процессами построения и конструирования образа мира и себя в этом мире.

В тоже время, обостряются риски межпоколенческого разрыва. В жизни старшего поколения преимущественно реализуются базовые типы культуры с традиционными характеристиками. Вместе с тем, в современную жизнь активно входят современные типы культуры, отражающие динамичные, амбивалентные особенности современного мира.

Преобразования характеризуются как глобальные и происходят в режиме постоянного ускорения. Появляющиеся процессы и явления, отличаются коротким временем актуальности, возникая, не успевают закрепиться и отрефлексироваться в сознании человека.

Обозначая эпоху глобальной роли и ответственности человечества в изменениях окружающей среды, активно используется неформальный термин «антропоцен» [8].

В условиях развития интернета и цифровых технологий процесс воспитания кардинально трансформируется. При увеличении объема информации в мире многооб-

разия и сложности учащийся затрудняется в осмыслении полученной информации, формировании личностных смыслов.

Передача культурного опыта от поколения к поколению не выполняется автоматически, а осуществляется в процессе воспитания.

М.В. Фаликман указывает, что цифровая среда заставляет пересмотреть представления о направлении процесса социализации в логике культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. Первая трансформация касается процесса присвоения культурных орудий. Если согласно культурно-исторической теории развитие, как на эволюционной шкале, так и в индивидуальном развитии идет от внешнего опосредствования к внутреннему, то в современной культуре с ее постоянной доступностью цифровых технологий, заставляющей исследователей говорить о «цифровой среде», мы видим выраженный сдвиг к внешнему опосредствованию психических функций. Вторая трансформация затрагивает процесс передачи культурного опыта в зоне ближайшего развития. Если раньше социокультурный опыт, связанный с управлением собственными познавательными процессами, передавался от значимого взрослого к ребенку, то в настоящее время все большую роль начинает играть передача опыта через цифровые устройства, в том числе без участия значимого взрослого [3].

С позиции воспитания следует дополнить – от зоны ближайшего развития к зоне вариативного развития.

Человек условно находится на пересечении многих разнопорядковых систем. В этом значении, о его существовании можно говорить как о полисистемном процессе. Системность мира и системность жизнедеятельности человека в этом мире – две ключевые характеристики реальной действительности, в которой располагается человеческое общество. Система – нечто целое, состоящее из взаимно связанных, строго определенных частей, взаимодействие которых обеспечивает существование этой системы.

Система воспитания в статье определена как целостная система, которая одновременно функционирует в более широкой социальной системе.

Усложнение организации социальных систем закономерно ведёт к росту разнообразия их элементов. Воспитание как сложная социальная система предполагает введение личности в контекст мировой культуры, личности, последовательно овладевающей опытом социальной жизни, присваивающей базовые ценности и обретающей способность быть субъектом собственной жизнедеятельности. Воспитание, реализуемое в информационных условиях, определяется как педагогическое содействие спонтанному развитию у учащегося отношений к базовым ценностям культуры (Человек, Жизнь, Общество, Природа, Мое «Я» и др.).

Проблеме изучения теоретических и методических основ системы воспитания посвящены исследования Л.В. Байбородовой [9], Н.Л. Селивановой [10], Н.Е. Щурковой [7] и др.

Традиционно выделяют следующие компоненты системы воспитания: воспитательные цели; людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношения, возникающие между ее участниками; и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности воспитательной системы. В условиях информационного общества все составляющие системы воспитания изменяются.

Серьезным вызовом современности является развитие школьника как субъекта собственных коммуникаций. Обращаясь к социальным сетям, он сам выстраивает свое взаимодействие, получая необходимую информацию, удовлетворяя собственное лю-

бопытство, создавая сетевые сообщества и т.д. Известно, чем больше возможностей появляется для развития любой сложной системы в информационном обществе, тем выше опасность появления рисков.

Согласно данным Лаборатории Касперского, российские подростки проводят больше времени в сети, чем подростки из Европы и США. 56% несовершеннолетних пользователей из России проводят почти все свое время в сети (для сравнения: в Европе этот показатель – 51%, в США – 40%) [11].

Возможности конструирования взрослыми детства резко снижаются. В результате живое общение с собеседником заменяется общением в социальных сетях, сужается круг реального взаимодействия детей со взрослыми (родителями, учителями и т.д.). Это не может не отразиться отрицательно на развитии школьника, особенно на его эмоциональном и нравственном становлении.

Исследования Я.А. Ледовой и авт. посвящены проблеме отчуждения моральной ответственности [12]. С.В. Молчанов и О.В. Алмазова изучают особенности использования механизмов морального самооправдания в подростковом и юношеском возрасте [13].

В этих условиях очень важна внимательная и конструктивная поддержка значимого взрослого. Изменяется стратегия взаимоотношений педагога со школьниками: вместо «учащийся – учитель» появляется «человек – человек». Отношение к человеку как наивысшей ценности определяется в качестве позиции гуманистического воспитания. Мы разводим понятия «гуманистическое» и «гуманное» воспитание. Гуманное воспитание – это ситуативная, тактическая позиция педагога, предполагающая позицию детоцентризма. Гуманистическое воспитание подразумевает декларацию Человека как наивысшей ценности современной культуры. Это стратегическая позиция педагога. Совместная деятельность насыщена проживанием отношений к ценностям жизни, проживанием ценностных отношений.

Границы ценностей не раздвигаются, если ребенка не научить видеть за частным общее, за предметом – отношение. «Жизнь» его сужается до «существования» [14, с. 105].

Ценностные отношения исходят из внутренних побуждений человека, а не из рационального принятия системы социальных норм. Ценность – это внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности и потому воспринимаемый им как собственная духовная интенция, а не надличностный, отчужденный от него регулятор поведения [14].

Содержанием воспитания выступает ценностное отношение. А.С. Макаренко отмечал, что предметом педагогики является не ребенок, а отношения между воспитателями и воспитуемыми. Только сформировав отвечающие высоким требованиям стиль и тон отношений в коллективе, можно рассчитывать на эффективность воспитательного процесса [15].

Сегодня школьник «включен» в различные, иногда противоположные виды деятельности, активно участвует в различных социальных сообществах. Традиционно под детско-взрослым сообществом понимают сложившуюся в процессе урочного и внеурочного общения и совместной деятельности относительно устойчивую систему связей и отношений между детьми и взрослыми (педагогами, родителями, представителями общественных организаций и т.д.).

Д.В. Григорьев обосновывает важность смыслового взаимодействия детско-взрослой общности в образовании [16]. Ю.В. Громько, В.В. Рубцов и А.А. Марголис рассматривают школу как экосистему развивающихся детско-взрослых сообществ в условиях информационного общества [17].

Подростки стремятся к выстраиванию конструктивных отношений с окружающим миром, интенсивному проживанию и осмыслению собственной жизни. Для них необходимо выстраивать логику проявления своей субъектности, осмысливать перспективы собственной жизни. Школьники достаточно откровенны, вместе с тем проявляется неуверенность в собственных силах, переживание конфликтных тенденций во внутреннем плане [18].

Социальные сети, обеспечивая обмен ресурсами, коммуникационное взаимодействие, кардинальным образом повлияли на возможность выстраивания связей и отношений в обществе в целом. Определяя сеть, Ч. Кадушин указывает, что она «представляет собой набор отношений» [19]. Р. Хойслинг рассматривая, сетевые отношения и взаимодействия считает, что их можно «символически изобразить в виде каналов, по которым протекают различные виды социальной активности участвующих в ней акторов» [20, с. 36].

Социальная сеть определяется как инструмент организации и систематизации персональных связей между участниками воспитательного процесса, способствующий в ходе сетевого взаимодействия выстраиванию вертикальных и горизонтальных, внешних и внутренних, формальных и неформальных связей.

Сетевое партнерство выдвигает на первый план «силу слабых связей» (М. Грановеттер) [21] как комбинацию продолжительности, эмоциональной интенсивности (emotional intensity), близости или взаимного доверия (confiding) и реципрокных услуг, которые обладают большим эффектом для распространения информации. Обращение к термину «слабые сети» предполагает возможности удаленного доступа, неформальных контактов, создание групп в глобальных сетях, интеграцию в сообщества и т.д.

И.В. Дубровина отмечает, что практическая психология, обслуживая систему образования, оказалась не в полной мере готовой к решению вновь ставшей сегодня актуальной задачи воспитания школьников [22].

В связи с этим особо остро стоит проблема развития ценностных отношений учащегося в системе воспитания на основе учета сложности и многообразия информационного общества. Не взрослый непосредственно формирует личность, а сам школьник при поддержке педагога осуществляет конструирование целостной смысловой картины мира, собственное становление.

В исследованиях R. Sanderson, T. Crompton, M. Prentice, L. Wolf, N. Weinstein, T. Kasser показано, что гражданская активность напрямую зависит от самостоятельно усвоенной ценности заботы о других, их благополучии и демонстрируют обратную зависимость от ценности личного успеха и превалирования личных интересов [23].

Значимым для реализации системы воспитания в современных социальных условиях является включение школьников в различные практики социального участия: вожатская деятельность, благотворительность, волонтерство, гражданские инициативы и др.

Объектом нашей работы является формирование ценностных отношений школьников в условиях развития системы воспитания в информационном обществе посредством организации педагогического эксперимента.

Цель исследования выявить особенности ценностных ориентаций учащихся, экспериментально доказать эффективность вовлечения школьников в различные практики социального участия как значимого фактора формирования ценностных отношений в системе воспитания. Социальное участие рассматривается как включение школьников в общественно-полезную деятельность на благо конкретных людей и социального окружения в целом.

Материалы и методы

Методологической основой исследования является культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Согласно данной теории, становление высших психических функций базируется на усвоении и присвоении человеком исторически сложившихся общественных форм в соответствующих условиях его жизнедеятельности: освоение школьником ценностей культуры, преобразование его психических функций в культурные функции. Изменение психических функций рассматривается как процесс развития и обогащения индивидуальных возможностей, опыта учащегося.

Воспитание определяется как педагогическое содействие становлению ценностных отношений школьника в культурном смысловом контексте протекающей жизни и овладение им достижениями мировой культуры. Это вхождение в жизнь на высоком уровне культуры и развитие у учащегося способности жить на данном уровне в условиях информационного общества.

В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ литературы по проблеме исследования, сравнение, педагогическая интерпретация, обобщение результатов исследований) и эмпирические (анкетирование, наблюдение, педагогический эксперимент).

В ходе исследования предполагалось выявить содержание компонентов ценностных ориентаций (эмоционального, когнитивного и практически-действенного) учащихся в процессе воспитания.

Для исследования эмоционального компонента ценностных ориентаций учащихся использовалась проективная диагностическая методика «Недописанная ситуация», позволяющая фиксировать значимые переживания школьника как непосредственно-чувственное отражение отношений к ценностям Жизнь, Человек, Мое «Я», Общество, Человечество в жизненных ситуациях. Диагностика когнитивного компонента ценностных ориентаций, предусматривающего выявление степени осмысленности жизни как выстраивание взаимодействий со значимым Другим, – осуществлялась на основе методики «Фантастический выбор». Для исследования практически-действенного компонента применялась «Методика свободного выбора предъявленных ответов», предполагающая изучение следующих видов ценностных ориентаций: ориентация школьника на учет интересов другого человека и желание включиться в практики социального участия; частичный учет интересов другого человека с преобладанием ориентации на Себя и включение в практики социального участия на основе внешнего влияния; доминирование ориентации на Себя и отсутствие желания включиться в практики социального участия. Использовался модифицированный вариант методик Н.Е. Щурковой [24]. Все проективные методики проводились в ходе активного включения учащихся в практическую деятельность.

Показателями сформированности ценностных ориентаций школьников являются: преобладание у них значимых переживаний относительно ценностей Жизнь, Человек, Мое «Я», Общество, Человечество; степень осмысленности жизни учащимися; готовность школьника включиться в активную социальную деятельность.

Цель педагогического эксперимента заключалась в выявлении динамики показателей сформированности компонентов структуры ценностных ориентаций учащихся на основе апробации рабочей программы воспитания в условиях информационного

общества. Для проведения констатирующего этапа исследования были определены учащиеся трех возрастных групп: младший подросток, старший подросток и ранняя юность (V, VII и X классы). Выборка составила 365 учащихся общеобразовательных организаций г. Череповца в возрасте от 11 до 18 лет.

В рабочую программу воспитания наряду с инвариантными («Классное руководство», «Школьный урок», «Курсы внеурочной деятельности», «Работа с родителями», «Самоуправление» и «Профорientация») были включены и вариативные модули («Ключевые общелицейские дела», «Детские общественные объединения», «Организация воспитательного пространства» «Волонтерство»). Предполагается формирование ценностных отношений посредством вовлечения учащихся в различные практики социального участия. Социальное участие понимается в широком смысле как любая индивидуальная или групповая деятельность, направленная на решение вопросов, вызывающих озабоченность в обществе.

С целью проведения формирующего этапа исследования была определена выборка, которую составили лицеисты V-х (29 человек), VII-х (30 человек) и X-х (27 человек) классов МАОУ «Общеобразовательный лицей АМТЭК» г. Череповца. Учащиеся входят в состав вожатско-волонтерского отряда «Открытые сердца».

Для статистической обработки результатов исследования был применен критерий Фишера (ф), который предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего эффекта.

Результаты исследования

По результатам констатирующего этапа исследования показатели когнитивного компонента ценностных ориентаций, предусматривающего выявление степени осмысленности жизни как выстраивание взаимодействий со значимым Другим, характеризуются постепенным развитием рефлексивных процессов учащихся от 5-го к 10-му классам (методика «Фантастический выбор»). В результате анализа данных диагностической методики «Недописанная ситуация» было выявлено, что степень проявления сочувствия у учащихся с возрастом понижается (5-е классы - 24,1%, 7-е классы – 13,3%, 10-е классы – 14,8%), что приводит к трудностям понимания другого и нарушениям социальной коммуникации. В ситуации выбора подростки склонны к бездействию, опираются не на личную оценку ситуации, а коллективное поведение, склонны к эмоциональному заражению эмоциями обиды, раздражения, обвинения и т.д.

Результаты анализа методики свободного выбора предъявленных ответов позволяют констатировать, что учащиеся хотели бы включиться в активную социальную деятельность, но не владеют навыками участия в социальной жизни на уровне микрогрупп, поэтому затрудняются в выстраивании траектории собственного включения в деятельность детско-взрослых сообществ в сложных ситуациях (5-е классы – 24,1%, 7-е классы – 20,0%, 10-е классы – 29,6%). Особенно ярко проявляются отказы, раздражение, самооправдание в ситуациях приобретения первичного отрицательного опыта социального участия.

Судить о подвижности динамичных ценностных ориентаций позволяет непосредственное наблюдение за поведением лицеистов. В процессе диагностики способность эмоционально откликаться на жизненные ситуации и в поведенческом плане проявлять более высокие формы отношений к значимым для них объектам повышается. Об

этом можно говорить, опираясь на вербальные и невербальные показатели поведения («Это очень важно, а я даже не задумывался над этим раньше!»). Сам процесс диагностирования ценностных ориентаций становится процессом выявления предрасположенности учащегося к «смысловому восхождению» к базовым ценностям культуры.

Данная открытость и мобильность отражают потенциальные возможности педагогического содействия становлению ценностных отношений учащихся в культурном смысловом контексте протекающей жизни в процессе воспитания. Но этот же факт свидетельствует об отсутствии у лицеистов опыта интенсивного осмысления собственной жизни и своего «Я» в этой жизни.

Воспитание в условиях информационного общества недостаточно реализуется как процесс, способствующий самоопределению учащегося в мире базовых ценностей культуры. Данный процесс часто выстраивается как набор случайных, время от времени организуемых воспитательных влияний единичного порядка. Ценностные отношения пока не стали содержанием воспитания, лицей (школа) продолжает традиционное целенаправленное формирование у учащихся социально нормативного поведения в конкретной ситуации, возводя в ценность исполнение должного и используя различные методы наказания (штрафные санкции, обвинения, в том числе, в социальных сетях и т.д.). Традиционно влияние выстраивается в словесной форме (готовое решение, критика, просьба, распоряжение и т. д.),

В ходе дальнейшего исследования проверялось предположение о том, что активное участие лицеиста в различных практиках социального участия будет способствовать более эффективному формированию ценностных отношений: осмыслению им жизни, развитию эмоциональной сферы учащегося на основе учета интересов другого человека, последовательному овладению опытом социальной жизни. в результате. В лицее социальное участие реализуется через:

- корпоративное добровольчество - развитие ценностных отношений лицеистов посредством создания и поддержки разновозрастной среды взаимодействия, сохранения и развития традиций лицея, формирования уклада лицейской жизни;
- инклюзивное добровольчество выстраивается в процессе взаимодействия с ВО ОО «БУДУЩЕЕ ЕСТЬ!» (подготовка и проведение благотворительных акций, инклюзивных игровых программ для детей с инвалидностью и т.д.);
- социальное добровольчество - подготовка и проведение городских акций «Моё малое доброе дело», «Дружок»; десантов Добра «Уважительный», «Новогодний», «Победный»; шефство над блокадниками Ленинграда;
- экологическое добровольчество включает проведение субботников, акций «Сдай макулатуру - спаси дерево», «Сдай батарейку - спаси ёжика», «Открытие птичьей столовой», экологических часов и т.д.

Механизмом вовлечения лицеистов в практики социального участия является апробирование учащимися собственных усилий в решении сложных социальных проблем при поддержке значимого взрослого. Значимыми взрослыми являются не только классный руководитель, родители, но и представители автономных некоммерческих организаций, общественных организаций, студенты вузов и т.д. Деятельность детско-взрослых сообществ осуществлялась в процессе урочной и внеурочной деятельности и представляла относительно устойчивую систему отношений между детьми и взрослыми.

Воспитательное пространство рассматривалось как открытое и развивающееся. Учитывалось, что современный человек живет в смешанном пространстве, в котором физическая среда и виртуальная среда интегрированы и взаимосвязаны. В качестве

ресурсов активно использовались социальные сети, система дистанционного обучения образовательной организации.

На контрольном этапе эксперимента применялись те же проективные диагностические методики, но изменялось их содержание. Анализ полученных результатов показал достоверную эффективность формирования ценностных отношений посредством вовлечения лицеистов в различные практики социального участия в системе воспитания (см. табл. 1).

Таблица 1

Значимость изменений показателей развития ценностных ориентаций учащихся

Критерий	Показатель	ф* (V класс) 29 чел.		ф* (VII класс) 30 чел.		ф* (X класс) 27 чел.	
		до	после	до	после	до	после
Осмысление базовых ценностей	Осмысливают жизнь как выстраивание взаимодействий со значимым Другим, характерно стремление к развитию рефлексивных процессов	9	16	14	22	15	23
		1,88*		2,14*		2,46*	
Проявление сочувствия	Проявляют сочувствие и сострадание	17	23	16	23	13	16
		1,73*		1,92*		0,82	
Включенность в практики социального участия	Ориентируются и учитывают интересы другого человека, активно включаются в социальную деятельность	15	23	16	23	13	20
		2,25*		1,92*		1,98*	

Условные обозначения:

* Обнаружены статистически достоверные различия на уровне $p < 0,05$;

** Обнаружены статистически достоверные различия на уровне $p < 0,01$.

Анализ результатов педагогического эксперимента показал положительные изменения по всем показателям в разных возрастных группах лица. Осмысление жизни как выстраивание взаимодействий со значимым Другим характеризуется постепенным развитием рефлексивных процессов. Особенно данный показатель выражен у десятиклассников ($p < 0,01$). Анализ изменений по показателю «проявление сочувствия и сострадания» как непосредственно-чувственное отражение отношений к ценностям «жизнь», «человек», «мое "Я"», «общество», «человечество» в противоречивых жизненных ситуациях позволил констатировать, что динамика данного показателя более выражена у подростков и младших подростков (при $p < 0,05$). Изучение динамики показателя «ориентация школьника на учет интересов другого человека и желание включиться в социальную деятельность» позволило зафиксировать статистически достоверные различия на уровне $p < 0,01$ во всех возрастных группах.

В тоже время, отмечена положительная динамика по показателю «проявление сочувствия и сострадания» у десятиклассников, но не обнаружены достоверные различия по этому параметру. Данные результаты объясняются тем, что в старшем школьном возрасте активно формируется мировоззрение учащихся. Именно на стыке возрастов у учащихся проявляются тенденции к изменению ценностных ориентаций, которые могут вступать в противоречие с существующей системой мотивов и потребностей, определяя их качественную перестройку.

Обсуждение результатов

В ходе формирования ценностных отношений учащихся в системе воспитания отмечены значимые изменения всех компонентов ценностных ориентаций у пятиклассников и восьмиклассников, входящих в состав вожатско-волонтерского отряда «Открытые сердца». Для учащихся характерно стремление к осмыслению процессов, происходящих в современном обществе и собственной позиции. В этот период расширяются границы представлений школьников о своем месте в обществе, последовательно формируется опыт социальной жизни при поддержке значимого взрослого.

Оценивая динамику показателей развития ценностных отношений учащихся, мы констатировали эффективность их вовлечения в практики социального участия не как свершившегося, а как динамичного процесса, в результате которого у учащихся развивается способность осознанно принимать решения на основе учета интересов другого человека в условиях сложного и многообразного информационного общества.

Воспитательное пространство становится открытым, в результате возрастает ответственность всех участников воспитательного процесса. Выявлено, что проблемы, которые характерны для учащегося в реальной жизни, он переносит в сетевое пространство. Важным является развитие практики сетевого партнерства, которая характеризуется осознанностью, активностью, открытостью участников к взаимодействию, взаимному доверию и т.д.

Развитие системы воспитания в условиях сложности и неопределенности осуществляется на ценностно-смысловом уровне следующим образом:

- посредством развития социальных практик детско-взрослых сообществ, деятельности в составе команд (отрядов);
- создание условий к самоопределению, уважение к личности и доверие, ориентация на горизонтальное взаимодействие, развитие наставничества;
- выстраивание персональных маршрутов посредством обращения к цифровым технологиям, возможность предложить и реализовать собственную идею;
- развитие критического и системного мышления школьников.

В результате вовлечение учащихся в различные практики социального участия процесс воспитания выстраивается в последовательности:

- от ситуаций, ориентированных на воспроизводство образцов, норм, правил, к воспитательным ситуациям, направленным на работу с «актуальными вызовами», предполагающую развитие личностных смыслов и выражающих их в поведении смысловых установок;
- от ситуаций, планируемых и задаваемых педагогом, к ситуациям, задаваемым и значимым для учащихся и самими учащимися;
- от предметного обучения к междисциплинарному (совместные самообучающие проекты детско-взрослых сообществ с последующей реализацией полученного продукта);
- от универсальной учебной траектории к персональным образовательным маршрутам, задачам открытого типа с целью развития потенциала школьника;
- от суммарного оценивания к своевременной конструктивной обратной связи.

Школа постепенно становится мотивированным открытым пространством деятельности для сообществ, в том числе, для родителей, как активных участников со-

циальной ситуации. Результаты исследования показали, что в вопросах, связанных с решением конкретных задач, особенностями поведения, моды, выбором источников информации для подростков значимо мнение сверстников. Но при решении важных жизненных проблем наиболее референтными для учащихся являются родители.

Полученные нами данные согласуются с мнениями Ю.В. Громыко, В.В. Рубцова и А.А. Марголиса, указывающими на важность рассмотрения школы как экосистемы развивающихся детско-взрослых сообществ [17]. Без организации деятельности детско-взрослых сообществ, сложно решить проблему формирования ответственной гражданской позиции учащихся, развития их способности к саморегуляции [25]. Известно, что личностные ценности человека формируются опосредованно от ценностей социальных групп.

Современный школьник живет в смешанном пространстве, в котором физическая среда и виртуальная среда интегрированы в тесную взаимосвязь. Сетевые объекты (информационно-коммуникационные технологии, глобальные сети, achieve-логика, e-learning и т.п.) рассматриваются как важные средства в организации воспитательно-го процесса.

Использование интернета и различных цифровых технологий как инструментов социального участия школьников в системе воспитания открывает большие возможности для формирования ценностных отношений школьников (получение информации, обучение на онлайн-курсах, общение в социальных сетях, онлайн-консультирование по вопросам личностного развития, здоровья, социально-психологического благополучия и т.д.). Важным остается определение оптимального уровня обращения к цифровым технологиям, дозированному и осознанному использованию их школьниками. Данная проблема является междисциплинарной. На важность ее решения указывают психологи (Г.У. Солдатова [4], S.J. Danby, M. Fleer, C. Davidson, M. Hatzigianni [5], Г.А. Асмолов и А.Г. Асмолов [6] и др.); социологи (Е.В. Бродовская, А.Ю. Домбровская, А.В. Синяков [26] и др.), педагоги (Т.А. Ромм [27], В. А. Плешаков [28] и др.).

Деятельность детско-взрослых сообществ не может быть организована извне, они целенаправленно формируются в системе общностей и деятельности включенных в нее участников. Школьник получает возможность включиться в различные виды деятельности в условиях динамичного воспитательного пространства: практики волонтерского, вожатского [29], экологического, исторического и других видов социального участия.

В ходе исследования выявлено, что в условиях информационного общества возможности формирования ценностных отношений школьников в системе воспитания активно развиваются.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов.

В результате эмпирического исследования выявлены следующие особенности ценностных ориентаций учащихся: осмысленность жизни как выстраивание взаимодействий со значимым другим характеризуется постепенным развитием рефлексивных процессов; динамичны изменения эмоциональной сферы учащихся (внешние проявления сочувствия у подростков понижаются); они хотели бы активно участвовать в социальной деятельности, но не владеют навыками участия в социальной

жизни на уровне микрогрупп. Особенно ярко проявляются отказы, раздражение, самооправдание в ситуациях приобретения первичного отрицательного опыта социального участия.

В ходе формирования ценностных отношений учащихся в системе воспитания отмечены значимые изменения по всем показателям у пятиклассников и восьмиклассников, входящих в состав вожатско-волонтерского отряда «Открытые сердца». Для учащихся характерно стремление к осмыслению процессов, происходящих в современном обществе и собственной позиции. Оценивая динамику показателей развития ценностных отношений учащихся, мы констатировали эффективность их вовлечения в практики социального участия не как свершившегося, а как динамичного процесса, в результате которого у учащихся развивается способность быть субъектом собственной жизнедеятельности в условиях социального детства. В результате обосновано обращение к различным практикам социального участия как значимому фактору формирования ценностных отношений учащихся в системе воспитания.

Формирование ценностных отношений школьников в информационном обществе осуществляется за счет усложнения и расширения всех элементов системы воспитания (целей, взаимоотношений участников, воспитательного пространства, управления, результата как сформированности ценностных отношений учащегося).

В исследовании обоснована необходимость вовлечения учащихся в социальную деятельность в детско-взрослых сообществах на базе школы. В результате эффективнее осуществляется осмысление жизни, на основе учета интересов другого человека развивается эмоциональная сфера школьника, учащийся последовательно овладевает опытом социальной жизни при поддержке значимого взрослого.

Благодарности

Автор выражает благодарность И.Б. Ключвиной, заместителю директора по воспитательной работе общеобразовательного лицея «АМТЭК» г. Череповца, а также научному редактору журнала «Перспективы науки и образования».

ЛИТЕРАТУРА

1. Belk R.W. (2014) The Extended Self Unbound. *Journal of Marketing Theory and Practice*, vol. 22 (2), pp. 133–134. [Электронный ресурс]. <https://doi.org/10.2753/МТР1069-6679220202>
2. Фейгенберг И.М. Человек Достроенный и этика. Цивилизация как этап развития жизни Земли. М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2011. 128 с.
3. Фаликман М.В. Цифровое опосредствование: новые рубежи культурно-исторического подхода // *Вопросы психологии*. 2020. № 2. С. 3-14.
4. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // *Социальная психология и общество*. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308
5. *Digital Childhoods: Technologies and Children's Everyday Lives* / Danby S.J., Fleer M., Davidson C., Hatzigianni M. (eds.). Springer, 2018. Vol. 22. 287 p. DOI: 10.1007/978-981-10-6484-5.
6. Асмолов Г.А., Асмолов А.Г. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // *Вопросы психологии*. 2019. № 4. С. 3-28.
7. Щуркова Н.Е., Арапова П.И., Баранова Е.Ф. и др. Система достойного воспитания. М.: Издательство АСТ, 2020. 256 с.
8. Шешнев А.С. Что такое «антропоцен»? // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Науки о Земле*. 2017. Т. 17. № 3. С. 200-206.
9. Байбородова Л.В. Воспитывающие ситуации как средство диагностики и развития социальной ответственности ребенка // *Социальная ответственность в изменяющемся мире*. Ярославль, 2019. С. 14-21.
10. Селиванова Н.Л. Аprobация и внедрение примерной программы воспитания // *Отечественная и зарубежная*

- педагогика. 2020. Т. 2. № 1 (67). С. 106-114.
11. Лаборатория Касперского (2016). Растим детей в эпоху Интернета. <https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2016_news-12-05-16>.
 12. Ледовая Я. А., Тихонов Р. В., Боголюбова О. Н., Казенная Е. В., Сорокина Ю. Л. Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 23–39. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.402
 13. Молчанов С.В., Алмазова О.В. Особенности использования механизмов морального самооправдания в подростковом и юношеском возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2020. № 3. С. 147-165. DOI: 10.11621/vsp.2020.03.07
 14. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005. 254 с.15
 15. Макаренко А.С. О воспитании; сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1990. 415 с.
 16. Григорьев Д.В. Детско-взрослая общность в образовании: не потерять смысл // Народное образование. 2015. № 4. С. 167-170.
 17. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 57—67. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>
 18. Соловьева Е.Е., Попова С.И. Модель социального конструирования гражданской идентичности учащихся в условиях поликультурного воспитания // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 105-118. DOI: 10.32744/pse.2020.1.8
 19. Kadushin Ch. Understanding social networks: theories, concepts and findings, NY, Oxford University Press, 264 p. (2012). <https://books.google.ca/books?id=d4hoAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
 20. Хойслинг Р. Социальные процессы как сетевые игры. Социологические эссе по основным аспектам сетевой теории. М.: Логос-Альтера, 2003. 192 с.
 21. Грановеттер М. Сила слабых связей // Экономическая социология. 2009. Т. 10. № 4. Сентябрь. С. 31-50.
 22. Дубровина И.В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. 2018. №1(29). С. 6–16. DOI: 10.11621/npj.2018.0101
 23. Sanderson R., Crompton T., Prentice M., Wolf L., Weinstein N., Kasser T. Strangers in a Strange Land: Relations Between Perceptions of Others' Values and Both Civic Engagement and Cultural Estrangement // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Issue 3. P. 559-570. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00559.
 24. Щуркова Н.Е., Попова С.И., Потанина Л.Т. Обучение в процессе воспитания школьника. Руководство для заместителя директора школы по учебному процессу. М.: Педагогический поиск. 2011. Ч. 3. 160 с.
 25. Попова С.И. Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 99-108.
 26. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Синяков А.В. «Цифровое детство»: риски интернет-коммуникации школьников, их родителей и учителей (по материалам прикладного исследования в Ставропольском крае, 2020 г.) // Власть. 2020. № 5. С. 86-94.
 27. Ромм Т.А., Ромм М.В. Сетевой подход в дополнительном образовании: стратегия и тактика // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (200). С. 35-41.
 28. Плешаков В. А. О социальных практиках жизнедеятельности «homo cyberus» // Известия Волгоградского гос. техн. ун-та. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2015. Т. 22, № 8 (171). С. 11-15.
 29. Попова С.И., Клюквина И.Б. Роль вожатского отряда в формировании уклада лицейской жизни // Воспитание школьников. 2018. № 4. С. 13-21.

REFERENCES

1. Belk R.W. The Extended Self Unbound. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 2014, vol. 22 (2), pp. 133–134. DOI: 10.2753/MTP1069-6679220202
2. Fejgenberg I.M. The Completed person and ethics. Civilization as a stage of development of the life of the Earth. Moscow, LLC «Medical Information Agency», 2011. 128 p. (In Russian)
3. Falikman M.V. Digital mediation: new frontiers of the cultural and historical approach. *Voprosy psikhologii*, 2020. no 2. С. 3-14. (In Russian)
4. Soldatova G.U. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Social Psychology and Society*, 2018, vol. 9, no. 3. pp. 71–80. DOI: 10.17759/sps.2018090308 (In Russian)
5. Digital Childhoods: Technologies and Children’s Everyday Lives / Danby S.J., Fleer M., Davidson C., Hatzigianni M. (eds.). Springer, 2018, vol. 22. 287 p. DOI: 10.1007/978-981-10-6484-5.
6. Asmolov G.A., Asmolov A.G. The Internet as a generative space: a historical and evolutionary perspective. *Voprosy psikhologii*, 2019. no 4. pp. 3-28. (In Russian)
7. Shhurkova N.E., Arapova P.I., Baranova E.F. i dr. The system of decent education. Moscow, AST Publishing House, 2020. 256 p. (In Russian)
8. Sheshnev A.S. What is the «Anthropocene»? *Izvestiya Saratovskogo universiteta. New series. Series: Earth Sciences*, 2017, vol. 17, no 3, pp. 200-206. (In Russian)

9. Bayborodova L.V. Educating situations as a means of diagnostics and development of social responsibility of the child / Social responsibility in the changing world. Yaroslavl, Publishing house Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 2019. pp. 14-21 (In Russian)
10. Selivanova N.L. Approbation and implementation of an exemplary educational program. *Domestic and foreign pedagogy*, 2020, vol. 2, no. 1 (67), pp. 106-114 (In Russian)
11. Kaspersky Lab. Raising children in the Internet age. Available at: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2016_news-12-05-16.
12. Ledovaya Ya.A., Tixonov R.V., Bogolyubova O.N., Kazennaya E.V., Sorokina Yu.L. Alienation of moral responsibility: a psychological construct and methods of its measurement. *Bulletin of St. Petersburg State University. Series 16. Psychology. Pedagogy*, 2016, vol. 4, pp. 23–39. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.402 (In Russian)
13. Molchanov S.V., Almazova O.V. Features of the use of mechanisms of moral self-justification in adolescence and adolescence. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 14: Psychology*, 2020, no 3, pp. 147-165. DOI: 10.11621/vsp.2020.03.07 (In Russian)
14. Shhurkova N.E. Applied pedagogy of education: textbook. stipend. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2005. 254 p. (In Russian)
15. Makarenko A.S. On education; comp. and auth. will enter. articles by V.S. Helemendik – 2nd ed., reprint. and add. Moscow, Politizdat Publ., 1990. 415 p. (In Russian)
16. Grigor`ev D.V. Child-adult community in education: do not lose the meaning. *Popular education*, 2015, no 4, pp. 167-170. (In Russian)
17. Gromy`ko Yu.V., Rubczov V.V., Margolis A.A. School as an ecosystem of developing child-adult communities: an activity-based approach to designing schools of the future. *Cultural and Historical Psychology*, 2020, vol. 16, no. 1, pp. 57–67. DOI: 10.17759/chp.2020160106 (In Russian)
18. Solov`eva E.E., Popova S.I. Model of social construction of students ' civic identity in the context of multicultural education. *Perspectives of science and education*, 2020, no 1 (43), pp. 105-118. DOI: 10.32744/pse.2020.1.8 (In Russian)
19. Kadushin Ch. Understanding social networks: theories, concepts and findings, NY, Oxford University Press, 201. 264 p. Available at: <https://books.google.ca/books?id=d4hoAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
20. Xojsling R. Social processes as network games. Sociological essays on the main aspects of network theory. Moscow, Logos-Altera Publ., 2003. 192 p. (In Russian)
21. Granovetter M. The strength of weak ties. *Economic sociology*, 2009, vol. 10, no 4. September, pp. 31-50. (In Russian)
22. Dubrovina I.V. Psychological problems of education of children and schoolchildren in the conditions of the information society. *National Psychological Journal*, 2018, no 1(29), pp. 6–16. DOI: 10.11621/npj.2018.0101(In Russian)
23. Sanderson R., Crompton T., Prentice M., Wolf L., Weinstein N., Kasser T. Strangers in a Strange Land: Relations Between Perceptions of Others' Values and Both Civic Engagement and Cultural Estrangement. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, issue 3, pp. 559-570. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00559.
24. Schurkova N.E., Popova S.I., Potanina L.T. Education in the process of educating a student. Guide for the deputy director of the school for the educational process. Moscow, Pedagogical search Publ., 2011. Part 3. 160 p. (In Russian)
25. Popova S.I. Development of a teenager's ability to self-regulation in the educational process of school. *Psychological science and education*, 2017, vol. 22, no. 6, pp. 99-108. DOI: 10.17759/pse.2017220609 (In Russian)
26. Brodovskaya E.V., Dombrovskaya A.Yu., Sinyakov A.V. «Digital childhood»: risks of Internet communication of schoolchildren, their parents and teachers (based on the materials of applied research in the Stavropol Territory, 2020), 2020, no. 5, pp. 86-94. (In Russian)
27. Romm T.A., Romm M.V. Network approach in additional education: strategy and tactics. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2019, no 3 (200), pp. 35-41. (In Russian)
28. Pleshakov V.A. About social practices of life activity «homo cyberus». *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnologiiya. un-ta. Series: Problems of social and humanitarian knowledge*, 2015, vol. 22, no. 8 (171), pp. 11-15. (In Russian)
29. Popova S.I., Klyukvina I.B. The role of the leader of the squad in the formation of the lyceum life. *Education of schoolchildren*, 2018, no. 4, pp. 13-21. (In Russian)

Информация об авторе

Попова Светлана Игоревна

(Россия, г. Череповец),

Доцент, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник

Череповецкий государственный университет

E-mail: e-mail: psvetlana2015@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2677-1917

Scopus ID: 57216300356

ResaecherID: AAK-7227-2021

Information about the author

Svetlana I. Popova

(Russia, Cherepovets)

Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher,

Cherepovets State University

E-mail: psvetlana2015@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2677-1917

Scopus ID: 57216300356

ResaecherID: AAK-7227-2021



CHANG SEEK LEE

The influence of mindfulness and gratitude on the happiness of high school students: grit's moderated mediation model

Introduction. The happiness index of children and adolescents in Korea is very low, ranking 20th out of 22 OECD countries. Further, Korean high school students, who are at a critical juncture in their careers, have lower levels of happiness. There is a need for research to promote happiness among this cohort. Therefore, this study aimed to suggest a plan to improve happiness by investigating whether gratitude mediates the influence of mindfulness on happiness and whether grit moderates this mediating effect.

Study participants and methods. The participants of this study were high school students, who are in the most critical period in terms of their career choice. Three cities and counties in Korea, and three high schools in each city and county, were selected through a random sampling method. Next, the high school students to be surveyed were selected using a purposive sampling method in consideration of gender, grade, etc. Ultimately, 435 questionnaires were used for the final analysis. The participants were evenly distributed along gender lines with 220 males (50.6%) and 215 females (49.4%). Of the sample, 376 people (86.6%) lived in small and medium-sized cities while 59 people (13.6%) lived in rural areas. Of the survey participants, 377 (86.7%) lived with both parents and 58 (13.3%) lived with single parents or grandparents. Data were analyzed using SPSS PC+ Win. Ver. 25.0 and SPSS PROCESS macro Ver. 3.5. The statistical methods used were frequency analysis, reliability analysis, correlation analysis, and a moderated mediation effect analysis.

Results. First, according to the correlation analysis, mindfulness was positively correlated with grit ($r=.368, p<.01$), gratitude ($r=.188, p<.01$), and happiness ($r=.452, p<.01$). Gratitude and happiness had the highest correlation coefficient ($r=.494, p<.01$), followed by mindfulness and happiness ($r=.452, p<.01$).

Second, the moderated mediation effect of grit was analyzed. In the effect of mindfulness on happiness through gratitude, the conditional indirect effect of grit was significant, based on the fact that there was no '0' in the upper and lower limits of the bootstrap when the value of grit was high ($M+SD$) (.6210, .0777~.2512). Therefore, the moderated mediation effect of grit was verified. Grit played a moderating role in increasing the influence of mindfulness on happiness via gratitude only when grit was high.

Practical significance. The results of this study can inform the development of programs and projects to promote happiness by applying mindfulness, gratitude, and grit to children and adolescents. It will also help contribute to the development of research methods through the integrated use of mediation and moderation variables.

Keywords: mindfulness, gratitude, grit, happiness, moderated mediation model

For Reference:

Lee, Ch. S. (2021). The influence of mindfulness and gratitude on the happiness of high school students: grit's moderated mediation model. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 358-369. doi: 10.32744/pse.2021.4.23

Introduction

The happiness index of children and adolescents in Korea ranks 20th out of 22 OECD countries. The standard score for this group in the 'Subjective Happiness Index' in 2019 was 88.51, the lowest in the OECD. Among the detailed indicators, this group ranked last in subjective health and life satisfaction out of all OECD countries, and when year-by-year subjective happiness indexes were collected by groups showing statistically significant differences, 2009-2013 was the lowest, 2015-2018 was the highest, and 2014 and 2019 constituted the middle level [1]; high school students have particularly lower levels of happiness due to the critical career decisions they are facing. Research is needed to increase the level of happiness among these youths.

Mindfulness is a variable that has been shown to affect happiness. For example, mindfulness has been reported to have a positive effect on happiness by reducing stress [2] and anxiety [3; 4]. Based on previous research, this study investigated the effect of mindfulness on the happiness of high school students.

It is not easy to promote happiness through mindfulness alone. In the relationship between mindfulness and happiness, it is necessary to determine the factors that influence happiness as well as the variables that affect those factors, and it is then necessary to prepare a plan to improve happiness. Therefore, it is predicted that gratitude will act as a mediating variable in the relationship between mindfulness and happiness. In other words, since mindfulness affects gratitude [5] and gratitude affects happiness [6], research needs to verify whether gratitude mediates the relationship between mindfulness and happiness in high school students.

Grit has been reported to be a predictor of success [7], as it has been shown to play a moderating role such that the relationship between the two variables is different depending on whether one has high or low grit [8]. Therefore, it is necessary to find a way to increase the happiness of high school students with chronically low happiness by increasing both their gratitude and grit.

On the other hand, when reviewing previous studies, there have been few studies examining whether gratitude plays a mediating role in the relationship between mindfulness and happiness and whether grit moderates the mediating role of gratitude. In other words, establishing a moderated mediation model that combines a mediation model and a moderation model can help find a way to improve the happiness of high school students.

Therefore, this study aimed to verify the moderated mediation effect of grit in the effect of high school student's mindfulness on happiness through gratitude with the ultimate goal of developing a way to promote happiness.

To achieve this research purpose, the following research questions were set. First, what is the correlation between mindfulness, grit, gratitude, and happiness? Second, does grit moderate the mediating effect of gratitude in the influence of mindfulness on happiness (moderated mediation effect)?

Theoretical background

1. The relationship between mindfulness and happiness

Mindfulness is a translation of *sati*, which refers to a mental ability to keep awake at all times by deliberately paying attention [9]. In addition, mindfulness is about attention

and awareness, which are universal abilities inherent in humans, and it refers to paying attention in a special way, deliberately, in the present moment, as well as paying non-judgmental attention [10]. Therefore, mindfulness makes you clearly aware of how you are moving your body at any given moment, what you are saying, what you are feeling, what you desire, and what you are thinking [11]. Mindfulness is also a holistic experience in which mind, body, and spirituality are integrated to allow the practitioner to observe the phenomena of their thoughts and desires without prejudice or judgment [11].

Mindfulness initially originated in Buddhism, but it has recently developed into a fusion with psychology and pedagogy. In particular, when American psychologist Langer established mindfulness theory [12], mindfulness was activated through concrete programs in the West rather than in the East. In other words, mindfulness-based stress reduction (MBSR) programs [2] and mindfulness-based psychotherapy like Acceptance Commitment Therapy (ACT) [13] have been developed, and these have been reported to be effective in reducing stress and relieving negative emotions. In addition, research has shown that mindfulness meditation can reduce negative emotions such as depression and anxiety while increasing pleasant emotions, thus resulting in a higher quality of life [14]. In addition, many studies have shown that mindfulness is effective in managing stress and reducing anxiety [15; 16; 3]. Bae and Jang [17] also found that negative emotions decreased among college students after they had participated in a mindfulness meditation program.

On the other hand, happiness, the dependent variable of this study, is a relatively continuous feeling of well-being, not a momentary emotion or mood; it is a cognitive and emotional evaluation of one's life, and it represents the degree to which an individual positively judges the qualitative level of his or her life [18; 19]. Happiness is also an overall evaluation of one's quality of life based on their own chosen criteria as an overall and integrated judgment of all aspects of their life [20].

Happy people are more optimistic, more successful, and healthier [21], and they have very high self-esteem, which leads to a productive life even in the face of negative circumstances [22]. In addition, relatively happy people think more positively about themselves [23], feel more personal control [24], and rate recent experiences in their lives as being more pleasant [25]. Therefore, happiness in humans is a very important factor, and it should continue to be researched from a variety of perspectives.

Some previous studies have shown that mindfulness affects happiness. In other words, mindfulness plays a key role in cultivating one's ability to control one behavior, because it prevents individuals from being bound by automatic thinking, habits, and unhealthy behavior patterns [26]. It is related to the promotion of an individual's psychological well-being, so mindfulness affects happiness in this way.

In addition, studies have shown mindfulness meditation leads to reductions in negative emotions such as depression and anxiety as well as increases in pleasant emotions, thereby resulting in a higher quality of life [14]. A study on housewives also reported that mindfulness not only directly affects well-being, but also gives meaning to life, and promotes overall well-being through fostering autonomous behavioral control in various stressful situations [4]. Therefore, mindfulness is a variable that has been shown to affect happiness, and it is necessary to verify that this is also the case in high school students.

2. Mediating role of gratitude

One of the variables that affect happiness is gratitude. Gratitude is a joyful feeling that arises when you recognize that you have received a favor or help from another person, or a positive emotion that you feel after recognizing the value of a specific situation, person, action, or object [27; 28; 29; 24]. Tsang [30] defined gratitude as a generalized tendency to recognize the goodwill of others and respond with positive emotions to the positive experiences and results one has and achieves. Therefore, gratitude is not a simple emotion, but a profound and complex phenomenon that plays a key role in human happiness, and it is regarded as one of the few factors that can substantially change human life [31].

People with high gratitude are known to have the ability to find positive attributes and reinterpret them in a good direction, even in situations that are easy to interpret negatively because they have a flexible attribution tendency [32; 5; 33]. Emmons and McCullough [34] also reported that those who typically have high levels of appreciation have higher positive emotions, higher life satisfaction, and fewer negative emotions than those who do not. In addition, people with high gratitude appreciate external favorable interests [35] and have the ability to find positive aspects even in stressful situations, and thereby reconstruct the event [5].

For gratitude to play a mediating role in the relationship between mindfulness and happiness, mindfulness—an independent variable—must have a significant effect on gratitude, and gratitude must have a significant effect on happiness—a dependent variable [36]. Previous studies have shown that people with high gratitude seem to have developed a unique cognitive scheme that allows them to find things to be grateful for in a variety of environments and that they find and reinterpret positive characteristics even when they are faced with situations that are easy to interpret negatively [37; 5]. On the other hand, among the sub-factors of mindfulness, attention and current awareness have been shown to make it possible to accurately understand and empathize with one's own emotions as well as the emotions of others, thereby controlling one's emotions and behaviors with actions that fit the situations of others [38]. It is judged that mindfulness and gratitude have a common characteristic of considering another's orientation and objectivity, and it is therefore predicted that there is a correlation between the two variables.

In addition, previous studies have shown that gratitude, the mediator in the present study, affects happiness, the dependent variable [39; 40; 41; 42; 6; 43]. The results of these previous studies consistently indicate that those with high gratitude also have high levels of happiness. Therefore, mindfulness is predicted to have a mediating effect in the relationship between gratitude and happiness, and the present study intends to test this in high school students.

3. Moderating role of grit

There has recently been increasing interest in non-cognitive characteristics as factors that predict success. In particular, grit, one of these non-cognitive characteristics, is defined as persistence and passion toward long-term goals, and it has been reported to predict success in challenging sectors beyond intelligence [44]. For example, grit has been shown to predict academic achievement better than IQ [7], and it better predicts high school graduation and average grades [45]. In addition, when examining the difference between cadets who passed summer training at West Point and those who did not, there was no significant difference in fitness score, high school grade, SAT grade, or leadership score, but grit was only high among cadets who passed summer training [44].

People with high grit have a clear goal orientation, know what their goals are and how to reach them, and have a strong will to achieve them. Because of this high level of self-control, they also avoid distraction, focus on tasks, enjoy challenges with a positive mindset, and consider instances of failure to be learning opportunities [46]. In addition, learners with high grit receive information and feedback that aid them in the process of continuing their efforts, and they use more effective learning strategies to increase their academic skills; this ultimately has a positive effect on academic achievement [47]. On the other hand, people with low grit are more inclined to change their trajectory or give up halfway through an academic program out of disappointment with themselves or boredom [48].

Meanwhile, grit, the moderating variable of this study, has been shown to contribute significantly to successful outcomes such as academic achievement [49; 44], and a study of adolescents and adults showed a positive correlation between grit and life satisfaction [50]. In a study of foreign university students residing in Korea, grit was found to be significantly higher in the medium and high school adaptation groups than in the low school adaptation group [51]. Further, the moderation and moderated mediation effects of grit have been verified through several studies. In a longitudinal study of 209 college students, the interaction effect of gratitude and grit reduced suicidal thoughts [8]. In a study of Korean adults, grit was reported to have a moderated mediation effect on the relationship between authentic leadership, hope, and organizational effectiveness [51]. When considering the results of these previous studies, it is predicted that grit will moderate the relationship between mindfulness and gratitude, and play a moderated mediation role in the path to mindfulness→gratitude→happiness (conditional indirect effect); therefore, it is necessary to test this prediction in high school students.

Research method

1. Participants and data collection method

To improve the applicability of the research results, the target research area of this study was limited to Chungnam province. The participants of this study were high school students who are faced with making the most important decisions about their careers, and in order to increase the possibility of generalization, the high schools were selected through a random sampling method from three cities/counties in Chungnam province, and three high schools from each city/county. Next, the high school students to be surveyed were sampled using a purposive sampling method in consideration of both gender and grade.

A questionnaire was used for data collection. A researcher visited each selected school, explained the purpose of the questionnaire to the principal, homeroom teacher, and students, and then obtained consent and administered the questionnaire. Prior to conducting the survey, the procedure was approved by IRB (HS21-03-02). Ultimately, 435 questionnaires were used for the final analysis.

The survey participants were evenly distributed along gender lines with 220 males (50.6%) and 215 females (49.4%). There were 376 people (86.6%) in small and medium-sized cities and 59 people (13.6%) in rural areas. Of the survey participants, 377 (86.7%) lived with both parents and 58 (13.3%) lived with single parents or grandparents.

2. Research tools

2.1. Mindfulness

To measure mindfulness, we used the scale developed by Park [16]. This scale was developed to measure the degree of immediate current awareness, attention, non-

judgmental acceptance, and decentralized attention to internal and external experiences. It is composed of 20 questions such as, "It is difficult to concentrate my mind on one task or thing (inverted questionnaire)" and "If I know that I have a certain emotion, I think that other people will look at me strangely (inverted questionnaire)". Each question is rated on a 5-point Likert scale ranging from 1 point ("not at all") to 5 points ("very much"); the higher the score, the higher the level of mindfulness. In this study, the reliability of Cronbach's α for mindfulness was .900.

2.2. Grit

The grit (Grit-O) scale developed by Duckworth and Quinn [7] was translated and used by the researcher in the present study. The sub-areas of this scale are passionate interest such as "I am interested in pursuing new things every 2-3 months'-inverted question" and persistence such as "I have achieved goals that take years". It consists of 12 questions in total. The responses are made on a 5-point Likert scale, where higher scores indicate higher levels of grit. In this study, the reliability of Cronbach's α for grit was .784.

2.3. Gratitude

For gratitude, we used Kwon et al. [53]'s Korean translation and adaptation (K-CQ-6) of the gratitude questionnaire (CQ-6) developed by McCullough et al. [54]. This scale consists of six questions, such as, "I have so many things to be grateful for in my life" and "If I list all the things I have been grateful for, the length will be very long". Each question is rated on a 5-point Likert scale ranging from 1 point ("not at all") to 5 points ("very much"), and the higher the score, the higher the gratitude. In this study, the reliability of Cronbach's α for gratitude was .830.

2.4. Happiness

For happiness, the present study used the shortened happiness scale (COMOSWB) developed and validated by Seo and Koo [55]. This scale consists of three questions that measure the satisfaction of the individual, relational, and group; three questions that measure positive emotions; and three questions that measure negative emotions, comprising a total of 9 questions. The questionnaire measuring satisfaction is responded to on a 7-point Likert scale ranging from 1 point ("not at all") to 7 points ("very much"), and the questionnaire measuring positive and negative emotions is rated on a 7-point Likert scale ranging from 1 point ("I never felt this way") to 7 points ("I always felt this way"), and the higher the score, the higher the happiness. In this study, the reliability of Cronbach's α for happiness was .852.

3. Data analysis

In this study, SPSS PC+ Win. Ver. 25.0 and SPSS PROCESS macro Ver. 3.5 were used for analysis. First, frequency analysis was conducted to determine the trends of variables, and Cronbach's α , an internal consistency reliability coefficient, was calculated to determine the reliability. Second, Pearson's correlation analysis was applied to understand the correlations between variables. Third, model 7 of the SPSS PROCESS macro was used to analyze the moderated mediation effects. When analyzing the effects, the confidence level was set to 95% and the number of bootstrap samples was set to 5,000. The conditions for confirming the conditional effect were set as M and $M \pm SD$, and the independent and moderating variables were analyzed after centering the mean.

1. Correlation of major variables and descriptive statistics

Following the correlation analysis of the major variables, significant positive correlations were shown between all variables. Mindfulness showed a positive correlation with grit ($r=.368, p<.01$), gratitude ($r=.188, p<.01$), and happiness ($r=.452, p<.01$). Gratitude and happiness had the highest correlation coefficient ($r=.494, p<.01$), followed by mindfulness and happiness ($r=.452, p<.01$).

Regarding the descriptive statistics analysis, gratitude (rated on a 5-point scale) showed the highest average score, whereas happiness (rated on a 7-point scale) showed the lowest average score.

Table 1

Results of correlation analysis

	1	2	3	4
1. Mindfulness	1			
2. Grit	.368**	1		
3. Gratitude	.188**	.258**	1	
4. Happiness	.452**	.299**	.494**	1
M	3.1387	3.1025	3.5613	4.3436
SD	0.60252	0.62097	0.73372	1.08364

** $p<.01$

2. Moderated mediation effect of grit

To investigate whether grit moderates the mediating effect of gratitude in the relationship between mindfulness and happiness in high school students, we analyzed the 7th model of the SPSS PROCESS macro proposed by Hayes [36], and the results are listed in Figure 1 and Table 2.

First, as a result of examining the mediating effect of gratitude, it was found that mindfulness did not have a significant effect on gratitude ($.1082, p>.05$). Therefore, in the relationship between mindfulness and happiness, the mediating effect of gratitude was not significant. This is the result of offsetting the influence of mindfulness on gratitude by grit, a moderating variable.

As a result of analyzing whether grit moderates the link between mindfulness and gratitude, the interaction term between mindfulness and grit (mindfulness x grit) was positively significant ($.2422, p<.001$), indicating that grit moderated the link between mindfulness and gratitude. Specifically, grit increased the influence of mindfulness on gratitude.

When examining the conditional effect ($M\pm SD, M$), the conditional effects of gratitude were significant among the group with high grit (i.e., when grit was $M+SD$). The conditional effect was specifically examined using the Johnson-Neyman method [56], which is a floodlight method. In the area where the grit value was higher than $.0394$, the conditional effect of mindfulness was significant; 48.5% of the total survey participants fell into this area.

However, in the region where the gratitude value was lower than .0394, the conditional effect of mindfulness was not significant; 51.5% of all survey participants fell into this area. In addition, the value of grit was significant in the region lower than -1.4353; 1.15% of the survey participants were covered in this area.

Figure 2 shows an illustration of the conditional effect of mindfulness by dividing grit, a moderating variable, into a high group (M+SD), a middle group (M), and a low group (M-SD). In the group with a high grit, when mindfulness increased, gratitude increased sharply. However, in the low grit group, when mindfulness increased, gratitude gradually decreased. Therefore, the influence of mindfulness on gratitude differed between the high and low grit groups.

Regarding the influence of mindfulness on happiness through gratitude, a conditional indirect effect of grit was identified. When the grit value was high (M+SD), there was no '0' in the upper and lower limits of the bootstrap, so the conditional indirect effect was significant (.6210, .0777~.2512). Therefore, the moderated mediation effect of grit was verified. Only when grit was high (M+SD), mindfulness had a significant effect on happiness via gratitude (mindfulness→gratitude→happiness).

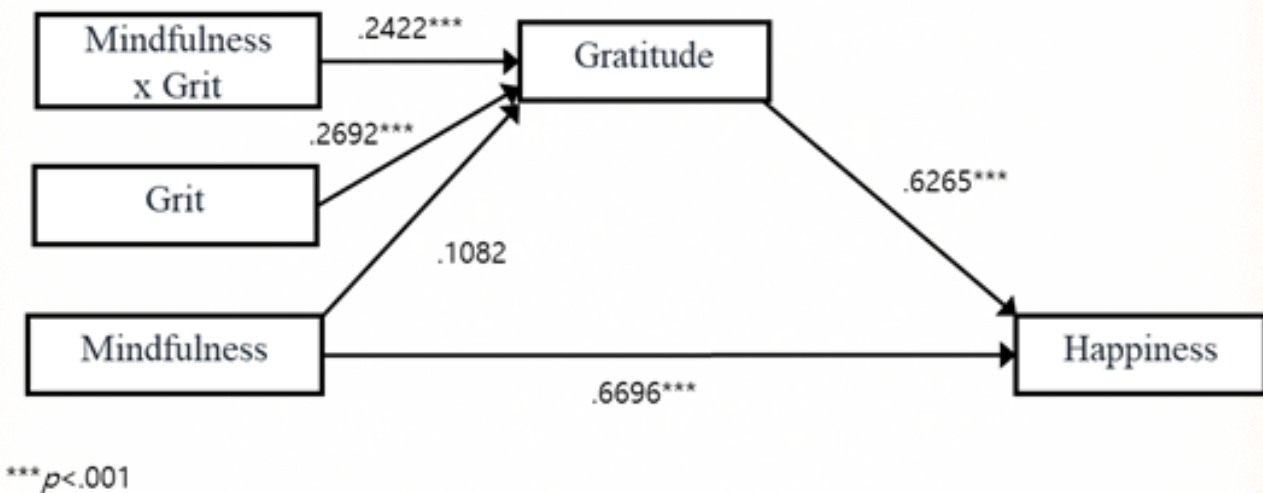


Figure 1 Statistical diagram of moderated mediation of grit

Table 2

Results of analysis of moderated mediation effect of grit

Variables	Coeffect	SE	t-value	p	LLCI*	ULCI**
Mediating variable model (DV: Gratitude)						
Constant	3.5280	.0348	101.4129	.0000	3.4596	3.5964
Mindfulness	.1082	.0602	1.7992	.0727	-.0100	.2264
Grit	.2629	.0580	4.5302	.0000	.1488	.3770
Mindfulness x Grit	.2422	.0694	3.4912	.0005	.1059	.3786
Conditional effects of the mindfulness at values of the grit:						
Grit	Effect	se	t-value	p	LLCI*	ULCI**
-.6210	-.0422	.0777	-.5431	.5874	-.1950	.1106
.0000	.1082	.0602	1.7992	.0727	-.0100	.2264
.6210	.2586	.0701	3.6917	.0003	.1209	.3964

Conditional effects of the mindfulness at values of the grit:						
Grit	Effect	se	t-value	p	LLCI*	ULCI**
-1.6739	-.2973	.1365	-2.1777	.0300	-.5656	-.0290
-1.4953	-.2540	.1255	-2.0243	.0436	-.5007	-.0074
-1.4353	-.2395	.1218	-1.9655	.0500	-.4789	.0000
-1.3167	-.2108	.1147	-1.8368	.0669	-.4363	.0148
-.0667	.0921	.0608	1.5132	.1310	-.0275	.2116
.0394	.1178	.0599	1.9655	.0500	.0000	.2355
.1118	.1353	.0598	2.2626	.0242	.0178	.2529
1.8975	.5679	.1387	4.0958	.0001	.2954	.8404
Dependent variable model (DV: Happiness)						
Constant	2.1124	.2073	10.1890	.0000	1.7049	2.5199
Mindfulness	.6696	.0695	9.6357	.0000	.5330	.8061
Gratitude	.6265	.0571	10.9790	.0000	.5143	.7386
Direct effect of gratitude on happiness:						
Effect	se	t-value	p	LLCI*	ULCI**	
.6696	.0695	9.6357	.0000	.5330	.8061	
Grit	Effect	Bootse	BootLLCI*	BootULCI**		
-.6210	-.0264	.0573	-.1373	.0900		
.0000	.0678	.0415	-.0111	.1520		
.6210	.1620	.0444	.0777	.2512		
Index of moderated mediation:						
	Index	Bootse	BootLLCI	BootULCI		
Grit	.1518	.0484	.0563	.2479		

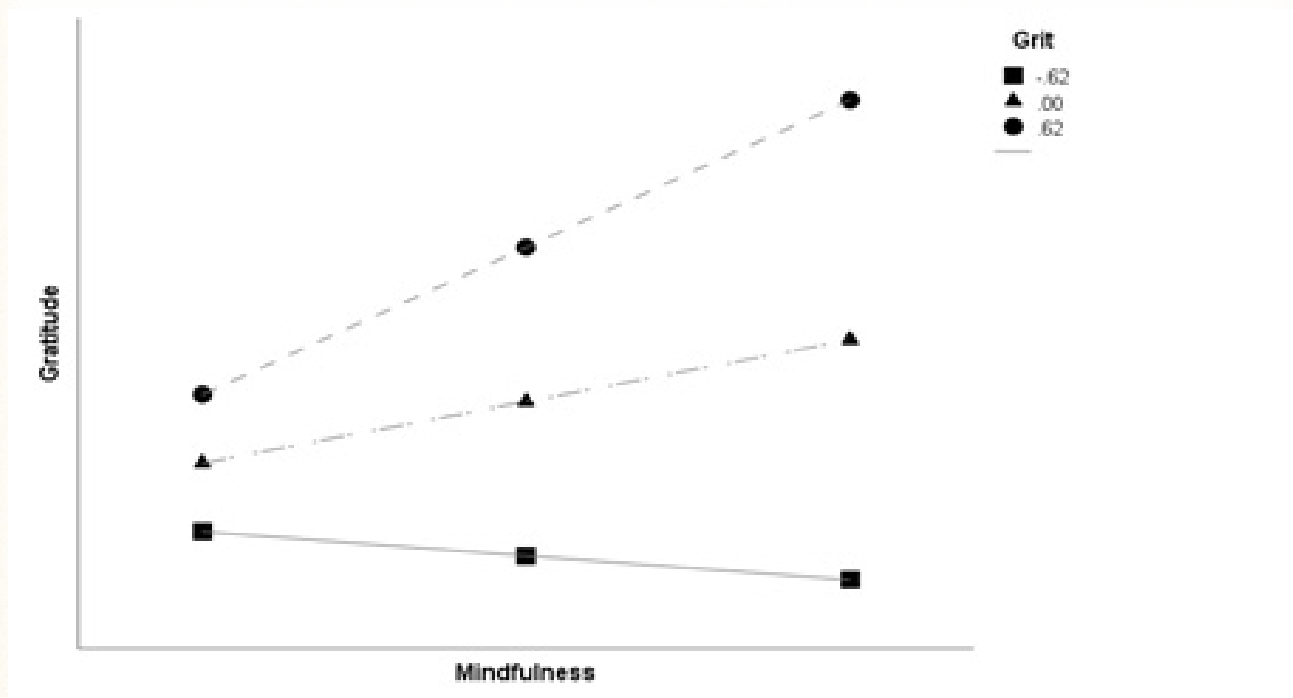


Figure 2 Moderating effect of grit on the relationship between mindfulness and gratitude

Discussion and conclusion

The discussion and conclusion of the study are as follows. First, mindfulness, grit, gratitude, and happiness showed significant positive correlations. These findings were consistent with prior studies [4; 5; 14; 26; 28; 37]. However, only a few studies have attempted to determine the relationship between grit and the other main variables of this study. Grit is defined as passion and perseverance for long-term goals [7]. The variables of mindfulness, gratitude and happiness refer to stable and lasting traits [19; 30]. Based on these relationships, the results of this study's correlation analysis are judged to be acceptable.

Second, grit moderated the link between mindfulness and gratitude, as well as the path by which mindfulness influences happiness through gratitude. Students with high grit showed a sharp increase in gratitude when mindfulness increased, whereas students with low grit showed a gradual decrease in the same situation. Further, grit moderated the link between mindfulness→gratitude→happiness. In other words, when gratitude played a mediating role in the link between mindfulness and happiness, grit moderated the mediating role of gratitude. These results are consistent with the results of prior studies [46; 47; 48] showing that the relationship between the two variables is affected by the level of grit. In addition, the effects of grit shown in this study were consistent with the results showing that it moderated the mediating effect of hope in the effect of authentic leadership on organizational effectiveness [52]. Therefore, grit moderated the path of mindfulness→gratitude→happiness.

Since grit has a moderating effect that increases the path of mindfulness→gratitude→happiness, it is possible to improve the happiness of high school students by using mindfulness, gratitude, and grit. High school students are under a lot of academic stress and have substantial concerns about their career paths. This time leads to a decrease in happiness, and there is no alternative to avoiding this time in one's life. Therefore, schools must improve mindfulness, gratitude, and grit to help students overcome this period.

Meanwhile, mindfulness has been reported to be effective in relieving stress [2]. Therefore, future research should replace the mediator considered in this study with a stress-related variable to analyze the effect on happiness and compare it with the present results. Second, there is a limitation in this study, as the purpose of general research is limited to providing data. This study also provided the results of the research in a basic way, but practical studies in this area are still lacking. Therefore, further research is needed to develop a program that specifically promotes mindfulness, gratitude, and grit, as well as a program that promotes happiness by applying this integrated relationship.

Acknowledgement

This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2020S1A5A2A01041330)

REFERENCES

1. Yeum, Y. S. (2019). Korean children and youth well-being index survey, 2019: middle school and high school students. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12236/23562>
2. Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte, New York.
3. Han, J. H. (2007). Conflict management style and stress with the role of mindfulness. *Journal of Health and Social Science, 22*(1), 127-151.
4. Won, D. R., & Kim, K. H. (2010). Interrelational modeling of the effects of five facet mindfulness, meaning making and autonomous regulation of behavior on emotional well-being: the analysis of married women's daily life experience using the day reconstruction method. *The Korea Journal of Health Psychology, 15*(1), 107-122. Retrieved from <http://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE06368859>
5. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry, 15*(1), 1-18.
6. Wood, A. M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P. A., & Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality, 42*(4), 854-871.
7. Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment, 91*(2), 166-174.
8. Kleiman, E. M., Adams, L. M., Kashdan, T. B., & Riskind, J. H. (2013). Grateful individuals are not suicidal: buffering risks associated with hopelessness and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences, 55*(5), 595-599.
9. Park, M. O. (2014). A study on the educational meaning and applications of mindfulness. Doctoral Dissertation. Dongguk University.
10. Kabat-Zinn, J. (2011). *Mindfulness for beginners: reclaiming the present moment—and your life*. Boulder, CO: Sounds True.
11. Park, M. O., & Ko, J. H. (2013). Educational implication of healing function of mindfulness: focusing on Vipassanā asceticism. *Korean Journal of Religious Education, 42*, 97-120.
12. Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues, 56*(1), 1-9.
13. Brinkborg, H., Michanek, J., Hesser, H., & Berglund, G. (2011). Acceptance and commitment therapy for the treatment of stress among social workers: a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy, 49*(6-7), 389-398.
14. Han, J. K. (2008). The mediational effect of the happiness factor in the relationship between mindfulness levels and quality of life. *Korean Journal of Counseling and Psychotherapy, 20*(3), 735-751.
15. Kim, J. H. (2001). Systematic mindfulness for stress management: focusing on mindfulness of the emotion. *Korean Journal of Health Psychology, 6*(1), 23-58.
16. Park, S. H. (2006). Development of the mindfulness scale. Graduate school The Catholic University of Korea. Seoul.
17. Chang, H. K., & Bae, J. H. (2006). The effect of MBSR-K program on emotional response of college students. *The Korean Journal of Health Psychology, 11*(4), 673-688.
18. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.
19. Veenhoven, R. R. (1991). Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots. In F. Strack, M. Arayle, & N. Schwarz(Eds.), *Subjective well-being: an interdisciplinary perspective* (pp. 7-26). Oxford, England: Pergamon Press.
20. Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research, 5*(1-4), 475-492.
21. Sethi, S., & Seligman, M. E. (1993). Optimism and fundamentalism. *Psychological Science, 4*(4), 256-259.
22. Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2003). *Positive psychological assessment*. Washington: APA.
23. Campbell, A. (1981). The sense of well-being in America: Recent patterns and trends. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015071885714>
24. McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect. *Psychological Bulletin, 127*(2), 249-266.
25. Matlin, M. W., & Gawron, V. J. (1979). Individual differences in Pollyannaism. *Journal of Personality Assessment, 43*(4), 411-412.
26. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
27. Adler, M. G., & Fagley, N. S. (2005). Appreciation: Individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of Personality, 73*(1), 79-114.
28. Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. *Handbook of Positive Psychology, 18*, 459-471.
29. Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. Oxford University Press, USA.
30. Tsang, J. A. (2006). BRIEF REPORT Gratitude and prosocial behaviour: an experimental test of gratitude. *Cognition & Emotion, 20*(1), 138-148.

31. Emmons, R. A. (2007). *Thanks! How the new science of gratitude can make you happier*. New York: Houghton-Mifflin
32. Watkins, P., Scheer, J., Ovnicek, M., & Kolts, R. (2006). The debt of gratitude: dissociating gratitude and indebtedness. *Cognition & Emotion, 20*(2), 217-241.
33. McCullough, M. E. (2002). Savoring life, past and present: explaining what hope and gratitude share in common. *Psychological Inquiry, 13*(4), 302-304.
34. Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 377-389.
35. Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Personality and Individual Differences, 46*(4), 443-447.
36. Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
37. Cho, S. L., & Kang, M. J. (2016). Influence of service employees' grateful disposition on psychological well-being and prosocial behaviors: focusing on the mediating role of psychological resources. *Korea Marketing Review, 31*(1), 57-83.
38. Shim, J. E., & Yun, H. K. (2008). The adaptation of mindfulness on counselor education. *Korean Journal of Health Psychology, 13*(2), 307-328.
39. Kim, Y. R., & Lee, H. K. (2012). The effect of gratitude on well-being and depression: cognitive emotion regulation strategies as mediating variables. *Journal of Student Guidance and Counseling, 25*, 19-35.
40. Kim, H. S., & Song, M. K., & Kim, S. C. (2012). Moderating model of gratitude and social support on the relationship between happiness and psychological characteristics in adolescents. *Korean Journal of Health Psychology, 17*(1), 253-270.
41. So, E. H., & Shin, H. C. (2011). The influence of gratitude on subjective well-being: mediating effects of basic psychological needs satisfaction in interpersonal relationships. *Korea Journal of Counseling, 12*(1), 159-175.
42. Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 365-376.
43. Watkins, P. C. (2004). *Gratitude and subjective well-being. The psychology of Gratitude*, 167. New York: Oxford University Press.
44. Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087.
45. Duckworth, A. L. (2013). The key to success? *Grit. TED talk, 92*(6), 1087.
46. Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Grit+ talent= student success. *Educational Leadership, 71*(1), 74-76.
47. Lee, J. L., & Kwon, D. H. (2016). An analysis of structural relationship among locus of control, mindset, grit, and academic achievement. *Korean Journal of Youth Studies 23*(11), 245-264.
48. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Digital, Inc.
49. Laursen, E. K. (2015). The power of grit, perseverance, and tenacity. *Reclaiming Children and Youth, 23*(4), 19-24.
50. Lee, C. S. (2015). The Relationship between grit level and life satisfaction: mediating and moderating effects of hope, self-esteem, and the success/failure experience. *International Journal of Applied Engineering Research(IJAER), 10*(79), 162-165.
51. Slick, S. N., & Lee, C. S. (2014). The relative levels of grit and their relationship with potential dropping-out and university adjustment of foreign students in Korea. *Journal of Digital Convergence, 12*(8), 61-66.
52. Lee, C. S. (2018). Authentic leadership and organizational effectiveness: the roles of hope, grit, and growth mindset. *International Journal of Pure and Applied Mathematics, 118*(19), 1439-1452.
53. Kwon, S. J., Kim, K. H., & Lee, H. S. (2006). Validation of the Korean version of gratitude questionnaire. *The Korean Journal of Health Psychology, 11*(1), 177-190.
54. McCullough, M. E., Tsang, J. A., & Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 295-309.
55. Suh, E. K., & Koo, J. S. (2011). A concise measure of subjective well-being(COMOSWB): scale development and validation. *The Korean Journal of Social and Personality Psychology, 25*(1), 96-113.
56. Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: theory, methods, and prescriptions. *Multivariate behavioral research, 42*(1), 185-227.

Information about the author

Chang Seek Lee

(Seosan city, South Korea)
 Professor, Doctor of Philosophy, Chairman
 Department of Health, Counseling and Welfare
 E-mail: lee1246@hanmailnet
 ORCID ID: 0000-0002-9222-1953



Р. М. ШАМИОНОВ, Е. С. ГРИНИНА

Характеристики академической адаптации обучающихся на разных уровнях образования в России

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных путей адаптации в связи с изменяющимися условиями образования и развития личности, включением в образовательный процесс обучающихся с различными образовательными потребностями и возможностями, в том числе, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и хроническими заболеваниями. В настоящее время отсутствует концептуальная и систематичная разработанность теоретических положений и экспериментальных исследований в области академической адаптации.

Материалы и методы. В качестве материалов исследования послужили статьи российских периодических журналов. Метод исследования: теоретический анализ проблемы академической адаптации на разных уровнях образования.

Результаты исследования. Основные исследования академической адаптации в России сосредоточены вокруг проблем определения ее критериев, возрастной специфики, факторов и условий успешной адаптации, разработки диагностического инструмента, ее характеристик в условиях инклюзивного обучения и др. Специфика академической адаптации на разных уровнях обучения связана с обретением опыта адаптации и психологическим развитием обучающегося. Детерминанты академической адаптации различаются в зависимости от уровня образования. В условиях дошкольного образования ими выступают игровая деятельность и опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми, психосоматическое развитие; в условиях начального – коммуникативные навыки, учебная мотивация, взаимодействие с педагогом; среднего – соответствие организации образовательного процесса особенностям и возможностям обучающихся, взаимодействие со сверстниками и взрослыми, специального профессионального – психофизиологические особенности обучающихся, личностные факторы (академическая мотивация, рефлексия), интерперсональные факторы.

Обсуждение и заключение. Анализ академической адаптации как многокомпонентного явления позволит выработать средства ее оптимизации, создать условия успешности для ребенка и взрослого в системе образования. В условиях современного образования важное значение приобретают исследования академической адаптации обучающихся в инклюзивной образовательной среде, разработка концепции академической адаптации как процесса последовательной смены ее оснований, факторов и механизмов на разных образовательных ступенях.

Ключевые слова: академическая адаптация, детерминанты академической адаптации, уровни образования, инклюзия, инвалидность, диагностические инструменты

Ссылка для цитирования:

Шамионов Р. М., Гринина Е. С. Характеристики академической адаптации обучающихся на разных уровнях образования в России // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 370-380. doi: 10.32744/pse.2021.4.24



R. M. SHAMIONOV, E. S. GRININA

Characteristics of students' academic adaptation at different levels of education in Russia

Introduction. The relevance of the study is conditioned by the need to find effective ways of adaptation due to changing conditions of education and personality development, as well as to inclusion of students with various educational needs and capabilities in the educational process, including those with disabilities (health limitations) and chronic diseases. Currently, there is no conceptual and systematic elaboration of theoretical provisions and experimental research in the field of academic adaptation.

Materials and methods. The materials of the study are articles from Russian periodicals. The research method is theoretical analysis of the problem of academic adaptation at different levels of education.

Results of the study. Major studies of academic adaptation in Russia are focused on the problems of determining its criteria, age specificity, factors and conditions for successful adaptation, the development of a diagnostic tool, its characteristics in inclusive education, etc. The specificity of academic adaptation at different levels of education is associated with gaining experience of adaptation and psychological development of a student. The determinants of academic adaptation differ depending on the educational level. In the conditions of preschool education the determinants are games and the experience of interaction with peers and adults, psychosomatic development; in the conditions of primary education the determinants are communication skills, educational motivation, interaction with the teacher; in the conditions of secondary education the determinants are correspondence of the educational process organization with characteristics and capabilities of students, interaction with peers and adults; in the conditions of special professional education the determinants are psychophysiological characteristics of students, personality factors (academic motivation, self-reflection), interpersonal factors.

Discussion and conclusion. Analysis of academic adaptation as a multicomponent phenomenon makes it possible to develop means of its optimization and to create conditions for children and adults' academic success in the educational system. Within the context of modern education it is important to study students' academic adaptation in an inclusive educational environment, the development of the concept of academic adaptation as a process of successive change of its foundations, factors and mechanisms at different educational levels.

Keywords: academic adaptation, determinants of academic adaptation, levels of education, inclusion, disabilities, diagnostic tools

For Reference:

Shamionov, R. M., & Grinina, E. S. (2021). Characteristics of students' academic adaptation at different levels of education in Russia. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 370-380. doi: 10.32744/pse.2021.4.24

Introduction

Psychological aspects of the problem of personal adaptation have not lost their relevance over a long period of time. This fact is conditioned by rapid and significant changes in conditions of life of a modern person and the need to adapt to effects of various environmental changes. Despite the fact that major mechanisms of adaptation are predetermined by the entire history of human existence, new living conditions, as well as adaptation's dynamics and diversity shape it differently in different areas now. One of such spheres, characterized by a very high level of dynamics, is education. The embodiment of inclusive education ideas, implementation of educational activities in distance learning and activation of academic mobility necessitate quick psychological restructuring of educational subjects and their adaptation to current conditions. In addition, significant transformations are taking place in the psychology of students themselves, which is associated with changes in their personal, cognitive, behavioral and communicative spheres. Therefore, the most important task of modern psychology is to conduct comprehensive analysis of foundations, factors, content characteristics and effects of academic adaptation of students that belong to various categories.

The purpose of this study is to analyse and generalize the empirical studies of foundations, factors and content characteristics of students' academic adaptation at different levels of education.

The problems of the study are:

- 1) To identify general patterns in the understanding of the phenomenon under study and its specificity based on the analysis of empirical studies of students' academic adaptation, carried out taking into account the level of education;
- 2) To assess the development level of studies related to factors and foundations of students' academic adaptation;
- 3) To analyse studies on students' academic adaptation within the context of disabilities.

Materials and methods

The materials of the study are articles from Russian periodicals ("Psychological Science and Education", "Psychology Problems", "Siberian Psychological Journal", "Social Psychology and Society", "Izvestiya of Saratov University. New Series. Acmeology of Education. Development Psychology", etc.). The research method of the study is theoretical analysis of the problem of academic adaptation at different levels of education.

Theoretical justification

Psychological studies of students' academic adaptation have begun relatively recently. They are primarily based on the understanding of adaptation determined by J. Piaget, who described it as a dual process, i.e. adaptation of the system and adaptation of the environment (transformation of its elements in accordance with someone's own ideas about what should be done) [29]. Since academic adaptation involves adaptation of a student to the academic environment of an educational institution, research in this area is differentiated by its various types/levels (preschool, primary, basic general, secondary

general, etc.). This does not seem accidental, since the specifics of academic adaptation at different levels of education and types of institutions and its content itself have its own differences associated with the level of mental development, educational skills, urgency of the problem of relations with others, etc.

Results of the study

Nowadays, studies of academic adaptation are based mainly on the age criterion, to be more precise, on the basis of subjects' belonging to a particular educational level. Thus, we can single out studies of academic adaptation at the stages of preschool, primary or secondary education, as well as college and university education.

Preschoolers' Academic Adaptation Research

Adaptation of children to a preschool educational institution is a significant and noteworthy process. It can be considered not only as a stage or aspect of academic adaptation, but as a factor of its success in further education as well. Academic adaptation of preschoolers is mainly investigated in the context of their readiness for schooling through indicators of this readiness. Traditionally, games are considered to be a significant factor in the adaptation of a preschooler, his/her development and preparation for learning activities [7]. At the same time, T.V. Ermolova and E.V. Pantsyrnaya [41] determined that children's readiness for school is influenced not so much by games, but rather by the role-playing practice of a preschooler, including the peculiarities of his communication with adults and peers.

One of the significant factors in the academic adaptation of a preschooler is his/her physical activity. At different stages of this period of life, physical activity acts as a condition for (cognitive, social, etc.) development. It is no coincidence that V.Yu. Konovalov considers the child's psychosomatic development [17] to be the key to the child's readiness for school and his/her successful adaptation to learning.

Detailed analysis of the problem of psychological readiness for school and the role of preschool period in the adaptation of a primary school student, carried out by N.I. Gutkina, allowed the author to establish that readiness for schooling presupposes a certain level of mental development of a child, that is necessary and sufficient for adaptation and mastering of the school programme under conditions of learning in a group of peers [12]. To determine readiness for school, the author recommends using tasks that allow you to determine the level of spontaneous, affective-needs related (motivational), intellectual and speech spheres. Obviously, it is these aspects of development that are fundamental for children's adaptation during the transition from preschool stage of education to school one.

Research on Academic Adaptation at Primary School

Adaptation of children to primary school is usually defined as the process when a child gets used to school requirements and procedures and to a new environment, as well as new living conditions. It can be noted that the study of adaptation to school began using the "ex adverso" method, namely, with the analysis of the problem of school disadaptation [13]. Significant interest to this problem appeared in the 1990s, which, in our opinion, may be associated with a change in the educational paradigm and the structure of the educational space and its milestones. This inevitably led to difficulties in the process of academic

adaptation. Among major signs of disadaptation are impaired concentration, defective memory, difficulties in the production of speech acts, fear of knowledge assessment situations, anxiety before public speaking and other academic events.

Studies of adaptation proper in primary school students have covered a number of areas. First of all, one of these areas is a multilevel communication system [37]. It is quite obvious that communication skills influence not only educational activities, but also social life of a primary school student, thereby facilitating or hindering his/her adaptation.

Another aspect of primary school students' academic adaptation, which has been pointed out by specialists, is interaction with the teacher, whose professional skills also have a significant impact on it. The most optimal type of interaction for solving problems of school adaptation is the personality-oriented type of pedagogical interaction, while educational-disciplinary type of interaction often leads to negative manifestations in the behavior and activities of school students, to an increase in anxiety and deformation of relations with others [42].

Academic motivation is also a significant factor in academic adaptation. It is largely determined by the degree of readiness for school [16].

A number of authors identify the emotional state of students as the most important characteristic of the process and result of adaptation. The process of studying at school at early stages of education causes children's anxiety and discomfort, and the greatest experiences of first-graders are associated precisely with the learning situation, as well as with relationships with age-mates [19].

One of the indicators of successful school adaptation, in addition to external criteria (such as academic success or status in the group of age-mates), can be the level of subjective well-being of students, which is associated with the presence of autonomous learning motivation, positive relations with the teacher and children's interest in learning activities [10].

One of the current trends in the study of academic adaptation in primary school is the study of adaptation processes of children with special educational needs [9]. These studies state that such children have specific features of the development of the cognitive sphere, personality, communication difficulties [4], etc., which leads to the risk of academic disadaptation. However, academic adaptation and disadaptation are largely interrelated with the specifics of the disorder. Thus, children with cerebral palsy, neurosensory hearing disorders or mental retardation are characterized by low academic adaptation, which is manifested in a decline in academic performance or presence of behavioral disorders [22]. Levels of development of social and emotional role-playing behavior of primary school students with mental retardation or developmental delay in the structure of academic adaptation correlate with the level of educational activity performance, with academic performance and indicators of relationships with adults [6]. Intellect and behavior control play a significant role in adaptation to school in children with mental retardation [39].

Thus, in most cases, the study of academic adaptation's peculiarities in primary school can be performed in several logical ways: the study of educational disadaptation as a failure to adapt to the educational situation; the study of readiness for school as a factor of further adaptation to learning; the analysis of the specific factors that can influence or determine the effectiveness of adaptation (emotional state of students, peculiarities of interaction with others in the educational process, etc.). Academic adaptation of primary school students as an integral phenomenon has not been subjected to a detailed study. Therefore, we need theoretical and empirical studies aimed at a more accurate definition of its criteria, methods for their diagnosis, conditions for their achievement and determining factors.

Research on Academic Adaptation at Secondary School

The issues of academic adaptation during transition to secondary school level have been studied even to a lesser degree, although it is no less significant than in primary school. Perhaps this is due to the assumption that students, by the end of primary school, have already obtained basic educational skills, are able to structure and control cognitive activity, develop interaction with other subjects of the educational process, and the educational process itself becomes quite familiar and does not cause emotional discomfort, i.e. students, in general, have the necessary competencies to adapt to the educational environment and its conditions. However, transition to secondary school, as a rule, coincides with the beginning of adolescence, which makes changes in the entire situation of academic adaptation inevitable, highlighting its somewhat different sides. In particular, they relate to the personal sphere, including educational motivation, and communicative sphere. In addition, organization of the educational process changes (new subjects, different teachers, multiple classrooms), that can cause significant difficulties in the academic adaptation of students. Thus, O.S. Bezrukavniy [5] points out that change in status (from being the oldest students in primary school to being the youngest students in secondary school), an increase in the number of teachers, as well as the diversity of their requirements, may act as probable reasons for difficulties in students' adaptation during their transition to secondary school. The use of stress tactics by teachers, intensification of the learning process, lack of consideration for age and functional characteristics of students are recognized as risky. In addition, the researchers established that adaptive readiness of secondary school students is conditioned by their characteristic features of social interaction with age-mates and teachers [38].

It should be pointed out that academic adaptation in secondary school is associated with shifts in the intellectual development of an adolescent [29], a progressive change in the structure of educational activity and the nature of relationships with peers. The tension of adolescents' adaptation process is well known, but its research is rather episodic.

Research of Academic Adaptation in College and University Students

The next trend in academic adaptation research is the study of adaptation in the process of obtaining professional education. It should be noted that this trend of research is the most developed one both in Russia and abroad. Here we can single out several dominant vectors of research: 1) adaptation issues at the initial stages of university education; 2) adaptation of foreign students; 3) academic adaptation issues of special categories of students (students with disabilities, students with chronic diseases).

The structure of academic adaptation of students turns out to be ambiguous from the point of view of different researchers. It is possible to distinguish between didactic, social and professional [34], cognitive, emotional-evaluative, communicative, personal, motivational, psychophysiological [32] and other components.

Numerous studies of students' academic adaptation at a university have made it possible to establish a number of the most important factors: psychophysiological characteristics of students [35], academic motivation [30], reflexive abilities of students, including the ability to analyse difficulties arising from educational activities and ways to overcome them [11], awareness of a university choice and satisfaction with interpersonal relations [33], personal activity [25]. The risk of students' emotional disadaptation may be associated with perfectionism [15], expressed social anxiety [20], etc.

Analysis of academic adaptation characteristics in academic migrants (foreign students) plays an important role in the studies of students' academic adaptation. At the same time, scientists point out peculiarities of foreign students' adaptation and coping strategies depending on their national and cultural affiliation [8].

The problem of academic adaptation of students with disabilities is very important too. This is conditioned by the increasingly widespread implementation of inclusive education, which makes it possible for people with psychophysical disabilities to get a profession. Inter alia, various aspects of adaptation of students with visual impairments [14], hearing disorders [21], musculoskeletal system disorders [26] are analysed.

In most cases, the focus of researchers' attention is on the socio-psychological aspects of adaptation of students with disabilities. Generally speaking, the adaptation indicators of such students turn out to be lower than those of notionally healthy students, while students themselves can deny the existing problems [18]. According to Yu.Yu. Teryushkova, it is difficult for many students with disabilities to adapt to the role of a student [36], and constructive relationships with fellow students are a significant factor in their adaptation. Difficulties in adaptation have been noted for students with disabilities not only in the first, but also in subsequent years, which manifests itself in a tendency to depression, anxiety and a desire to give socially-approved answers [2]. One of the most problematic phenomena that negatively characterize subjective well-being and adaptation of students with disabilities is negative self-acceptance, which distinguishes them from healthy students [27].

A number of works emphasize the need for specially organized support necessary for adaptation of such students [1]. However, the experience of accompanying students with disabilities in Russia is just being formed, in contrast to foreign countries (USA, Canada), where the experience is considerable [24]. Currently, various models of socio-psychological support in the system of inclusive education are being actively developed [28].

Recently, researchers have begun to pay attention not only to academic adaptation of students with disabilities, but also to the study of the problem of adaptation of students with chronic diseases. Traditionally, university psychological services do not focus their attention on them, however, these students can also experience difficulties in academic adaptation due to the limitation of their activity resources and the specifics of psychological functioning. For example, a number of works point out the relations between self-assessment of health status and academic adaptation [23] and between academic adaptation and subjective well-being of students with chronic diseases [31].

Thus, studies of the college and university students' academic adaptation seem to be the most complete and extensive. At the same time, both the criteria for academic adaptation of students and its structure remain controversial. The most important problem is to develop tools for academic adaptation assessment.

Discussion of results

Academic adaptation of a student is the most important psychological phenomenon that characterizes the state of dynamic equilibrium between a person and the educational environment (including spatial, social, cognitive and physical objects), the content and functioning of which are specific depending on the level of education and (obviously) the type of educational organization. The psychological tradition of analysing empirical studies of Russian psychologists in the field of a new scientific direction, that is emerging in Russia,

i.e. psychology of academic adaptation of a student, makes it possible to state that this is a process and a result of adaptation to the educational environment, including the system of interpersonal relations in education, educational activities and educational space, that characterize experiencing dynamic equilibrium between a person and the educational environment.

Due to the fact that academic adaptation is a complex integral psychological phenomenon, the effect (result) of which is the ability to release energy, abilities, cognitive resources for successful learning, as well as to maintain health, this phenomenon requires the closest attention of researchers. However, its studies are very scattered, therefore, scientific discussions are required to develop unified methodological approaches and principles at least at certain levels of education (taking into account its specifics).

Theoretical studies and generalizations in the field of academic adaptation research can be developed based on the leading concepts of Russian psychological schools, which outline the basic principles of research and the programs of which still have a very significant advantage, which is in the unity of the natural scientific paradigm of research and a humanistic approach to the study and development of a child at all stages of his/her development (Sh.A. Amonashvili [3], D.B. Elkonin [7], V.I. Panov [40], etc.).

Academic adaptation research makes it possible to reveal different aspects of the relation of students' personality with the environment and with him/herself as a source and a subject of his adaptation capable of transforming the environment and oneself. These aspects form a single indivisible whole and characterize an equally indivisible experience. Certainty and integrity of academic adaptation can contribute to the release of personal resources even under conditions of their limitations due to health problems.

Therefore, analysis of academic adaptation as a multicomponent phenomenon will make it possible to develop its means and to optimize this process, creating conditions for the success of a child and an adult in the educational system.

Studies of students' academic adaptation in Russian psychology are concentrated around a number of problems that can be identified as follows:

1) studies of students' academic adaptation of students at different levels of education are mostly discrete; there is a specialization of researchers based on the age of students;

2) research of the influence of adaptation skills on adaptation at subsequent stages at the early stages of education;

3) analysis of numerous factors and conditions of adaptation without their systematization;

4) analysis of various components of academic adaptation in the absence of assessment tools by means of phenomena that are "proper" for a theoretical description or common sense and are operationalized in the form of specific scales;

5) despite clear understanding regarding the presence of academic adaptation problem, which exists among psychologists, there is clear lack of research on children's adaptation;

6) insufficient study of the academic adaptation of students, who have certain health problems and development of means for its development;

7) theoretical studies of academic adaptation aimed at developing general principles for the analysis of this phenomenon and at the generalization of scattered data on its specificity at different levels of education and different characteristics (types) of its subject (gifted children, persons with disabilities, etc.).

Prospects for the study of students' academic adaptation are associated with theoretical interpretation of this phenomenon and generalization of data obtained at different levels and with different approaches, development of criteria and assessment

tools and, finally, study of the role of various (primarily) internal characteristics (from neuro- and psycho-physiological to socio-psychological ones) and external socio-cultural and organizational factors.

Research on the factors of students' academic adaptation in an inclusive environment is still important. It requires formulation of special interdisciplinary research capable of answering the most pressing questions of modern science: from the (lower-higher) levels of determination of students' academic adaptation to the possibility of digitalization of some of adaptation-related problems (for example, using "brain-computer" interfaces). Studies of academic adaptation in students with disabilities are based on traditional methods of differentiating persons with disabilities, based on the modality of disorders (hearing, vision, musculoskeletal, emotional-volitional, etc.). At the same time, students with combined health disorders or functional disorders are not often viewed from the perspective of how such a factor affects their academic adaptation. Studies of individuals without differentiation of these disorders suggest that they also experience adaptation difficulties associated with health limitations. This requires taking into account the factor of general somatic health (as a separate specific group of students). Thus, a new trend of research is emerging in modern psychology, which is psychology of academic adaptation in an inclusive educational environment.

Therefore, the problem of academic adaptation is one of the relatively new, underdeveloped, but very promising areas of scientific and applied research. Scientific development of the problem of academic adaptation and formation of its integral model will allow for effective psychological and pedagogical support of the educational process, which, in its turn, can have a positive impact on the development and functioning of an individual and society as a whole.

Funding

This work was supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of the state assignment on the topic "Academic adaptation of persons with disabilities" (project No. FSRR-2020-0003)

REFERENCES

1. Aismontas B.B., Galiullina S.D. Rendering educational services under inclusive education. *Bulletin of USPTU. Science. Education. Economic*, 2015, vol. 3, pp.25–30.
2. Alekasndrova L.A., Lebedeva A.A., Bobojey V.V. Psychological resources of personality and socio-psychological adaptation in the professional education of students with health limitations. *Psychological Science and Education*, 2014, vol.19 (1), pp. 50-62.
3. Amonashvili Sh. A. Development of pupils' cognitive activity in primary school. *Voprosy Psikhologii*, 1984, vol. 5, pp. 36-41.
4. Babkina N.V., Vil'shanskaya A.D. General characteristics and special educational needs of mentally retarded students in basic general education. *Defectology*, 2020, vol. 5, pp. 11-21.
5. Bezrukavny O.S. Problems of Psychological and Pedagogical Adaptation of Students in Transition to Ordinary School. *Psychological-Educational Studies*, 2018, vol. 10 (3), pp. 1–11. Available at: https://psyjournals.ru/files/96032/psyedu_2018_n3_Bezrukavny.pdf (accessed 19 February 2021).
6. Dmitrieva E.E. Social and personal development as a condition of successful school adaptation in children with health limitations. *Vestnik of Minin University*, 2014, vol. 3. Available at: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/493/469> (accessed 13 February 2021).
7. Elkonin D.B. Child psychology. Moscow, Publishing House Academia, 2006. 384 p.
8. Fedotova V.A., Zhdanova S.Yu Adaptation of Students from India and Arab Countries to the Educational Context

- of Institutions of Higher Education in Russia. *Social Psychology and Society*, 2020, vol. 11 (2), pp. 93–106. doi: 10.17759/sps.2020110206/.
9. Gavrilushkina O.P., Yegorova M.A. Primary School Children with Special Education Needs. *Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2016, vol. 8(3), pp. 141–152. Available at: https://psyjournals.ru/files/83697/13_Egorova_psyedu_2016_3.pdf (access date 19.02.2021).
 10. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lunkina M.V. School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24 (3), pp. 32–42. doi: 10.17759/pse.2019240303.
 11. Grigoryeva M.V., Shamionov R.M., Golubeva N.M. Role of Self-Reflection in the Process of Student Adaptation to University. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (5), pp. 23–30. doi: 10.17759/pse.2017220503.
 12. Gutkina N.I. Psychological readiness for school: Diagnostic and developmental programme. *Psychological Science and Education*, 1998, vol. 3 (2). pp. 25-32.
 13. Kagan V.E. Psychogenic forms of school disadaptation. *Voprosy Psikhologii*, 1984, vol. 4, pp. 89–95.
 14. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inclusive higher education: socio-psychological well-being of students. *The Education and science journal*, 2019, vol. 21 (1), pp. 51–73. doi: 10.17853/1994-5639-2019-2-51-73.
 15. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Tsatsulin T.O. Dynamics of Perfectionism Indicators and Emotional Distress Symptoms in the Russian Student Population over the Past Ten Years: Cohort Study. *Cultural-Historical Psychology*, 2019. vol. 14(3), pp. 41-50.
 16. Kislitskaya L.A. School attitude in first grade students with different degrees of psychological readiness for school. *Psychological Science and Education*, 2006, vol. 11(3), pp. 45–53.
 17. Konovalov V. Ju. Psychosomatic Aspects of Teaching and Correction in Children of Preschool and Early School Age. *Psychological Science and Education*, 2006, vol. 11(1), pp. 97–110.
 18. Konovalova M.D. Peculiarities of social and psychological adaptation of physically-challenged students in the academic environment of university. *Psychology of education*, 2014, vol. 11. pp. 55-62.
 19. Kosenkova Yu.V. Adaptation period of a first-grader. *Psychological Science and Education*, 2008, vol. 13(5), pp. 57–65.
 20. Krasnova V.V., Kholmogorova A.B. Social anxiety and suicidal behaviour in students. *S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 2013, vol. 113(4). pp. 50-53.
 21. Krivonogova K.D., Razumnikova O.M. Peculiarities of the Cognitive Status of Students with Hearing Impairment: Implications for Inclusive Education. *Clinical Psychology and Special Education*, 2019, vol. 8(2). pp. 38–52. doi: 1.17759/psyclin.2019080203.
 22. Kupriyanova I.E., Dashiyyeva B.A., Karaush I.S. Clinical-psychological, biological and social risk factors of the development of psychopathological disturbances in children with disabilities. *Siberian Herald of Psychiatry and Addiction Psychiatry*, 2012, vol. 3(72). pp. 36-40.
 23. Kuznetsov V.V., Bayramov R.A., Smirnov E.A., Kosilova E.K., Kosilov K.V. Interconnection between self-assessment of health status and morbidity with academic performance in senior medical students with consideration of the impact of socio-economic and demographic characteristics. *Medical Almanac*, 2019, vol. 5-6(61), pp. 10-15. doi: 10.21145/2499-9954-2019-5-10-15.
 24. Melnik Y.V., Panyukova S.V., Saitgalieva G.G., Serebryannikova O.A. International and national experience of training and support for students with disabilities. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22(1), pp. 88–97. doi: 10.17759/pse.2017220111.
 25. Mitrofanova E.N. Activity of individuality, well-being and life satisfaction of students. *Siberian journal of psychology*, 2017, vol. 64, pp. 94–105. doi: 10.17223/17267080/64/6/
 26. Moskovchenko O.N., Zaharova L.V., Lyulina N.V., Shubin D.A. Socio-psycho-physiological adaptation of students with disabilities in the structure of physical rehabilitation. *Adaptive physical education*, 2012, vol. 1(49), pp. 9-12.
 27. Odintsova M.A., Kulyatskaya M.G. Psychological Well-being of Students with Disabilities in an Inclusive Blended Learning Environment. *Psychological-Educational Studies*, 2019, vol. 11(2), pp. 30–42. doi: 10.17759/psyedu.2019110204.
 28. Osmuk L.A., Degtyaryova V.V., Zhdanova I.V. Modelling Social Psychological Support within the System of Inclusive Higher Education: From the Experience of Novosibirsk State Technical University. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22(1), pp. 140–149. doi: 10.17759/pse.2017220116.
 29. Piaget J. Selected works on psychology. Moscow: Prosveshenije, 1969. 659 p.
 30. Pulyaeva V.N., Nevryuev A.N. Interrelation between Basic Psychological Needs, Academic Motivation and Academic Alienation in Students in Higher Education. *Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25(2), pp. 19–32. doi: 10.17759/pse.2020250202.
 31. Shamionov R.M., Grigoryeva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*, 2020, vol. 10(3), pp. 816-831. doi: 10.3390/ejihpe10030059.
 32. Shamionov R.M., Grigoryeva M.V., Sozonnik A.V., Grinina E.S., Protasov P.A., Selutina N.G. Characteristics of academic adaptation and cognitive functions of students with disabilities. *Perspectives of Science & Education*, 2020, vol. 5(47), pp. 258-272. doi: 10.32744/pse.2020.5.18.
 33. Sharok V.V. Emotional and motivational factors of satisfaction with university education. *Siberian Journal of*

Psychology, 2018, vol. 69, pp. 33–45. doi: 10.17223/17267080/69/2/

34. Smirnov A.A., Zhivajev N.G. Psychology of adaptation to university. Yaroslavl, Yaroslavl State University, 2009. 115 p.
35. Stepanchikova O.L., Hitsova L.N. Gender, age, physiological and mental aspects of development of students' adaptation to educational activities. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Chemistry. Biology. Pharmacy*, 2006, vol. 2, pp. 169–172.
36. Teryushkova Y.Y. Perception of Group Relationships as a Factor of Adaptation to University in Students with Disabilities. *Social Psychology and Society*, 2015, vol. 6(4), pp. 150-160. doi: 10.17759/sps.2015060411.
37. Tsukerman G.A., Yelizarova N.V., Frumina M.I., Tshudinova E.V. Educational cooperation skills development. *Voprosy Psikhologii*, 1993, vol. 2, pp. 35-43.
38. Vagapova A.R., Yes'kina E.S. Adaptive Readiness of Secondary School Students. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5(4), pp. 350-355. doi: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-350-355.
39. Vilenskaya G.A. Individual characteristics and adaptation to school in first-graders with disabilities. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 2020, vol. 3, pp. 774-782. doi: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-87.
40. Yermakov D.S., Panov V.I. From the ecology of childhood to the psychology of sustainable development. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2020, vol. 41(4), pp. 121-125.
41. Yermolova T.V., Pantsyrnaya E.V. Role behaviour and school readiness of children aged 7 to 8 years. *Psychological Science and Education*, 1999, vol. 4(1). pp. 38-45.
42. Zelenova M.E. Adaptation to primary school: Mental state and behavioural characteristics in first grade students depending on the type of pedagogical interaction of their teachers. *Psychological Science and Education*, 2000, vol. 5(1). pp. 22-29.

Информация об авторах

Шамионов Раиль Мунирович

(Россия, Саратов)

Доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой социальной психологии
образования и развития

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского

E-mail: shamionov@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-8358-597X

Гринуна Елена Сергеевна

(Россия, Саратов)

Кандидат психологических наук, доцент, доцент
кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ
СО «ЦАРИ»

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского

E-mail: elena-grinina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-8766-9668

Information about the authors

Rail M. Shamionov

(Russia, Saratov)

Doctor of Psychological Sciences,
Professor,

Head of the Department of Social Psychology of
Education and Development

Saratov State University

E-mail: shamionov@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-8358-597X.

Elena S. Grinina

Saratov, Russia

PhD in Psychological Sciences,

Associate Professor of the Rehabilitation Technology
Department of the State Autonomous Institution of
Saratov region "Adaptation and rehabilitation centre for
disabled people"

Saratov State University

E-mail: elena-grinina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-8766-9668



Т. И. Куликова

Взаимосвязь временной компетентности и стрессоустойчивости учителей с разным стажем работы

Проблему исследования составляет противоречие между требованием к эмоциональной устойчивости учителя в процессе работы с детьми, коллегами и родителями, и отсутствием временной компетентности, что зачастую создает стрессовые ситуации и постоянное напряжение.

В исследовании приняли участие 67 женщин-учителей общеобразовательных школы города Тулы. Средний стаж работы учителей составил $15,64 \pm 8,7$ лет, а медианный стаж 17 лет. Критерием деления учителей на две равные части было медианное значение стажа: 1-я группа со стажем работы ≤ 17 лет и 2-я группа со стажем работы 18 и более лет. В качестве диагностического материала были применены методика диагностика состояния стресса (А.О. Прохоров); тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона; методика «Персональная компетентность во времени»; тест-опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова). Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 27 (IBM). Для установления тесноты связи между исследуемыми параметрами применялся коэффициент корреляции Пирсона. Для снижения размерности исходного пространства признаков и выявления главных факторов применялся метод главных компонент.

Корреляционный анализ выявил наличие положительной связи между исследуемыми следующими показателями: компетентности во времени и планомерности ($r=0,74$; $p<0,01$); самоорганизации ($r=0,48$; $p<0,01$); стрессоустойчивости ($r=0,61$; $p<0,01$); стажем работы и целеустремленности ($r=0,47$; $p<0,01$). В исследовании нашло подтверждение предположение о связи стрессоустойчивости со стажем работы учителя. Уровень состояния стресса и уровень стрессоустойчивости в группе учителей со стажем 18+ лет превышает значения этих же показателей в группе учителей со стажем ≤ 17 лет.

Материалы исследования могут быть использованы в работе психологической службы образовательной организации и способствовать оптимизации рабочего времени учителей, повышению эффективности педагогической деятельности, а также служить основой для разработки программ дополнительного образования и повышения квалификации по основам тайм-менеджмента.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, современный учитель, стрессоустойчивость, временная компетентность, корреляционный анализ

Ссылка для цитирования:

Куликова Т. И. Взаимосвязь временной компетентности и стрессоустойчивости учителей с разным стажем работы // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 381-391. doi: 10.32744/pse.2021.4.25



T. I. KULIKOVA

The relationship between time management competence and stress resistance of teachers with different amount of work experience

The study deals with the issue of the contradiction between the requirement for the emotional stability of the teacher in the process of working with children, colleagues and parents, and the lack of time management competence, which often creates stressful situations and constant tension.

The study involved 67 female teachers of secondary schools in the city of Tula. The average work experience of teachers was 15.64 ± 8.7 years, and the median work experience was 17 years. The criterion for dividing teachers into two equal groups was the median work experience: group 1 with work experience ≤ 17 years and group 2 with work experience of 18 or more years. As a diagnostic material several methods were used: the method of Diagnosing the State of Stress (by A. O. Prokhorov); the Test of Self-assessment of Stress Resistance by S. Cohen and G. Williamson; Self-Organization Activity Test Questionnaire (by E. Yu. Mandrikova). Statistical data processing was carried out in the SPSS Statistics 27 program (IBM). The author used the Pearson correlation coefficient to establish the tightness of the relationship between the studied parameters. The work uses the principal component analysis to reduce the dimension of the original feature space and identify the main factors.

The correlation analysis revealed the presence of a positive relationship between the following indicators: time management competence and planning ($r = 0.74$; $p < 0.01$); self-organization ($r = 0.48$; $p < 0.01$); stress resistance ($r = 0.61$; $p < 0.01$); work experience and purposefulness ($r = 0.47$; $p < 0.01$). The study confirmed the assumption about the relationship of stress resistance with the work experience of a teacher. The level of the stress state and the level of stress resistance in the group of teachers with work experience of 18+ years exceeds the values of the same indicators in the group of teachers with work experience of less than 17 years.

The research materials can be used in the work of a psychological service of an educational organization. They can contribute to the optimization of teachers' working hours, increase the effectiveness of pedagogical activities, as well as serve as a basis for the development of additional education programs and advanced training in the basics of time management.

Keywords: pedagogical activity, modern teacher, stress tolerance, time management competence, correlation analysis

For Reference:

Kulikova, T. I. (2021). The relationship between time management competence and stress resistance of teachers with different amount of work experience. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 381-391. doi: 10.32744/pse.2021.4.25

Introduction

In the modern world, the correct distribution of one's time and its management allows one to form such a valuable quality of personality as timeliness. Timeliness means that a person has the ability to deal with the tasks at the appropriate time and to complete them all on time. Skills and techniques of rational time allocation allow a person to optimize the orientation process and determine the placement of time priorities in situations of uncertainty and multitasking, which is a necessary requirement for personal and professional self-realization [14].

At the same time, the systematic failure to meet the deadlines for completing tasks entails, as a rule, a mismatch of working and personal time, which can lead to a decrease in the efficiency of human life as a whole. Frequent failure to fulfill planned tasks or the lack of possibility to complete them, which results in regular postponement for a certain period of time, negatively affect the psychological comfort of an individual. In this case, a person feels a number of negative emotions that can significantly reduce personal self-esteem, lead to obsessive experiences, neuropsychiatric disorders and even depression [20].

We can't influence the flow of time, of course, but we can fill it with any content. This is what many thinkers meant when they said that a person was able to control the time of one's life. Each of us has only 24 hours in a day, and every person fills this time with their own content and lives it in their own way. Today, many people agree that if you correctly set your priorities, plan your affairs, and set goals, you can do a lot during the working hours. According to I. S. Halan, time management is, first of all, self-organization [21]. It is interesting that the skills one needs to manage others are the same as those required for self-organization: the ability to plan, assign, organize, direct, and control. According to P. Bird, due to the ability to manage time, a person improves their productivity by controlling the things they do and the time when they do it. In addition, a person has more time to rest, which is very important for recharging the "battery" of life and supporting the ability to cope with everything that life throws every minute [7].

Teaching profession nowadays is associated with an abundance of various kinds of strains and stresses. In the modern Russian reality, school teachers are obliged to make a lot of reports on a variety of issues. Often, these issues are not settled in any way, and the paperwork can be very time-consuming. That's when the teacher begins to panic and doubt their abilities [17].

According to the assessment of mental activity, working and sanitary conditions, as well as on the criterion of interaction with other people pedagogical activity should be defined as "strenuous work" [2]. Currently, teachers do a lot of multitasking while working.

Lack of time is a serious stress factor for a modern teacher, so it is important to learn how to manage time. By analyzing teacher activity and stressful situations, it is possible to identify a number of parameters that lead to stress, as well as demonstrate a correlation with lack of time. According to I. A. Davydova and Ya. Ya. Kozmina, the considerable amount of time spent on performing a particular task causes teachers not only feel stressed, but also reach a point of professional burnout. The lack of time to track events and new publications in their professional field is one of the most frequently mentioned sources of stress [9].

Sometimes the motivating force for work is a tight timeframe and a fixed timetable. However, very few people need it all the time. Most people need regular breaks in work or

at least some decrease in its intensity. Teaching as a profession often does not allow one to have a spare minute to stop, look around, objectively analyze the results of the work and the way it is performed.

Allen Elkin [23], a well-known American psychologist, identifies several signs that can be used to talk about a person's experience of stress due to inefficient use of time. Among these signs, Elkin names a feeling of constant haste; the lack of time for hobbies and communication with one's family; regular lateness; the lack of a clear time plan; the inability to delegate authority to other people; the inability to say "no" to other people; a recurring feeling of wasting time. According to Elkin, the presence of even half of these signs indicates that a constant lack of time can lead to serious stress.

Peter Drucker, one of the most influential management theorists, says that the main reasons for a person's concern about lack of time are: the inability to analyze the time at one's disposal; the lack of time planning habit; the time irrationally spent on things that do not provide any real contribution, do not matter much; and finally, the inability to consolidate the "useful time", i.e., to enlarge blocks of time and set priorities [10].

Usually, the teacher does not always understand the reasons for irritability, poor sleep and excessive fatigue, which can lead to Burnout Syndrome [6]. Among the factors influencing the formation of the professional Burnout Syndrome N. E. Vodopyanova and E. S. Starchenkova name: age, work experience and satisfaction with professional growth. Some studies have found a predisposition to burnout in people not only of older age, but also the younger ones. There is a complex interconnection between burnout and career aspirations [8; 11].

The issue of stress and its determinants in pedagogical activity is considered in the works of A. A. Baranova, S. V. Subbotina, B. I. Hasan et al. [4]. Scientists note that the teaching profession is included in the group of professions with a large number of stressful factors, which leads to increased attention to the study of the issue of teacher's stress resistance. The phenomenon of stress is considered mainly as a characteristic that affects the effectiveness of activity [5; 25]. In this work, stress is considered as a combination of stressors and a response to stress. Stress does not exist without these two components. Most teachers work under constant external and internal control, strictly monitor themselves and their actions in order to avoid mistakes [13; 25; 26].

Thus, the essence of the issue lies in the contradiction that, on the one hand, the teaching profession requires emotional stability in the process of working with children, colleagues and parents, and on the other hand, the teacher does not know how to manage the working and personal time. It often creates stressful situations. Living under daily school stress with a large amount of information complicates the professional activities of teachers, who are forced to work in the situation of constant stress and lack of time [1; 27].

Materials and methods

The study involved 67 female teachers of secondary schools. The work experience of teachers ranges from 1 to 30 years. The teachers participating in the study were divided into two experimental groups based on their work experience. The average work experience of teachers was 15.64 ± 8.7 years, and the median work experience was 17 years. The criterion for dividing teachers into two equal parts was the median work experience: group 1 with

work experience ≤ 17 years and group 2 with work experience of 18 or more years. This division made it possible to analyze the differences between the selections of teachers with different work experience.

The purpose of the work was to study the relationship between time management competence and stress tolerance of teachers with different amount of work experience. A psychodiagnostic program was formed based on the purpose of the work and the results of the theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature. The program included the following methods:

1. Diagnosing the State of Stress (by A. O. Prokhorov) The aim was to determine the indicators of self-control and emotional lability in stress situations [15].

2. The Test of Self-assessment of Stress Resistance by S. Cohen and G. Williamson were used. The aim was to assess the level of stress resistance, its compliance or discrepancy with age indicators [15].

3. The method Personal Time Management Competence. The aim was to establish the degree of formation of time management competence and to identify the main skills of time management [12].

4. Self-Organization Activity Test Questionnaire (by E. Yu. Mandrikova). The aim was to establish the degree of formation of tactical planning and strategic goal-setting skills, as well as to determine the features of structuring self-organization of activities [16].

When choosing the methods, their compliance with the reliability and validity indicators was taken into account. It made it possible to assess their adequacy and suitability for the studied phenomena, as well as the possibility of qualitative and quantitative analysis of the results obtained.

Statistical data processing was carried out using the software package SPSS Statistics 27 (IBM) [22]. The methods of descriptive statistics were used, the data were presented in the form of mean and standard deviation ($\text{Mean} \pm \text{SD}$), quartiles of the distribution (Me [Q1; Q3]). The skewness coefficient (A_s) and kurtosis (E_k) were also calculated to assess the normality of the distribution. To control data errors the minimum and maximum values (min ; max) were analyzed. The Pearson correlation coefficient (r) was used to establish the tightness of the relationship between the studied parameters. The Student's parametric t-test for independent samples, as well as the non-parametric Mann-Whitney test, were used as a method for comparing quantitative indicators.

The results

To obtain generalized information about the distribution and homogeneity of the data, the presence of errors and outliers, as well as the possibility of using parametric analysis methods, a primary descriptive analysis of the results of the entire sample ($n=67$) was performed without taking into account the division into groups obtained during the study (Table 1).

The analysis of the mean and standard deviation makes it possible to draw a conclusion about the stability of the values of the studied indicators. The values of the mean and median are close, which is a sign of a symmetric distribution. The values of the skewness and kurtosis indicators are in the range from -1 to +1 for almost all indicators, therefore, the distribution of values corresponds to the normal law or does not deviate much from it.

Table 1

Primary descriptive analysis of the results of the sample (n=67) without division into groups

Name of the scale	Mean±SD	Me [Q1; Q3]	As	Ek	min; max
Work experience (years)	15,6±8,7	17 [8; 23]	-0.1	0.3	1; 30
Stress state	6,7±1,9	7 [5; 8]	-0.6	0.1	2; 9
Stress resistance	9,6±3,6	7,1 [6,2; 13]	0.3	0.1	5,4; 16,3
Time management competence	27,8±9,5	28 [18; 36]	0.1	-0.1	12; 47
Planning	14,4±1,5	14,3 [13,1; 15,2]	-0.1	0.2	10,7; 17,5
Purposefulness	26,1±1,7	25,3 [25; 27,6]	0.2	1.3	23,4; 28,7
Self-organization	47,5±2,7	47,1 [45,6; 49,1]	1.3	0.3	6,5; 8,5

To determine the state of stress and assess stress resistance, the method Diagnostics of the Stress State (by A. O. Prokhorov) and the Test of self-assessment of stress resistance by S. Cohen and G. Willianson were used. The analysis of the results by groups in accordance with the work experience (Table 2) was carried out in two ways: using a parametric (Student's t-test) and a non-parametric test (Mann-Whitney's U-test).

Table 2

Descriptive statistics of indicators of the state of stress and stress resistance of the subjects, depending on their work experience

Name scales	Group (experience)	Mean±SD	Me [Q1; Q3]	p-value of the t-criterion	p-value of the U-criterion
Stress state	1 (<= 17)	6,2±2,0	6 [5; 8]	0.008	0.007
	2 (18+)	7,4±1,7	8 [6; 9]		
Stress-resistance	1 (<= 17)	8,9±3,4	7,0 [6,5; 12,6]	0.082	0.402
	2 (18+)	10,5±3,7	12,7 [5,8; 13,1]		

The median and average values of both scales analyzed in the group of teachers with experience of 18+ are higher than in the group of subjects with experience <= 17, from which makes it possible to conclude that both the level of stress and the level of stress resistance in the second group exceeds the values of the same indicators in the first group.

Table 2 shows that the respondents in the group with experience <= 17 have a lower state of stress than in the group of subjects with experience 18+. The values from the group (18+) have a smaller range than in the group (<= 17).

The study of the level of stress resistance of teachers from groups with different amount of work experience revealed that the average stress resistance index in the group (<= 17) was 8.9 points with a relative error of 3.4 points, and in the group (18+) it was 10.5 with a relative error of 3.7 points. The medians of the indicators are close to the average value and make up 7.0 and 12.7 points, respectively, which corresponds to the indicator "satisfactory" and "good". They do not differ by the test, since the interquartile range of the groups is almost the same, but the median is still higher in the group (18+).

Correlation analysis of the level of stress resistance with the amount of work experience revealed a positive weak significant relationship (r=0.24, p=0.048). Teachers with more work experience are able to regulate their emotions in situations of stress and tension.

Their attitude to work is deeper, more stable and positive [3]. Younger teachers, both in terms of age and work experience, are not always able to correctly and adequately respond to stressful situations, usually they are able to maintain self-control, but sometimes they can "lose their temper".

Time management competence is an important regulatory ability and a professionally significant quality for a teacher [14]. In pedagogical activity, there are concepts of time, speed, and the need to perform work by a given deadline which often leads to tension, constant feeling of time shortage and, ultimately, to stress. The teacher's activity is also associated with information overload, as it requires rapid comprehension and processing of a large amount of complex information, resulting in information stress [5; 8]. At the stage of the entrance survey, the majority of respondents said that the inability to prioritize leads to postponement or non-fulfillment of mandatory professional duties, lack of time for rest and recovery of their physical and emotional state.

As a result of the analysis of the indicators using the Personal Time Competence method (Table 3) in the group of teachers with more work experience ≤ 17 , it was revealed that the ratio of the standard deviation to the average value exceeds the normal distribution, i.e. the selection is highly variable.

Table 3

Descriptive statistics of indicators based on the Personal Time Competence method

Name scales	Group (experience)	Mean \pm SD	Me [Q1; Q3]	p-value t-criterion	p-value U-criterion
Time management competence	1 (≤ 17)	25,6 \pm 10,3	24,5 [17; 33,5]	0.013	0.015
	2 (18+)	31,0 \pm 7,3	32 [27; 36]		

The values of the variable in the group (≤ 17) are distributed from the minimum level (12 points) to the maximum level (47 points), of which 50% are located between the values of 17 and 33 points. In the group (18+), the values are more symmetrical: the minimum level is determined by the border of 7 points, the maximum level is 46 points. In the second group, the data is grouped more tightly.

As a result of the data analysis on groups distributed by work experience, it was found that the percentage of teachers with 18+ years of work experience with a high and medium level of competence in time management is higher than that of teachers with ≤ 17 years of work experience. This fact indicates that life and professional experience contribute to the formation and development of the teachers' ability to organize their time more efficiently. Teachers with less work experience have not yet developed the skills of time accounting and allocation and have some troubles while dealing with planning. In the context of personal time management competence, the most significant criteria should be identified: awareness and order of personal goals and their consistency with professional goals and objectives; rational planning of major and minor tasks; systematic performance of pedagogical work with a certain time limit.

In this study, time management competence correlates with self-organization of activity ($r=0.48$, $p<0.001$), the strength of connection is moderate. Self-organization is manifested in purposefulness, the ability to manage time and work, quickly make decisions and implement them, and spend energy and money economically. At the same time, a good self-organization of the teacher can be the result of their professional experience. A teacher

in the course of their professional activity independently learns the techniques of rational organization of both professional and personal affairs, even without using scientific methods of time management. But even in this case, one can talk about personal time management competence.

E. Yu. Mandrikova, the author of the methodology Self-Organization Activity Test Questionnaire, which was used in the study, defines a strategy for dealing with the time of one's life, both in the current situation and in the scale of life, an important component of human life activity [16]. Based on the fundamental processes that allow you to effectively manage your time resources, the three most significant scales in the Self-Organization Activity Test Questionnaire were identified: planning, purposefulness and self-organization [12].

Analysis of the test questionnaire data (Table 4), makes it possible to state that the differences between the two experimental groups on the studied scales are significant. The average score on the scales planning, purposefulness, self-organization in both the first and second groups is in the range of the average value, the medians of the indicators are also close to the average value in both groups.

Table 4

Descriptive statistics of indicators for the Self-Organization Activity Test Questionnaire

Name scales	Group (experience)	Mean±SD	Me [Q1; Q3]	p-value t-criterion	p-value U-criterion
Planning	1 (<= 17)	13,9±1,5	14 [13; 14,7]	0.001	0.001
	2 (18+)	15,1±1,2	15 [14; 15,8]		
Purposefulness	1 (<= 17)	26,7±1,5	26 [25; 27,6]	<0,001	<0,001
	2 (18+)	25,3±1,4	25 [24,7; 25]		
Self-organization	1 (<= 17)	47,4±2,8	47 [45; 49,6]	0.003	0.004
	2 (18+)	47,7±2,5	47 [46; 48]		

The most pronounced indicator in the sample is the level of planning. This indicator reflects the degree of involvement of the teacher in the daily planning. Thus, its high degree is natural, since the teacher from the first day of their professional activity is engaged in planning education process and extracurricular activities. However, in the group of teachers with more work experience, both the indicator itself and the number of subjects exceeds the results of the group of young teachers.

In order to establish the relationship between the teacher's ability to manage their time, stress resistance and work experience, the Pearson correlation coefficient was calculated for the studied indicators: time management competence; planning; purposefulness; self-organization; stress resistance; involvement; control; risk-taking; resilience. Based on the results of the correlation analysis, the following conclusions can be drawn:

1) there is a direct significant relationship between the indicators of time management competence, planning and self-organization ($r=0.74$; $r=0.48$); there is also a significant relationship between the indicators of planning and self-organization ($r=0.61$). The presence of relationship emphasizes the importance of these components in the ability to manage time. There is also a direct significant relationship between the teacher's work experience and the indicators of time management competence ($r=0.47$); planning ($r=0.41$), and self-organization ($r=0.42$), i.e., the longer the teacher works in the profession, the more

effectively they plan and organize their activities. At the same time, an inverse relationship was found between work experience and the indicator of purposefulness ($r = -0.38$), which may indicate a decrease in interest in achieving professional success, prospects, and a possible loss of strength and confidence in the future;

2) there is a direct significant relationship between the indicators of stress resistance and time management competence ($r = 0.40$) and the indicator of planning ($r = 0.40$). The high levels of these indicators also have a direct significant relationship with work experience ($r = 0.24$).

Discussion

The theoretical analysis of foreign and domestic studies confirms the relevance of the problem of stress and stress resistance of teachers. We agree with the authors [3; 11; 25; 27] that stress resistance is an important psychological resource for teachers' professional activities, it contributes to the preservation and strengthening of the teacher's mental and psychological health. In our study it was found that a decrease in the resistance to stress of a modern teacher is associated not only with work experience at school, but also with the factor of the ability to plan their work and personal time, i.e. time management competence. We have determined that time management competence correlates with the self-organization of activity. Good self-organization of a teacher can be the result of their professional experience, involvement of the teacher in daily planning, which is confirmed by the results of the study: in the group of teachers with more experience, the level of the indicator of planning exceeds the results in the group of young teachers. The study confirmed the assumption about the relationship of stress resistance with the work experience of a teacher: a positive weak significant relationship between work experience and stress resistance was established. The level of the stress state and the level of stress resistance in the group of teachers with work experience of 18+ years exceeds the values of the same indicators in the group of teachers with work experience of less than 17 years.

In the course of the study, the specific nature of the relationship between stress resistance and time management competence was established; it was revealed that resistance to stress depends on the work experience of teachers. The data obtained significantly complement the sections of the study of psychoemotional states of teachers and opens up prospects for further research of this issue in pedagogical and organizational psychology.

Conclusion

Teaching profession is considered one of the most stressful types of social activity and is included in one of the most stressful professional groups, which, in turn, imposes increased requirements on the general characteristics of stress resistance [18].

If a teacher uses the time rationally and knows how to manage it, their stress resistance also increases. Time management competence is revealed through a person's attitude to time, awareness of the social significance of the effective organization of time, personal responsibility for the implementation of their time as a resource. Mastering the basics and skills of time management will form the stress resistance of a modern teacher [19].

The ability to manage time is the path to professional and personal growth of a teacher. Moreover, teachers are role models for students and their parents, because a successful and

organized teacher succeeds in everything. The ability to use time efficiently and effectively is not inborn.

Time management is closely related to personal self-development and is carried out directly by a person who strives to achieve success in activities. A person actively influences the profession, but professional activity does not always have a constructive effect on the person's state and identity.

The results of the study and their analysis can be used in the study of the issue of motional Burnout Syndrome in pedagogical activity, management of professional stress and the formation of stress resistance. The research materials can be used in the work of a psychological service of an educational organization. They can contribute to the optimization of teachers' working hours, increase the effectiveness of pedagogical activities, as well as serve as a basis for the development of additional education programs and advanced training in the basics of time management.

REFERENCES

1. Andreeva A. A. *Stressoustoychivost' kak faktor razvitiya pozitivnogo otnosheniya k uchebnoy deyatel'nosti u studentov* [Stress-resistance as a factor in the development of a positive attitude toward learning activities among students]: *avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Abstract of Cand. Thes. ... Cand. Psikhol. Sciences]. Tambov, 2009. (In Russian)
2. Bagadayeva O. Yu. *Stressogennyye faktory v professii pedagoga doma rebenka* [Stressogennyye faktory v professii pedagoga doma rebenka]. *Vektor nauki tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta = Science Vector of Togliatti State University*, 2014, issue 2 (28), pp. 149-153. (In Russian)
3. Bagadayeva O. Yu., Golubchikova M. G. *Kriterii stressoustoychivosti pedagoga s pozitsiy deyatelnostnogo podkhoda* [Criteria of Teacher's Stress Resistance from the Standpoint of the Activity Approach]. *Pedagogicheskiy imidzh = Pedagogical image*, 2017, issue 4 (37), pp. 129-141. (In Russian)
4. Bagriy M. A. *Osobennosti razvitiya professional'nogo stressa u vrachey raznykh spetsializatsiy* [Development features of occupational stress of doctors of different specialties]: *diss. ... kand. psikhol. nauk* [Thes. ... Cand. Psikhol. Sciences]. Moscow, 2009. (In Russian)
5. Bodrov V. A. *Psikhologicheskiy stress: razvitiye i preodoleniye* [Psychological stress: development and overcoming]. Moscow: PER Publ., 2006. (In Russian)
6. Boyko V. V. *Sindrom emotsional'nogo vygoraniya v professional'nom obshchenii* [Burnout syndrome in professional communication]. St. Petersburg, Sudarynya Publ., 1999. (In Russian)
7. Bird P. *Taym-menedzhment: Planirovaniye i kontrol' vremeni* [Time Management: Time Scheduling and Control]. Transl. from Eng. by K. Tkachenko. Moscow, FAIR-PRESS Publ., 2004. (In Russian)
8. Vodopyanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 258 p. (In Russian)
9. Davydova I. A., Kozmina Ya. Ya. *Professional'nyy stress i udovletvorennost' rabotoy prepodavateley Rossiyskikh vuzov* [Occupational Stress and Job Satisfaction Among Professors of Russian Higher Educational Institutions]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2014, issue 4, pp. 169-183. (In Russian)
10. Drucker P. F. *Entsiklopediya menedzhmenta* [Encyclopedia of Management]. Transl. from Eng. by O. L. Pelyavsky. Moscow, Izdatel'skiy dom Vil'yams Publ., 2004. (In Russian)
11. Filippova S.A. et al. *Emotsional'naya ustoichivost' budushchikh pedagogov k negativnomu vliyaniyu sovremennoi informatsionnoi sredy* [Emotional resistance of future teachers to the negative impact of the modern information environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2019, vol. 24, no. 5, pp. 80-90. (In Russian)
12. Kalinin S.I. *Taym-menedzhment: Praktikum po upravleniyu vremenem* [Time management. A practical guide]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2006. (In Russian)
13. Kitayev-Smyk L. A. *Psikhologiya stressa. Psikhologicheskaya antropologiya stressa* [Psychology of stress. Psychological anthropology of stress]. Moscow, Akademicheskiiy proyekt Publ., 2009. (In Russian)
14. Kuzmina O. V. *Proyavleniye kompetentnosti vo vremeni u pedagogov v situatsiyakh informatsionnykh peregruzok v usloviyakh osvoyeniya virtual'nykh tekhnologiy obucheniya* [Demonstration of Time Competence of the Teacher in Situations of Information Overload in the Process of Virtual Learning Technologies Development]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2013, issue, 4, pp. 98-102. (In Russian)
15. Kupriyanov R. V., Kuzmina Yu. M. *Psikhodiagnostika stressa: praktikum* [Psychodiagnosics of stress: workshop].

- Kazan, KNITU Publ., 2012. (In Russian)
16. Mandrikova Ye. Yu. *Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti (OSD)* [Development of a self-organizing activity questionnaire (OSD)]. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological diagnostics*, 2010, issue 2, pp. 59-83. (In Russian)
 17. Pavlov I. V. *Taym-menedzhment dlya uchiteley* [Time management for teachers]. LitRes, Samizdat Publ., 2016. (In Russian)
 18. Pochekaeva I. S., Nagovitsina N. V. *Effektivnyye sposoby formirovaniya stressoustoychivosti pedagogov* [Effective Methods of Forming of Teachers' Stress-Resistance]. *Problemy romano-germanskoy filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*, 2018, issue 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-sposoby-formirovaniya-stressoustoychivosti-pedagogov> (accessed: 27 January 2021). (In Russian)
 19. Reunova M. A. *Pedagogicheskaya tekhnologiya «Taym-menedzhment» kak sredstvo samoorganizatsii uchebnoy deyatel'nosti studenta universiteta* [Pedagogical technology «time-management» as a mean of self-organization of educational activity of student of university]: *avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Abstract of Cand. Thes. ... Cand. Psychol. Sciences]. Orenburg, 2013. (In Russian)
 20. Simina T. E., Zalygina T. A. *Taym-menedzhment kak effektivnoye sredstvo rabotnika obrazovatel'noy organizatsii* [Time-Management as an Effective Means of Managing Time for Education Institution Employee]. *Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics. Vestnik Rossiyskogo ekonomicheskogo universiteta imeni G. V. Plekhanova = Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*, 2018, issue 2 (98), pp. 115-121. (In Russian)
 21. Halan Y. C. *Upravleniye vremenem* [Managing Time]. Transl. from Eng. St. Petersburg, DILYA Publ., 2006. (In Russian)
 22. Tsylin A. P., Sorokin A. S. *Statisticheskiye pakety programm v sotsial'no-ekonomicheskikh issledovaniyakh* [Statistical Software Packages in Social and Economic Researches]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravleniye = Azimuth of scientific research: economics and administration*, 2016, vol. 5, no. 4(17), pp. 379-384. (In Russian)
 23. Elkin A. *Stress dlya chaynikov* [Stress Management For Dummies]. Moscow, Izdatel'skiy dom Vil'yams Publ., 2017. (In Russian)
 24. Austin V., Surya Sh., Muncer S. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 2005, no. 12 (2), pp. 63-80. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16136865/> (accessed: 27 January 2021).
 25. Hepburn A., Brown S. Teacher Stress and the Management of Accountability. *Human Relations*, 2001, no. 54 (6). Available at: https://www.researchgate.net/publication/27247482_Teacher_Stress_and_the_Management_of_Accountability (accessed: 27 January 2021).
 26. Hwang Y. K., & Lee Ch. S. (2021). The Effect of Job Stress and Psychological Burnout on Child-care Teachers' Turnover Intention: A Moderated Mediation Model of Gratitude. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, 49 (1), pp. 390-403. doi: 10.32744/pse.2021.1.26
 27. Jenkins S., Calhoun J.F. Teacher stress: Issues and intervention. *Psychology in the Schools*, 1991, no. 28, pp. 60-70. Available at: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807\(199101\)28:1%3C60::AID-PITS2310280110%3E3.0.CO;2-B](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807(199101)28:1%3C60::AID-PITS2310280110%3E3.0.CO;2-B) (accessed: 27 January 2021).

Информация об авторах

Куликова Татьяна Ивановна

(Россия, Тула)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии и педагогики
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого
E-mail: tativkul@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8655-1599
Scopus Author ID: 55570121100
ResearcherID: AAI-5902-2020

Information about the authors

Tatyana I. Kulikova

(Russia, Tula)

Associate Professor,
PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the
Department of Psychology and Pedagogy
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
E-mail: tativkul@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8655-1599
Scopus Author ID: 55570121100
ResearcherID: AAI-5902-2020



М. М. Кашапов, Г. Ю. Базанова

Сравнение показателей метакогнитивной осведомленности врачей на разных этапах образования

Введение. Метапознание важно для развития навыков клинического мышления. Метакогнитивные навыки широко рассматриваются как важные для врачей, но они редко формируются и оцениваются в высшей медицинской школе. Для решения данной проблемы необходимо определить как изменяются когнитивные, регулятивные и рефлексивные показатели метакогнитивной осведомленности у врачей на протяжении всей профессиональной деятельности. Цель работы – исследование метакогнитивной осведомленности врачей на разных этапах профессионального образования.

Методы. В исследовании приняли участие студенты 1 курса лечебного факультета (N=48), ординаторы (N=44), и врачи, обучающиеся на циклах повышения квалификации (N=34) Ярославского государственного медицинского университета. Для изучения когнитивных, регулятивных и рефлексивных показателей метакогнитивной осведомленности использовали методики: “Опросник метакогнитивной осведомленности в учебной деятельности – Metacognitive Awareness Inventory (Г. Шроу, Р. Деннисон, адаптация Е.Ю. Савина, А.Е. Фомина)”. “Оценка метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности” (Ю.В. Пошехонова, М.М. Кашапов) “Методика уровня выраженности и направленности рефлексии” (М. Грант).

Результаты исследования. Выявлены достоверные различия показателей метакогнитивной осведомленности на начальном и завершающем этапах высшего образования ($U=800,0$, $p \leq 0,05$). По итогам исследования обнаружено, что чем выше этап профессионального образования, тем выше способность управлять информацией ($U=783,0$, $p \leq 0,05$), выбирать главные идеи ($U=800,0$, $p \leq 0,05$) и контролировать ошибки ($U=790,0$, $p \leq 0,05$). Также более выражены показатели социорефлексии ($U=702,5$, $p \leq 0,01$).

Врачи, обучающиеся на курсах повышения квалификации, имеют высокий уровень метапознания. Обнаружены достоверные различия по показателям: метакогнитивные знания ($U=309,5$, $p \leq 0,001$), метакогнитивная активность ($U=295,5$, $p \leq 0,001$), концентрация ($U=417,5$, $p \leq 0,001$), приобретение информации ($U=275,5$, $p \leq 0,001$), выбор главных идей ($U=528,5$, $p \leq 0,05$), и управление временем ($U=338,0$, $p \leq 0,001$). Отсутствуют достоверные различия рефлексивного компонента метакогнитивной осведомленности врачей на этапе дополнительного профессионального образования и завершающем этапе высшего образования.

Заключение. Все показатели метакогнитивной осведомленности у врачей формируются на этапе получения высшего образования. Рефлексивный компонент метакогнитивной осведомленности помогает адаптироваться к изменяющимся условиям получения дополнительного профессионального образования. Метакогнитивная осведомленность, с помощью которой врачи осознают свои собственные мысли и используют оптимальные способы решения проблемных ситуаций, позволяют справляться с трудностями в процессе обучения и в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: метакогнитивная осведомленность, метакогнитивные знания, метакогнитивная активность, саморефлексия, социорефлексия

Ссылка для цитирования:

Кашапов М. М., Базанова Г. Ю. Сравнение показателей метакогнитивной осведомленности врачей на разных этапах образования // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 392-403. doi: 10.32744/pse.2021.4.26



M. M. KASHAPOV, G. YU. BAZANOVA

Comparison of indicators of metacognitive awareness of doctors at different stages of education

Introduction. Metacognition is essential for developing clinical thinking skills. Metacognitive skills are widely regarded as important for doctors, but they are rarely formed and evaluated in higher medical school. To solve this problem, it is required to determine how the cognitive, regulatory and reflexive indicators of metacognitive awareness in doctors change throughout their professional life. This work aims to study the metacognitive awareness of doctors at different stages of professional education.

Methods. The study involved 1st-year students of the Department of General Medicine (N=48), medical residents (N=44), and doctors enrolled in advanced training cycles (N=34) of the Yaroslavl State Medical University. To study the cognitive, regulatory and reflexive indicators of metacognitive awareness, the following methods were used: "Metacognitive Awareness Inventory" (G. Schraw, R. Dennison, adaptation by E.Yu. Savin, A.E. Fomin), "Assessment of metacognitive knowledge and metacognitive activity" (Yu.V. Poshekhonova, M.M. Kashapov), "Methodology of the level of expression and direction of reflection" (M. Grant).

Research results. Significant differences were revealed in metacognitive awareness indicators at the initial and final stages of higher education ($U=800.0$, $p\leq 0.05$). According to the results of the study, it was found that the higher the stage of higher professional education is, the higher is the ability to manage information ($U=783.0$, $p\leq 0.05$), choose the main ideas ($U=800.0$, $p\leq 0.05$) and control errors ($U=790.0$, $p\leq 0.05$). Moreover, indicators of socio-reflection are more pronounced ($U=702.5$, $p\leq 0.01$).

The doctors enrolled in further education courses have a high level of metacognition. The significant differences were found in terms of the following indicators: metacognitive knowledge ($U=309.5$, $p\leq 0.001$), metacognitive activity ($U=295.5$, $p\leq 0.001$), concentration ($U=417.5$, $p\leq 0.001$), acquisition of information ($U=275.5$, $p\leq 0.001$), choice of main ideas ($U=528.5$, $p\leq 0.05$), and time management ($U=338.0$, $p\leq 0.001$). There are no significant differences in the reflexive component of the metacognitive awareness of doctors at the stage of additional professional education and the final stage of higher education.

Conclusion. All indicators of metacognitive awareness among doctors are formed at the stage of higher education. The reflexive component of metacognitive awareness helps to adapt to the changing conditions of obtaining additional professional education. Metacognitive awareness, with the help of which doctors are aware of their own thoughts and use the best ways to solve problematic situations, allows them to cope with difficulties in the learning process and in professional activity.

Keywords: metacognitive awareness, metacognitive knowledge, metacognitive activity, self-reflection, socio-reflection

For Reference:

Kashapov, M. M., & Bazanova, G. Yu. (2021). Comparison of indicators of metacognitive awareness of doctors at different stages of education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 392-403. doi: 10.32744/pse.2021.4.26

Введение

Метапознание является фундаментальной частью человеческого опыта, поскольку связано со способностью осознавать, как функционируют метакогнитивные процессы в целях эффективного контроля и управления ими. Адекватное управление своими метакогнитивными процессами помогает, по мнению М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова, специалистам справляться с препятствиями в решении профессиональных проблем [1; 2].

М.Р. Арпентьева отмечает, что при качественных изменениях деятельности происходят перемены отношения человека к себе и окружающим, что приводит к трансформации метакогнитивных структур и активирует метакогнитивные процессы [3]. В течение профессионального обучения у врачей, как у специалистов социоэкономического типа профессий, происходят изменения отношения к пациентам, к себе как к профессионалу, поэтому можно предположить, что показатели метакогнитивной осведомленности будут увеличиваться с ростом профессионального мастерства.

Несмотря на то, что метакогнитивные навыки имеют общую, универсальную применимость, они могут быть предметно-специфическими и варьироваться в разноплановых содержательных областях познания и деятельности. И.В. Серафимович и Г.Ю. Базанова отмечают, что у специалистов различных профилей неодинаково развиты метакогнитивные процессы [4]. Данное мнение гипотетически можно отнести к исследованию проявления метакогнитивной осведомленности в специфических профессиональных группах.

Многие исследователи изучают способы применения метакогнитивной теории к процессу обучения. У психологов, работающих в системе образования, возникает вопрос: как изменяются показатели метакогнитивной осведомленности у студентов? Э. Де Корте отмечает важность когнитивных и мотивационных компонентов деятельности для приобретения профессиональных компетенций [5]. Для того, чтобы студент был активным участником учебного процесса, он должен обладать навыками рефлексии, необходимыми для оценивания своей деятельности с критической позиции [6].

В.М. Бызова и Е.И. Перикова исследовали роль метакогнитивных стратегий в успешной учебной деятельности у студентов с различными стилями реагирования на изменения, и сделали вывод, что студенты с высоким уровнем метакогнитивной активности ответственно подходят к обучению и подготовке к экзаменам [7].

М.А. Холодная отмечает связь низкой обучаемости с недостаточным развитием метакогнитивных способностей. При этом подчеркивается, что низкий уровень метакогнитивной осведомленности, который отвечает за произвольный и непроизвольный контроль поведения, приводит к нарушению саморегуляции [1].

В психологии понимания соотношения действительного и возможного, В.В. Знаков отмечает, что для познающего мир субъекта действительность понимается однозначно в прогнозе ситуации, но субъект не всегда догадывается о возможных решениях проблемы [8; 9]. Можно предположить, что развитая метакогнитивная осведомленность позволяет видеть альтернативные пути решения учебных и профессиональных задач.

Е.А. Сергиенко рассматривает модель психического как ментальную основу когнитивной функции. Реализация системно-субъективного подхода позволяет показать

психологические изменения, происходящие в развитии субъекта. «Модель психического – это способность понимать собственные психические состояния (чувства, мысли, эмоции, намерения) и состояния Другого» [10, с. 12].

В исследовании В.С. Черняевской и Т.А. Сидоровой выявлены достоверные связи большинства видов метакогнитивных способностей с академической успеваемостью учащихся юношеского возраста. «...развитие метакогнитивных способностей предопределяет успешность учебной деятельности учащихся и влияет на уровень академической успеваемости» [11, с. 207]. На основании теоретического анализа можно сделать вывод, что эффективное использование метакогнитивных навыков положительно коррелируют с высоким уровнем успеваемости студентов.

Метапознание важно для развития навыков клинического мышления. Метакогнитивные навыки широко рассматриваются как важные для развития клинического мышления, тем не менее, они редко формируются и оцениваются в высшей медицинской школе. Изучая вопросы оптимизации медицинского образования, А.В. Bruin, J. Dunlosky, R.V. Cavalcanti рассматривают способность контролировать учебную деятельность. Осознание результатов мониторинга повышает уверенность в усвоении знаний, помогает в диагностике и выборе пути лечения и уверенности при выполнении процедур, следовательно мониторинг выполнения учебных и клинических задач влияет на весь процесс обучения [12]. Р. Welch, L. Young, P. Johnson, D. Lindsay подчеркивают важность метакогнитивной осведомленности для повышения успеваемости студентов и приобретения навыков клинического мышления [13]. Частота использования студентами медиками стратегий саморегуляции связана с их общими клиническими знаниями [14]. В исследовании саморегулируемого обучения выявлены факторы, которые помогают и препятствуют обучению клинической практике. Данный вид обучения зависит от целей, возможностей и ожидаемых результатов деятельности. Саморегуляция зависит от социальных отношений с пациентами и коллегами [15].

Метакогнитивные знания включают в себя сведения о факторах, влияющих на результат деятельности, информацию о наличии различных стратегий, используемых для достижения необходимого результата, представления о том, какую из стратегий следует выбрать для конкретной задачи. Регуляция метапознания характеризуется постановкой цели, планированием, мониторингом, контролем, и, самое важное, оценкой результатов и используемых стратегий.

Управление своими метакогнитивными процессами способствует более высокому восприятию через рефлексивность, мониторинг и саморегуляцию процессами мышления и обучения. Метапознание повышает эффективность процесса обучения студентов, поскольку позволяет применять более продуктивные стратегии обучения.

М.М. Кашапов и Ю.В. Пошехонова рассматривали роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении у аспирантов и ассистентов медицинского вуза. В результате психолого-педагогического эксперимента установлено влияние надситуативного мышления на уровень метакогнитивной активности [16]. Выявленные М.М. Кашаповым и И.В. Серафимович данные о том, что в конце процесса обучения в вузе появляются взаимосвязи надситуативности мышления и личностных особенностей, которые не наблюдались в начале обучения, позволяют предположить, что надситуативное мышление как когнитивный ресурс на завершающих этапах обучения в вузе формируется при участии как психических свойств личности (самооценка, уровень субъективного контроля, творческие способности), так и

психических состояний (мотивационных, эмоциональных) [17]. Следовательно, студентам необходимо осознавать свои собственные психические процессы, брать на себя ответственность за регулирование этих процессов, для достижения успехов в обучении и дальнейшей профессиональной деятельности. Ресурсность мышления проявляется как мобилизация возможностей для достижения цели, обеспечивая нахождение оптимальных средств решения проблем, возникающих в условиях конструирования события [18].

Отмечается роль метакогнитивного знания для клинического мышления. Студентам медикам трудно применять концептуальные знания к клиническим случаям, что говорит о недостаточном уровне развития метакогнитивной осведомленности [19]. Сложные диагностические рассуждения специалистов здравоохранения требуют от врачей высокого уровня метакогнитивной осведомленности, особенно ее регулятивной функции, что имеет решающее значение для эффективной постановки правильного диагноза и оптимального решения медицинских проблем.

Пациентоориентированная модель медицинской помощи основана на партнерском взаимодействии врача с пациентом. Необходимо целенаправленное интегрирование обучения навыкам общения на симуляционном этапе первичной аккредитации специалистов здравоохранения [20]. Уровень развития рефлексивности, как ресурс жизнеспособности, детерминирует процессы регуляции и саморегуляции человека [21]. В настоящее время актуальность исследования метакогнитивной осведомленности врачей, особенно ее рефлексивного компонента, обусловлена необходимостью развития у студентов не только навыков общения с пациентом, но и саморефлексии (оценка планирования, мониторинга и контроля результатов своей профессиональной деятельности). Важной составляющей врачебной деятельности является владение навыком социорефлексии (оценка и принятие поведения других, способность направлять действия пациента на пути к выздоровлению). От этих показателей зависит качество оказания медицинской помощи, что является приоритетным направлением развития здравоохранения.

Таким образом, метакогнитивная осведомленность определяется как способность, с помощью которой врачи осознают свои собственные мысли и используют оптимальные способы решения проблемных ситуаций, чтобы справиться с трудностями в процессе обучения. На основании проведенного теоретического анализа можно отметить, что необходимость исследования метакогнитивной осведомленности врачей на этапах профессионального образования обусловлена, прежде всего, поиском оптимальных средств повышения качества медицинского образования.

Цель работы – исследование метакогнитивной осведомленности врачей на этапах профессионального образования. Сформулированы следующие задачи:

1. Выявить особенности когнитивных, регулятивных и рефлексивных показателей метакогнитивной осведомленности врачей на разных этапах профессионального образования.

2. Определить различия когнитивных, регулятивных и рефлексивных показателей метакогнитивной осведомленности врачей на разных этапах профессионального образования.

Гипотеза: Показатели метакогнитивной осведомленности врачей гетерохронно возрастают на протяжении всей профессиональной деятельности.

Материалы и методы

Выборка. В исследовании, проходившем на базе Ярославского государственного медицинского университета, приняли участие студенты 1 курса лечебного факультета (N=48), ординаторы (N=44) и врачи (N=34).

Методики исследования. Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе проведено исследование метакогнитивной осведомленности студентов первого курса, обучающихся в ординатуре, и врачей, проходивших обучение на курсах повышения квалификации. Для диагностики были использованы методики:

“Опросник метакогнитивной осведомленности в учебной деятельности – Metacognitive Awareness Inventory (Г. Шроу, Р. Деннисон, 1994, адаптация Е.Ю. Савина, А.Е. Фомина)”. С помощью данной методики можно определить общую сумму баллов метакогнитивной осведомленности, и компоненты: декларативное знание, процедурное знание, условное знание, планирование, управление информацией, мониторинг, контроль ошибок.

“Оценка метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности” (МЗМА) (Ю.В. Пошехонова, М.М. Кашапов), которая позволяет определить показатели сформированности метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности, а также метакогнитивные характеристики: концентрация, приобретение информации, выбор главных идей, управление временем.

“Методика уровня выраженности и направленности рефлексии” (М. Грант). Опросник включает определение показателей саморефлексии и социорефлексии.

На втором этапе проведено сравнение метакогнитивной осведомленности врачей на разных уровнях профессионального образования.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы Statistica 8.0. Были использованы методы описательной статистики, сравнение выборок по U-критерию Манна-Уитни.

Результаты исследования

Нами определен уровень метакогнитивной осведомленности студентов медицинского вуза, обучающихся на первом курсе. Результатом опросника метакогнитивной осведомленности является сумма баллов. Среднее значение общей самооценки сформированности метакогнитивных навыков составила 182,79 балла, из 260 максимально возможных.

Установлено, что обучающимся на начальном этапе медицинского образования трудно сосредоточиться на основных моментах проблемы, не могут построить четких планов своей деятельности и нуждаются в постоянном контроле со стороны преподавателя. Значительная часть испытуемых имеет низкий уровень функционирования собственных познавательных процессов. Студенты сталкиваются с трудностями приобретения новых знаний, проявляют низкий уровень совладания с различными проблемными ситуациями. В дальнейшем у данных студентов возникают сложности с использованием различных приемов структурирования информации, с планированием познавательной деятельности, с управлением когнитивными процессами. В целом, студенты имеют дело с проблемами управления и регуляции интеллектуаль-

ной, учебно-познавательной деятельности, что препятствует получению профессиональных знаний.

К окончанию медицинского вуза происходит увеличение по показателю метакогнитивной осведомленности (191,86 баллов), что свидетельствует о том, что за период обучения формируется данное качество благодаря управлению информацией и контролю ошибок (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнение показателей метакогнитивной осведомленности студентов первого курса и ординаторов по U-критерию Манна-Уитни

	Средние значения		U	Z	Уровень значимости p
	студенты 1 курса	ординаторы			
Декларативное знание	29,85	31,05	851,000	-1,59844	0,109947
Процедурное знание	14,54	15,27	832,500	-1,74304	0,081328
Условное знание	18,81	18,66	1038,500	-0,13288	0,894290
Планирование	23,19	24,55	876,000	-1,40303	0,160609
Управление информацией	35,96	37,66	783,000	-2,12995	0,033177
Мониторинг	23,96	24,91	897,000	-1,23889	0,215389
Контроль ошибок	18,56	19,45	790,000	-2,07523	0,037966
Оценка	18,38	20,16	835,000	-1,72350	0,084799
Сумма	182,79	191,86	800,000	-1,99707	0,045819
МЗ	12,29	11,45	900,500	1,21153	0,225694
МА	8,21	8,80	976,000	-0,62140	0,534339
Концентрация	2,92	2,52	911,500	1,12555	0,260357
Приобретение информации	5,81	5,64	1020,000	0,27748	0,781412
Выбор главных идей	6,08	7,00	800,000	-1,99707	0,045819
Управление временем	4,17	3,89	966,000	0,69956	0,484202
Саморефлексия	39,13	41,05	900,000	-1,21544	0,224200
Социорефлексия	33,15	35,68	702,500	-2,75916	0,005795

Выявлены достоверные различия по уровню социорефлексии ординаторов, по сравнению со студентами первого курса. На этапе вузовского образования у будущих врачей, как представителей социомического типа профессий, идет формирование отношения к пациентам. Для них характерна способность внимательно относиться, не только к своим профессиональным обязанностям, но и проявлять эмпатию, оказывать помощь пациенту и его родственникам в осознании беспокоящих их проблем, в зависимости от их отношения к болезни, чувствовать ответственность за исход лечения.

Достоверных различий по показателю общей оценки сформированности метакогнитивной осведомленности у ординаторов и врачей не обнаружено. Однако у врачей проявляются компоненты метакогнитивной осведомленности, такие как декларативное знание, то есть знание о своих интеллектуальных ресурсах, и планирование. Данные компоненты имеют более высокую степень выраженности (см. табл. 2). Врачи проходят обучение на протяжении всей профессиональной деятельности, у них возникает необходимость в выборе курсов повышения квалификации, планировании своего обучения.

При сравнении ординаторов и врачей выявлены достоверные различия по всем показателям методики “Оценка метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности”. Показатели метакогнитивной активности и метакогнитивных знаний у практикующих врачей значительно отличаются от показателей ординаторов. У состоявшихся специалистов ярко выражены знания и навыки управления своими интеллектуальными ресурсами, высоко развиты показатели самоорганизации.

Таблица 2

Сравнение показателей метакогнитивной осведомленности ординаторов и врачей по U-критерию Манна-Уитни

	Средние значения		U	Z	Уровень значимости p
	врачи	ординаторы			
Декларативное знание	33,24	31,05	500,5000	-2,48890	0,012814
Процедурное знание	15,74	15,27	705,0000	-0,42825	0,668467
Условное знание	19,74	18,66	626,0000	-1,22430	0,220840
Планирование	26,94	24,55	514,0000	-2,35287	0,018630
Управление информацией	38,21	37,66	715,0000	-0,32749	0,743299
Мониторинг	26,24	24,91	620,0000	-1,28476	0,198878
Контроль ошибок	19,53	19,45	702,0000	0,45848	0,646606
Оценка	22,09	20,16	557,0000	-1,91958	0,054912
Сумма	201,85	191,86	578,0000	-1,70797	0,087642
МЗ	16,03	11,45	309,5000	-4,41352	0,000010
МА	12,38	8,80	295,5000	-4,55459	0,000005
Концентрация	3,91	2,52	417,5000	-3,32526	0,000883
Приобретение информации	8,12	5,64	275,5000	-4,75613	0,000002
Выбор главных идей	8,29	7,00	528,5000	-2,20676	0,027331
Управление временем	6,35	3,89	338,0000	-4,12634	0,000037
Саморефлексия	42,44	41,05	667,5000	-0,80612	0,420173
Социорефлексия	35,71	35,68	691,5000	-0,56429	0,572560

По показателям социорефлексии и саморефлексии достоверных различий не обнаружено. Можно предположить, что у врачей после обучения в вузе сформировался оптимальный уровень данных показателей, что позволяет им успешно анализировать свои действия, чувства и эмоции, по отношению к пациентам.

Обсуждение результатов

Анализ полученных результатов показывает, что не все показатели метакогнитивной осведомленности увеличиваются на протяжении профессионального пути. Выдвинутая нами гипотеза подтверждается частично. Можно отметить, что будущие врачи заинтересованы в саморазвитии, и в дальнейшем, с помощью творческого самовыражения, стремятся мобилизовать свою деятельность на обеспечение здоровья и благополучия пациентов.

Показатели метакогнитивной осведомленности, у ординаторов выше, чем у студентов первого курса. Можно отметить роль метакогнитивной осведомленно-

сти в мышлении врача. Если врач уверен в своих метакогнитивных способностях, осознает важность использования метакогнитивных стратегий, он с уверенностью сможет решать поставленные задачи: оперативно поставить диагноз и выбрать правильное лечение.

О.В. Боденова выявила особенности саморегуляции учебной деятельности у метакогнитивно компетентных студентов, и сделала вывод, что данные обучающиеся обладают высокой самостоятельностью и гибкостью, умеют четко ставить цели, настроены на достижение успеха [22]. На начальном этапе обучения у студентов необходимо развивать метакогнитивную осведомленность, что в учебной и профессиональной деятельности может повлиять на достижение успехов в профессии.

На завершающем этапе обучения в вузе показатели социорефлексии достоверно больше, чем на начальном. Мы предполагаем, что в процессе обучения в вузе у студентов формируется способность понять другого человека. Это необходимо для того, чтобы выбрать способ воздействия на пациента, который в свою очередь приведет к выполнению всех рекомендаций и выздоровлению.

У врачей показатели социорефлексии и саморефлексии остались на том же уровне, что и у ординаторов. В ходе исследования ресурсов педагогической деятельности И.В. Серафимович установлено, что у педагогов дошкольных образовательных организаций выявлен пониженный уровень социорефлексии и средний уровень саморефлексии. Высокие значения данных параметров не всегда оказывают продуктивное влияние на профессиональное мышление [23]. Развитие и регресс можно рассматривать не как патологический процесс, а как закономерный этап в развитии человека. При этом может происходить стабилизация развития, при условии, если человек оценивает собственные потери и соотносит их с собственными возможностями. Данный период можно рассматривать как подготовительный, помогающий адаптироваться к изменениям [24].

Можно отметить, что студенты и ординаторы обладают средним уровнем метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности. Полученные нами данные соответствуют результатам исследования А.А. Карпова и А.В. Карпова, согласно которым средние значения уровня метакогнитивных процессов являются оптимальными [25]. С позиции метасистемного подхода, эффективность деятельности является оптимальной при среднем уровне развития метакогнитивных процессов. Также А.К. Самойличенко, Ю.А. Рожкова, А.А. Токмакова сделали вывод о влиянии среднего уровня развития метакогнитивных процессов студентов экономического профиля на успеваемость [26].

В то же время, практикующие врачи имеют высокий уровень метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности. Идентичные результаты получены в исследовании особенностей метапознания педагогов, где отмечен рост уровня метакогнитивных знаний у учителей, и тенденция роста метакогнитивной активности с возрастом [27].

По мнению В.Д. Шадрикова, субъект учебной деятельности формируется в совокупности целеполагания и рефлексивных качеств [28]. Так как у врачей данные качества имеют высокие показатели, можно сказать, что это им поможет в дальнейшем получать знания на протяжении всей жизни.

Заключение

На основании нашего исследования можно сделать следующие выводы о различиях когнитивных, регулятивных и рефлексивных показателей метакогнитивной осведомленности врачей на разных этапах образования:

1. Показатели метакогнитивной осведомленности, у ординаторов выше, чем у студентов первого курса. Все исследуемые нами показатели формируются на этапе получения высшего образования. Метакогнитивная осведомленность позволяет выявить трудности в освоении образовательного процесса, использовать оптимальные стратегии при приобретении знаний, оценить качество профессиональной подготовки.

2. У врачей когнитивные и регулятивные показатели выше, чем на завершающем этапе высшего образования. Показатели социорефлексии и саморефлексии остались на том же уровне, что и у ординаторов. Рефлексивный компонент метакогнитивной осведомленности помогает врачам адаптироваться к изменяющимся условиям.

3. В дальнейшем исследовании данной проблемы целесообразно изучить различия мотивационного компонента метакогнитивной осведомленности на этапах медицинского образования.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90022

ЛИТЕРАТУРА

1. Холодная М.А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал, 2020. Т. 41. № 3. С. 18-31. DOI: 10.31857/S020595920009342-2.
2. Шадриков В.Д. Понимание: концептуальные модели. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 209 с. DOI: 10.38098/mng.2020.28.39.001.
3. Арпентьева М.Р. Проблемы метакогниций как проблема человеческого бытия // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы III-й Международной научно-практической конференции. 2018. С. 104-115.
4. Серафимович И.В., Базанова Г.Ю. Ценностные ориентации и метакогнитивные компоненты профессионального мышления студентов социономического типа профессий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 4. С. 107-112.
5. Де Кортэ Э. Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 30-46. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-30-46.
6. Saribeyli F. R. Theoretical and practical aspects of self-assessment обучающихся // The Education and Science Journal. 2018. Vol. 20. No 6. P. 183–194. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-183-194.
7. Бызова В.М., Перикова Е.И. Метакогнитивные стратегии учебной деятельности студентов с разными стилями реагирования на изменения. В книге: Психология метакогнитивизма: вызовы современности. Санкт-Петербург, 2020. С. 26-33.
8. Знаков В.В. Понимание как психология возможного // Сибирский психологический журнал. 2019. №72. С.6-20. DOI: 10.17223/17267080/72/1.
9. Знаков В.В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. 257 с.
10. Сергиенко Е.А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал. 2017. Том 38. № 2. С. 5–18.
11. Чернявская В.С., Сидорова Т.А. Метакогнитивные способности и академическая успеваемость учащихся. В сборнике: Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии. Материалы Всероссийского научно-практического форума. Под редакцией А.В. Карпова. 2020. С. 207-210.
12. Bruin, A. B., Dunlosky, J., Cavalcanti, R. B. Monitoring and regulation of learning in medical education: the need for

- predictive cues. *Medical Education*. 2017. 51(6). P. 575-584. DOI: 10.1111/medu.13267.
13. Welch P, Young L, Johnson P, Lindsay D. Metacognitive awareness and the link with undergraduate examination performance and clinical reasoning // *MedEdPublish*. 2018. 7(2). DOI:10.15694/mep.2018.0000100.1.
 14. Song, H.S., Kalet, A.L., & Plass, J.L. Assessing medical students' self-regulation as aptitude in computer-based learning // *Advances in Health Sciences Education*. 2011. 16(1). P. 97-107. DOI:10.1007/s10459-010-9248-1.
 15. Berkhout, J. J., Helmich, E., Teunissen, P. W., Berg, J. W., Vleuten, C. P., & Jaarsma, A. D. C. Exploring the factors influencing clinical students' self-regulated learning // *Medical Education*. 2015. 49(6). P. 589-600. DOI: 10.1111/medu.12671.
 16. Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // *Психологический журнал*. 2017. Т. 38. № 3. С. 57-65. DOI: 10.7868/S0205959217030059.
 17. Кашапов М.М., Серафимович И.В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // *Психологический журнал*. 2020. Т. 41. № 3. С. 43-52. DOI: 10.31857/S020595920009326-4.
 18. Кашапов М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*. 2017. Т. 22. С. 3-9.
 19. Kiesewetter, J., Ebersbach, R., Tsalas, N., Holzer, M., Schmidmaier, R., & Fischer, M. R. Knowledge is not enough to solve the problems - the role of diagnostic knowledge in clinical reasoning activities // *BMC Medical Education*, 2016. 16(1). 303. DOI:10.1186/s12909-016-0821-z.
 20. Сизова Ж.М., Давыдова Н.С., Чернядьев С.А., Дьяченко Е.В., Макарович А.Г., Теплякова О.В., Попов А.А., Самойленко Н.В., Соськина А.А., Шубина Л.Б., Грибков Д.М., Серкина А.В., Боттаев Н.А. Пилотирование станции оценки навыков общения при первичной аккредитации специалиста – 2017 // *Медицинское образование и профессиональное развитие*. 2018. № 1 (31). С. 115-122.
 21. Лактионова А.И. Взаимосвязь смысловых образований и рефлексивности с жизнеспособностью человека // *Психологический журнал*. 2017. Т. 38. № 5. С. 27-40. DOI: 10.7868/S0205959217050038.
 22. Боденова О.В. Метакогнитивная компетентность как фактор саморегуляции учебной деятельности студентов // *Развитие образования*. 2020. № 2 (8). С. 13-16. DOI: 10.31483/r-74937.
 23. Серафимович И.В. Исследование взаимосвязи когнитивных и личностных ресурсов у педагогических работников // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2020. Т. 26, № 2. С. 107–114. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-2-107-114.
 24. Сергиенко Е.А. Психология развития в трудах Л. И. Анцыферовой: прогресс и регресс как закономерные процессы развития // *Психологический журнал*. 2019. Т. 40. № 5. С. 5-14. DOI: 10.31857/S020595920006042-2.
 25. Карпов А.А., Карпов А.В. Взаимосвязь психометрического интеллекта с организацией метакогнитивных процессов и качеств личности // *Психологический журнал*. 2016. Т. 37. № 2. С. 69-78.
 26. Самойличенко А.К., Рожкова Ю.А., Токмакова А.А. Влияние метакогнитивных процессов на успеваемость студентов (на примере студентов экономического профиля) // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 393-395.
 27. Венцова Т.Б. Динамика метапознания педагогов в процессе профессионализации // В сборнике: *Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции*. 2015. С. 145-147.
 28. Шадриков В.Д. Системогенетический подход к проблеме развития // *Актуальные проблемы психологии образования. Сборник научных материалов. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»*. Ярославль, 2019. С. 7-12.

REFERENCES

1. Kholodnaya M.A. The multidimensional nature of indicators of intelligence and creativity: methodological and theoretical consequences. *Psychological journal*, 2020, vol. 41, no. 3, pp. 18-31. DOI: 10.31857/S020595920009342-2.
2. Shadrikov V.D. Understanding: Conceptual Models. Moscow, Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2021. 209 p. DOI: 10.38098/mng.2020.28.39.001.
3. Arpentieva M.R. Problems of metacognition as a problem of human existence. Personality, intelligence, metacognition: research approaches and educational practices. *Materials of the III International Scientific and Practical Conference*, 2018, pp. 104-115.
4. Serafimovich I.V., Bazanova G.Yu. Value orientations and metacognitive components of professional thinking of students of socioeconomic type of professions. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2018, vol. 24, no. 4, pp. 107-112.
5. De Corte E. Designing the educational process: creating highly effective educational environments for the development of self-regulation skills. *Education Issues*, 2019, no. 4, pp. 30-46. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-30-46.
6. Saribeyli F. R. Theoretical and practical aspects of self-assessment of students. *The Education and Science Journal*, 2018, vol. 20, no. 6, pp. 183-194. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-183-194.
7. Byzova V.M., Perikova E.I. Metacognitive strategies of educational activity of students with different styles of response to changes. In the book: *Psychology of metacognitivism: modern challenges*. Saint-Petersburg, 2020, pp. 26-33.
8. Znakov V.V. Understanding as the psychology of the possible. *Siberian psychological journal*, 2019, no. 72, pp. 6-20. DOI: 10.17223/17267080/72/1.
9. Znakov V.V. The Psychology of the Possible: A New Direction of Research on Understanding. Moscow, Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2020. 257 p.

10. Sergienko E.A. Implementation of the principle of development in studies of the psychology of the subject. *Psychological journal*, 2017, vol. 38, no. 2, pp. 5–18.
11. Chernyavskaya V.S., Sidorova T.A. Metacognitive abilities and academic performance of students. In the collection: *Yaroslavl School of Psychology: Actual Problems of Practical Psychology. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Forum*. Edited by A.V. Karpov, 2020, pp. 207-210.
12. Bruin, A. B., Dunlosky, J., Cavalcanti, R. B. Monitoring and regulation of learning in medical education: the need for predictive cues. *Medical Education*, 2017, 51(6), pp. 575-584. DOI: 10.1111/medu.13267.
13. Welch P, Young L, Johnson P, Lindsay D. Metacognitive awareness and the link with undergraduate examination performance and clinical reasoning. *MedEdPublish*, 2018, 7(2). DOI:10.15694/mep.2018.0000100.1.
14. Song, H.S., Kalet, A.L., & Plass, J.L. Assessing medical students' self-regulation as aptitude in computer-based learning. *Advances in Health Sciences Education*, 2011, 16(1), pp. 97-107. DOI:10.1007/s10459-010-9248-1.
15. Berkhout, J. J., Helmich, E., Teunissen, P. W., Berg, J. W., Vleuten, C. P., & Jaarsma, A. D. C. Exploring the factors influencing clinical students' self-regulated learning. *Medical Education*, 2015, 49(6), pp. 589-600. DOI: 10.1111/medu.12671.
16. Kashapov M.M., Poshekhonova Yu.V. The role of metacognition in professional pedagogical thinking. *Psychological journal*, 2017, vol. 38, no. 3, pp. 57-65. DOI: 10.7868/S0205959217030059.
17. Kashapov M.M., Serafimovich I.V. Supersituational thinking as a cognitive resource of the subject in the conditions of professionalization. *Psychological journal*, 2020, vol. 41, no. 3, pp. 43-52. DOI: 10.31857/S020595920009326-4.
18. Kashapov M.M. Over-situational thinking as a cognitive resource of a personality. *Izvestiya Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2017, vol. 22, pp. 3-9.
19. Kiesewetter, J., Ebersbach, R., Tsalas, N., Holzer, M., Schmidmaier, R., & Fischer, MR Knowledge is not enough to solve the problems - the role of diagnostic knowledge in clinical reasoning activities. *BMC Medical Education*, 2016, vol. 16, no. 1, p. 303. DOI: 10.1186/s12909-016-0821-z.
20. Sizova Zh.M., Davydova N.S., Chernyadev S.A., Dyachenko E.V., Makarochkin A.G., Teplyakova O.V., Popov A.A., Samoilenko N.V., Sonkina A.A., Shubina L.B., Gribkov D.M., Serkina A.V., Bottaev N.A. Piloting the station for assessing communication skills during the initial accreditation of a specialist – 2017. *Medical education and professional development*, 2018, no. 1 (31), pp. 115-122.
21. Laktionova A.I. The relationship of semantic formations and reflexivity with human vitality. *Psychological journal*, 2017, vol. 38, no. 5, pp. 27-40. DOI: 10.7868/S0205959217050038.
22. Bodenova O.V. Metacognitive competence as a factor of self-regulation of educational activity of students. *Development of education*, 2020, no. 2 (8), pp. 13-16. DOI: 10.31483/r-74937.
23. Serafimovich I.V. Investigation of the relationship between cognitive and personal resources among pedagogical workers. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, no. 2, pp. 107–114. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-2-107-114.
24. Sergienko E.A. Psychology of development in the works of L. I. Antsyferova: progress and regression as natural processes of development. *Psychological journal*, 2019, vol. 40, no. 5, pp. 5-14. DOI: 10.31857/S020595920006042-2.
25. Karpov A.A., Karpov A.V. The relationship of psychometric intelligence with the organization of metacognitive processes and personality traits. *Psychological journal*, 2016, vol. 37, no. 2, pp. 69-78.
26. Samoilenko A.K., Rozhkova Yu.A., Tokmakova A.A. The influence of metacognitive processes on student performance (on the example of students of economic profile). *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2016, vol. 5, no. 4 (17), pp. 393-395.
27. Ventsova T.B. Dynamics of teachers' metacognition in the process of professionalization. In the collection: *Systemogenesis of educational and professional activity. Materials of the VII International Scientific and Practical Conference*, 2015, pp. 145-147.
28. Shadrikov V.D. Systemogenetic approach to the problem of development. *Actual problems of educational psychology. Collection of scientific materials. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation; Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. Yaroslavl*, 2019, pp. 7-12.

Информация об авторах

Кашапов Мергалис Мергалимович

(Россия, Ярославль)

Доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова»
E-mail: smk007@bk.ru
ORCID ID: 0000-0003-1968-090X

Information about the authors

Mergalyas M. Kashapov

(Russia, Yaroslavl)

Doctor of Psychology, Head of the Department of Pedagogy and Educational Psychology
P.G. Demidov Yaroslavl State University
E-mail: smk007@bk.ru
ORCID ID: 0000-0003-1968-090X

Базанова Галина Юрьевна

(Россия, Ярославль)

Младший научный сотрудник НОЦ “Системогенез профессиональной и учебной деятельности” ФГБОУ ВО Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
E-mail: g5301@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0001-8454-0351

Galina Yu. Bazanova

(Russia, Yaroslavl)

Junior Researcher, REC "Systemogenesis of Professional and Educational Activity"
P.G. Demidov Yaroslavl State University
E-mail: g5301@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0001-8454-0351



С. В. Хрипунова

Выявление взаимосвязи социальной фрустрированности и профессионального выгорания сотрудников кризисных центров МЧС России

Введение. Важным фактором является понимание закономерностей формирования и прогнозирования психологической готовности сотрудников МЧС к работе в экстремальных условиях. Для этого необходимо выявление личностных ресурсов, которые бы обеспечивали оптимальное психоэмоциональное состояние и умение противодействовать негативным влияниям стрессовых факторов в экстремальных ситуациях в течение всего периода профессиональной деятельности. Цель исследования – выявить особенности социальной фрустрированности и профессионального выгорания сотрудников кризисных центров МЧС РФ.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 105 человек личного состава подразделения МЧС РФ по Волгоградской области. Для исследования социальной фрустрированности и профессионального выгорания использовались методики «Профессиональное выгорание», «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций – SACS, «Диагностика уровня социальной фрустрированности», «16-факторный личностный опросник Р.Кэттелла» форма А». Для обработки полученных результатов применялись методы математической статистики: коэффициент корреляции r-Спирмена, однофакторный дисперсионный анализ, метод главных компонент.

Результаты исследования. Выявлено, что интегральный показатель выгорания увеличивается с возрастом ($r = 0,292$; $p = 0,002$), а также положительно коррелирует с показателями эмоционального истощения ($r = 0,866$; $p = 0,000$), деперсонализации ($r = 0,847$; $p = 0,002$) и уровнем фрустрированности ($r = 0,496$; $p = 0,000$). Также выявлено, что с возрастом у сотрудников значительно снижается «самодостаточность» ($F = 5,175$; $p = 0,007$) и повышается «контроль желаний» ($F = 7,536$; $p = 0,001$).

Заключение. Новизна проведенного исследования заключается в определении специфики психологической готовности к деятельности в экстремальных ситуациях личности в контексте ее социально-психологической организации, профессиональной ответственности и устойчивости ее оптимального психоэмоционального состояния к социальной фрустрированности. Полученные результаты могут быть использованы в качестве рекомендаций для личного состава кризисных центров МЧС РФ для профессионального обучения и психологического сопровождения.

Ключевые слова: экстремальные ситуации, стрессоустойчивость, профессиональная ответственность, психологическая готовность, психологическая безопасность, профессиональное выгорание

Ссылка для цитирования:

Хрипунова С. В. Выявление взаимосвязи социальной фрустрированности и профессионального выгорания сотрудников кризисных центров МЧС России // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 404-417. doi: 10.32744/pse.2021.4.27



S. V. KHRIPUNOVA

Revealing the relationship between social frustration and professional burnout of employees of crisis centers of EMERCOM of Russia

Introduction. An important factor is understanding the patterns of formation and forecasting of the psychological readiness of the EMERCOM employees to work in extreme conditions. For this, it is required to identify personal resources that would provide an optimal psycho-emotional state and the ability to counteract the negative influences of stress factors in extreme situations during the entire period of the professional activities. The purpose of the study is to identify the features of social frustration and professional burnout of employees of crisis centers of the EMERCOM of the Russian Federation.

Methods. The study involved 105 personnel of the EMERCOM of the Russian Federation in the Volgograd region. To study social frustration and professional burnout, the authors used the techniques "Professional burnout", "Strategies for overcoming stressful situations – SACS," "Diagnostics of the level of social frustration", "R. Cattell's 16-factor personality questionnaire "form A". To process the obtained results, the methods of mathematical statistics were used: r-Spearman's, one-way analysis of variance, and principal component analysis.

Research results. It was revealed that the integral indicator of burnout increases with age ($r = 0.292$; $p = 0.002$), and also positively correlates with indicators of emotional exhaustion ($r = 0.866$; $p = 0.000$), depersonalization ($r = 0.847$; $p = 0.002$), and the level of frustration ($r = 0.496$; $p = 0.000$).

It was also revealed that with age the employees' self-sufficiency significantly decreases ($F = 5.175$; $p = 0.007$) and the "control of desires" increases ($F = 7.536$; $p = 0.001$).

Conclusion. The novelty of the study lies in determining the specifics of the psychological readiness to act in extreme situations of the individual in the context of his or her socio-psychological organization, professional responsibility and the stability of his or her optimal psycho-emotional state to social frustration. The obtained results can be used as recommendations for the personnel of crisis centers of the EMERCOM of the Russian Federation for vocational training and psychological support.

Keywords: extreme situations, stress resistance, professional responsibility, psychological readiness, psychological safety, professional burnout

For Reference:

Khripunova, S. V. (2021). Revealing the relationship between social frustration and professional burnout of employees of crisis centers of EMERCOM of Russia. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 404-417. doi: 10.32744/pse.2021.4.27

Введение

На современном этапе в России формируется экстремальная прикладная социальная психология как самостоятельная отрасль научного знания. В рамках ее развития большое внимание уделяется исследованию деятельности представителей служб экстремального профиля. Одним из важнейших направлений является исследование профессиональной деятельности подразделений, входящих в систему Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. Они выполняют важнейшую задачу по обеспечению безопасности населения Российской Федерации при возникновении различных чрезвычайных ситуаций.

Именно от их психологической устойчивости во многом зависит здоровье и жизнь людей, попавших в чрезвычайные обстоятельства, как утверждает Ю.С. Шойгу [1], именно четкие и слаженные действия личного состава являются немаловажным фактором в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Работа сотрудников кризисных центров МЧС РФ – это постоянная готовность к организации процессов и деятельности личного состава в чрезвычайных ситуациях и для ликвидации последствий ЧС [2].

К факторам риска можно отнести эмоционально тяжелые картины разрушений, гибели и ранений людей, внезапность ситуации, отсутствие опыта, длительность протекания экстремальной ситуации и постоянные изменения, недостаток контроля, эмоциональные переживания, связанные с горем и утратами и другие фрустрирующие факторы [3].

В связи с этим они могут привести к нарушению мыслительных, эмоциональных, волевых процессов, затормозить или вовсе исключить контроль за своими действиями у человека. Это также напрямую связано с уровнем стрессоустойчивости в условиях экстремальных ситуаций, отсутствием синдрома выгорания и фрустрированности [4; 5].

В отечественной и зарубежной психологии проведено значительное количество исследований связанных с проблемой профессиональной готовности к работе в условиях экстремальных ситуаций, например в работах А.Г. Маклакова и Н.В. Тарабриной [6; 7] отмечается, что психологическая готовность к профессиональной деятельности – сложное комплексное психическое образование, сплав операциональных и личностных компонентов, имеющих динамическую структуру. Именно от этих компонентов зависит обеспечение выбора адекватных адаптивных стратегий личности, работоспособность, устойчивость к стрессу и социально-психологическая адаптация.

А.А. Деркач и V. Agarkov [8; 9] указывают на то, что для экстремальных организаций большое значение имеет обязательность позитивного результата их действий, так как она связана с ликвидацией последствий событий, для которых характерен риск для жизни, здоровья и благополучия общества.

Также существуют исследования касающиеся возможности проведения дифференциальной оценки качества поддержки в различных возрастных и профессиональных группах путем соотношения в этих группах видов поддержки, которые могут различаться по эффективности нормализации эмоционального состояния и создания условий для оптимального психологического развития [20].

Однако, многочисленные исследования в основном касаются сотрудников пожарных подразделений МЧС РФ и не уделяется достаточного внимания личному составу кризисных центров МЧС РФ, которые также находятся в эпицентре работы в экстремальных ситуациях. Они, как и другие подразделения МЧС РФ, первыми реагируют, организуют, и участвуют в ликвидации чрезвычайных ситуаций [11]. Поэтому немаловажным фактором является понимание закономерностей формирования и прогнозирования психологической готовности сотрудников к работе в экстремальных ситуациях [12–14]. Очень интересным представляется рассмотрение взаимосвязи условий формирования готовности к деятельности путем снижения социальной фрустрированности и достижения оптимального психоэмоционального состояния в период прохождения службы и профессиональной деятельности.

Для этого необходимо выявление личностных ресурсов, которые бы обеспечивали оптимальное психоэмоциональное состояние и умение противодействовать негативным влияниям стрессовых факторов в экстремальных ситуациях в течение всего периода профессиональной деятельности. Поэтому особенно важным научно-практическим направлением изучения и развития проблемы профессиональной готовности к работе в экстремальных ситуациях, является разработка алгоритма выявления связи между уровнем психоэмоционального состояния и факторами риска социальной фрустрированности и профессионального выгорания у сотрудников кризисных центров МЧС РФ [15; 16].

Также является необходимостью формулирование рекомендаций для личного состава кризисных центров МЧС РФ при организации и проведении мероприятий психологического сопровождения и мониторинга их психологического состояния и личностных ресурсов, практическими психологами МЧС РФ. Все это направлено на поддержание эффективной работоспособности как для сотрудников кризисных центров МЧС РФ, так и организации в целом и учитывается в процессе профессионального обучения. Целью работы является выявление факторов риска социальной фрустрированности и профессионального выгорания сотрудников кризисных центров МЧС РФ.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 105 человек личного состава подразделения МЧС РФ по Волгоградской области. В соответствии с процедурой, выборку на всех этапах исследования составляли респонденты, являющиеся сотрудниками подразделения МЧС РФ по Волгоградской области. Основными требованиями для включения в выборку были:

1. непрерывный стаж на последнем рабочем месте более 3 месяцев на момент проведения исследования;
2. законченное высшее или среднее специальное образование;
3. возраст от 25 до 65.

Перечисленные характеристики позволяли организовать выборку, адекватную целям и задачам эмпирического исследования. В исследовании приняло участие 105 человек в возрасте от 25 до 65 лет, в том числе 77 мужчин и 28 женщин.

Для исследования социальной фрустрированности и профессионального выгорания использовались методики «Профессиональное выгорание», «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций-SACS, «Диагностика уровня социальной фрустрирован-

ности», «16-факторный личностный опросник Р.Кэттелла» форма А». Для обработки полученных результатов применялись методы математической статистики: корреляционный анализ по методу Спирмена, однофакторный дисперсионный анализ, метод главных компонент (метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера).

Выбор методик обусловлен смысловым содержанием измеряемых показателей, которые характеризуют психоэмоциональное состояние, фрустрированность сотрудников, а также выбор ими тех или иных стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

Результаты исследования

В процессе исследования были выявлены личностные ресурсы, которые могут обеспечивать оптимальное психоэмоциональное состояние и противодействовать негативным влияниям стрессовых факторов в экстремальных ситуациях и их соотношение по полу, возрасту, стажу и образованию.

Проведенный сравнительный анализ основных групп с параметрами «эмоциональное истощение», «деперсонализация», «редукция личных достижений», «уровень социальной фрустрированности», «уровень интегрального показателя выгорания», «пассивные копинг-стратегии», «активные копинг-стратегии» раскрывает следующую информацию.

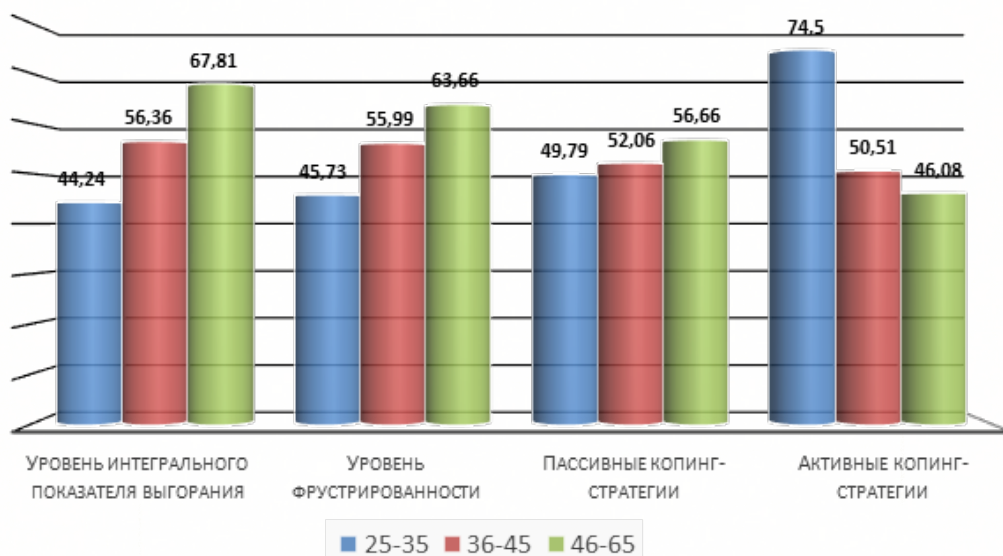


Рисунок 1 Показатели эмоционального выгорания и фрустрированности сотрудников в зависимости от возраста

Анализ показателей эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений и общего интегрального показателя выгорания осуществлялся между тремя группами сотрудников по возрасту: первая группа 25-35 лет, вторая группа 36-45 лет, третья группа 45-65 лет. Результаты получены следующие: ключевым показателем является фактор «эмоциональное истощение» (0,048), возрастная группа, которая демонстрирует этот показатель – третья группа 45-65 лет. В этой группе уровень интегрального показателя выгорания меняется (0,013) (см. рис. 1).

Из этого можно сделать вывод о том, что сотрудники третьей возрастной группы более подвержены профессиональному выгоранию, по сравнению с другими возрастными группами сотрудников.

По фактору «уровень социальной фрустрированности» также можно сделать вывод о повышении уровня фрустрированности у третьей возрастной группы сотрудников кризисных центров МЧС РФ.

Рассматривая параметры «индекс конструктивности копинг-стратегии», «активные копинг-стратегии», «пассивные копинг-стратегии» и анализируя их распределение в возрастных группах, можно сделать следующие выводы. «Пассивные копинг-стратегии» выбирают сотрудники третьей возрастной группы, это также связано с тем, что в возрастной группе от 45 до 65 лет наблюдается более низкий уровень индекса конструктивности копинг-стратегий. «Активные копинг-стратегии» (0,004) чаще выбираются второй возрастной группой от 36-45 лет (см. рис.2).

Анализ рассматриваемых показателей и сравнение их по полу приводит к следующим выводам. Уровень «эмоциональное истощение», «деперсонализация» более высокий у женщин-сотрудников, для них также более выражен повышенный «уровень социальной фрустрированности» и менее характерен выбор «активных копинг-стратегий». Для мужчин более характерен выбор «активных копинг-стратегий» и соответственно, уровень «эмоциональное истощение», «деперсонализация» более низкий. Уровень «редукции личных достижений» более высокий по сравнению с женщинами (см. рис. 2).

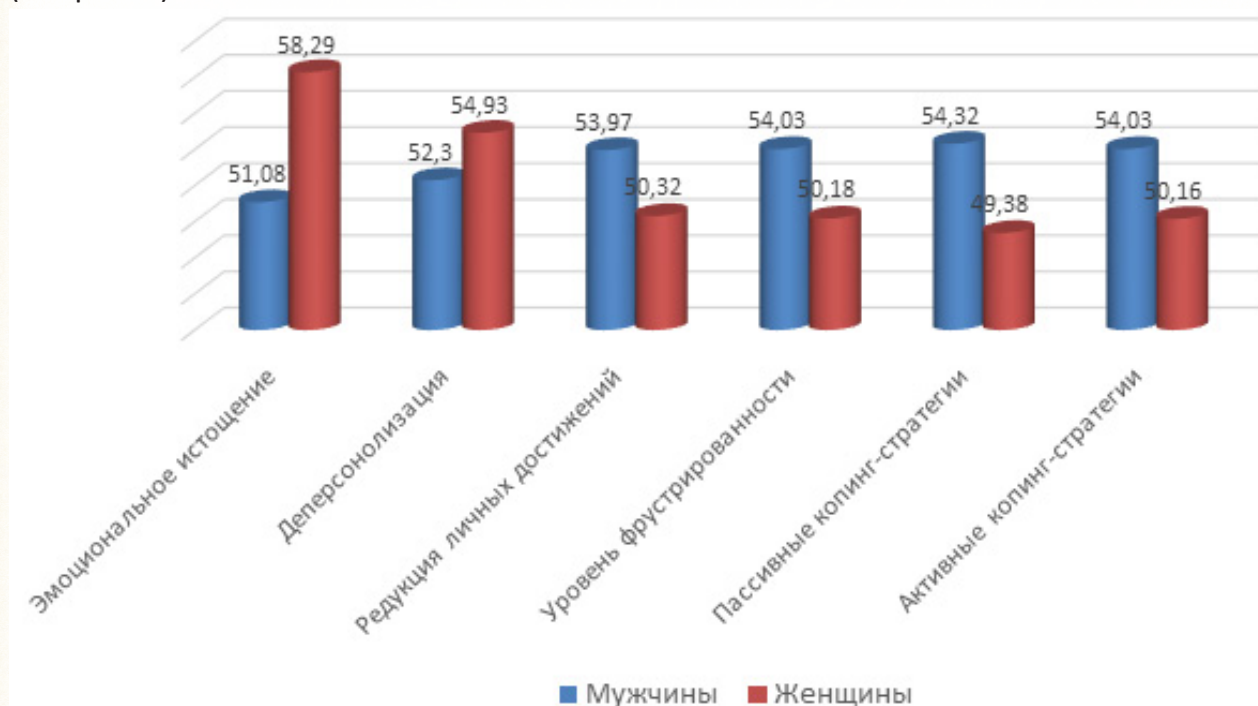


Рисунок 2 Показатели эмоционального выгорания и фрустрированности сотрудников в зависимости от пола

Проведен сравнительный анализ исследуемых факторов по показателю должность. Рассмотрены следующие должности: начальник, главный специалист, старший специалист, специалист, диспетчер, старший диспетчер, другая должность. Высокий уровень фактора «интегральный показатель выгорания» характерен для должности «начальник», «главный специалист» и «старший диспетчер». Особенно значимым фактором является «эмоциональное истощение» (0,025) и «редукция личных достижений» (0-0,033) (см. рис. 3). Из этого можно сделать вывод о том, что повышенная ответственность исполнения обязанностей в этих должностях может приводить к профессиональному выгоранию.

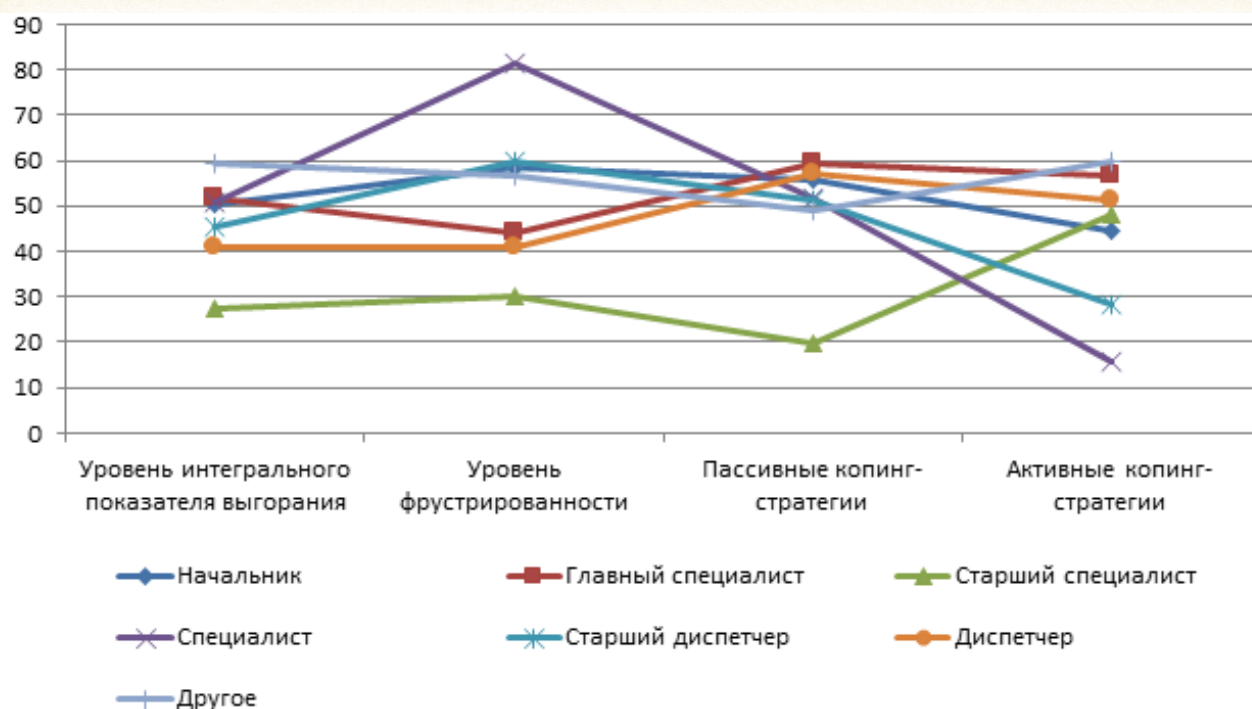


Рисунок 3 Показатели эмоционального выгорания и фрустрированности сотрудников в зависимости от их должности

Более высокий «Уровень социальной фрустрированности» характерен для «старших диспетчеров» и «главных специалистов». Именно с этой категорией необходимо проводить профилактические мероприятия по психологическому сопровождению личного состава. Также для «главных специалистов» и «старших диспетчеров» более характерен выбор «пассивных копинг-стратегий» (см. рис. 3).

Сравнительный анализ по показателю «образование» сгруппирован по трем группам «высшее образование», «среднеспециальное», «среднетехническое» (см. рис. 4). Ключевым фактором является фактор «уровень социальной фрустрированности» (0,047), который характерен для «среднеспециального» уровня образования. Также эта группа сотрудников более часто выбирает «пассивные копинг-стратегии».



Рисунок 4 Показатели эмоционального выгорания и фрустрированности сотрудников в зависимости от их образования

Анализируя показатели стажа, группируем их по трем показателям: стаж 1-5, стаж 6-15, стаж 16-25. Можно сделать следующие выводы о том, что для стажа 16-25 характерен более высокий уровень фактора «уровень социальной фрустрированности» и показатель «пассивные копинг-стратегии». Данные категории сотрудников также нуждаются в профилактическом психологическом сопровождении и в профессиональном обучении, в связи с повышенной склонностью к профессиональному выгоранию и повышенной социальной фрустрированности (см. рис. 5).

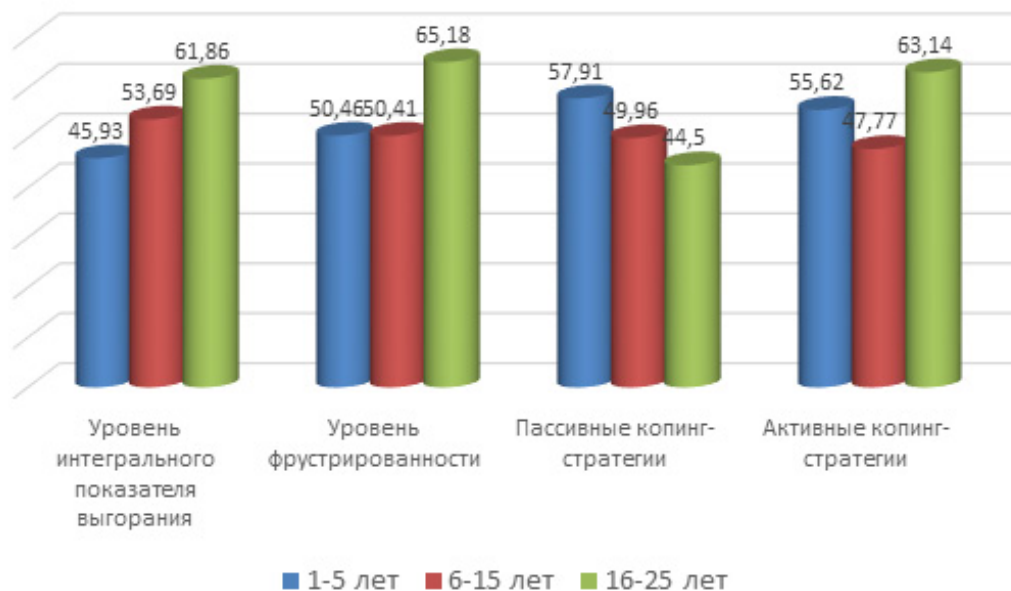


Рисунок 5 Показатели эмоционального выгорания и фрустрированности сотрудников в зависимости от их трудового стажа

Проведя сравнительный анализ исследуемых факторов, так как интеллект, самодостаточность, контроль желаний и фрустрированность с характеристиками пола, возраста, стажа и образования мы получили следующую картину.

По полу мы располагаем следующими данными: распределение основных факторов, таких как интеллект, самодостаточность, контроль желаний и фрустрированность не показали существенных различий между мужчинами и женщинами. Похожая картина сложилась и у такого фактора как образование. По категории образование факторы интеллекта, самодостаточности, контроля желаний и фрустрированности не показали существенных различий.

Более значимые показатели у стажа и возраста. Однако и там, различия между ними не критические (см. рис. 6,7).

Хотелось бы остановиться на категории возраста. Можно отметить, что показатели интеллекта первой возрастной группы (25-35 лет) и третьей возрастной группы (46-65 лет) отличаются более высокими показателями, чем вторая возрастная группа (36-45 лет). В целом это может быть связано с общей неравномерностью развития мыслительных функций в возрастных группах. Во второй возрастной категории происходит снижение общего уровня мышления, зависит это от общих возрастных факторов и факторов образования и практического опыта. Более высокие показатели третьей возрастной группы связаны с более высоким уровнем практического опыта. Показатели самоконтроля, контроля желаний и фрустрированности не дают столь выраженную картину. Значения, наблюдаемые у вышеперечисленных показателей не столь выражены.



Рисунок 6 Показатели особенностей личности сотрудников в зависимости от их трудового стажа

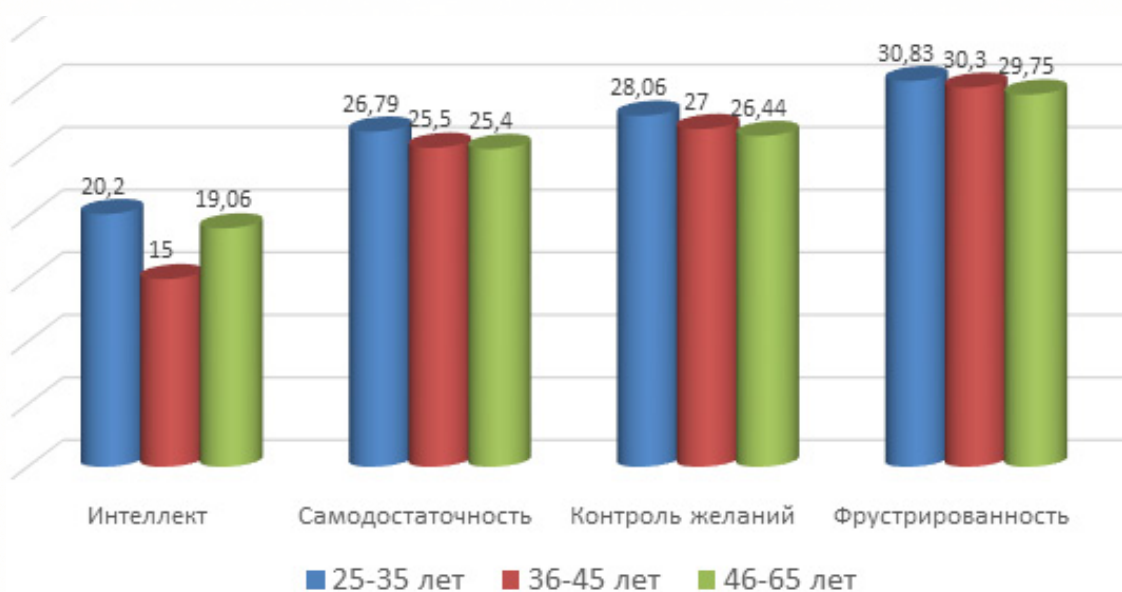


Рисунок 7 Показатели особенностей личности сотрудников в зависимости от их возраста

Выявлены возрастные группы, наиболее подверженные профессиональному выгоранию и демонстрирующие более высокий уровень интегрального показателя выгорания. Также определены сочетания групп должностей, показывающие наибольшую склонность к профессиональному выгоранию. Это касается и групп, сформированных по стажу и образованию.

Выявлены возрастные, должностные, образовательные и группы по стажу, которые наиболее эффективно используют оптимальные копинг-стратегии преодолевающего поведения.

Выявлению взаимосвязи психоэмоционального состояния с уровнем социальной фрустрированности и профессиональным выгоранием способствовал корреляционный анализ с применением коэффициента Спирмена.

Выявлено, что интегральный показатель выгорания увеличивается с возрастом ($r = 0,292$; $p = 0,002$), а также положительно коррелирует с показателями эмоционального

истощения ($r = 0,866$; $p = 0,000$), деперсонализации ($r = 0,847$; $p = 0,002$) и уровнем фрустрированности ($r = 0,496$; $p = 0,000$).

С помощью метода главных компонент (метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера) выявлен основной фактор, имеющий значимые нагрузки по следующим переменным: «эмоциональное истощение» (0,871), «деперсонализация» (0,865), «уровень фрустрированности» (0,639), «интегральный показатель выгорания» (0,931).

Дополнительно проведен однофакторный дисперсионный анализ, где в качестве независимых переменных выступили: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Редукция личных достижений», «Уровень фрустрированности», «Интегральный показатель выгорания», «Пассивные копинг стратегии», «Активные копинг стратегии», «Интеллект», «Самодостаточность», «Контроль желаний», «Фрустрированность», а в качестве факторов: «пол», «возрастная категория», «уровень образования», «уровень должности», «категория стажа».

Влияние факторов «пол», «уровень образования», «уровень должности» и «категория стажа» статистически не значимо.

Выявлено статистически значимое влияние фактора «возрастная категория» на следующие показатели: «эмоциональное истощение» ($F = 4,845$; $p = 0,010$), «деперсонализация» ($F = 4,879$; $p = 0,009$), «уровень фрустрированности» ($F = 4,767$; $p = 0,010$), «интегральный показатель выгорания» ($F = 4,810$; $p = 0,010$), «активные копинг-стратегии» ($F = 4,125$; $p = 0,019$), «самодостаточность» ($F = 5,175$; $p = 0,007$) и «контроль желаний» ($F = 7,536$; $p = 0,001$).

Обсуждение результатов

Работа в системе «ЧС – спасатель – пострадавшие» сопровождается высокими психоэнергетическими затратами. Это создает высокий риск профессионального выгорания и социальной фрустрированности [17–19]. В современной психологии существуют различные подходы к определению и пониманию таких понятий как «фрустрированность», «профессиональное выгорание». В зарубежной литературе категории «фрустрированность» и «профессиональное выгорание» встречаются чаще всего при оценке психологического состояния педагогических работников [26–29].

В отечественной психологии наблюдается рост работ и исследований, посвященных данной тематике. Они в основном представлены современными диссертационными исследованиями Р. С. Бакиров [21], В. С. Кошкар [22] и др. Перечисленные исследования в целом направлены на рассмотрение социально-психологических детерминант взаимодействия психологической готовности и профессиональной ответственности со стрессоустойчивостью у личного состава экстренных служб, что постепенно формирует запрос на системное рассмотрение всех полученных данных и проведение дальнейшего систематического исследования. Это приводит к постановке научной проблемы, к поиску точек соприкосновения как в теоретическом, так и в эмпирическом планах в рамках рассмотренного исследования. Например, в исследованиях Ю.Ю. Стрельниковой [23] и М.В. Вавилова [24] указываются социально-психологические особенности деятельности личного состава служб экстремального профиля в чрезвычайных ситуациях: угроза жизни и здоровья, психоэмоциональные нагрузки, дефицит времени, высокая ответственность при принятии решений, необходимый уровень самоорганизации и самоконтроля, физические барьеры коммуникации.

Специфика деятельности, повышенные нагрузки, способствуют напряженности, беспокойству, тревожности, а также общему состоянию переутомления.

Мы согласны с выводами исследователей [21; 23] и считаем, что одним из важных звеньев обеспечения психологической безопасности труда личного состава кризисных центров МЧС РФ, является оценка психологической готовности к деятельности в условиях экстремальных ситуаций, а также определение взаимосвязи оптимального психоэмоционального состояния и низкой фрустрированности, профессионального выгорания сотрудников кризисных центров МЧС.

Полученные нами данные согласуются с мнением авторов [22; 24]. Поэтому немаловажным является возможность разработать на их основе технологии формирования психологической безопасности при подготовке к работе в сменах, поддержки во время работы в смене и восстановления в период между сменами является основополагающей.

Необходимо разработать и внедрить на практике профессиональной подготовки и повышения квалификации алгоритмы оценки психологической готовности, выстроенные на базе выявления взаимосвязи феномена профессионального выгорания и социальной фрустрированности личного состава в деятельности при работе в чрезвычайных ситуациях.

На основе выявленных факторов могут быть сформулированы рекомендации для личного состава кризисных центров МЧС РФ в целях организации и проведения мероприятий психологического сопровождения и мониторинга их психоэмоционального состояния и личностных ресурсов, практическими психологами МЧС РФ, что является несомненной целью дальнейших исследований.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Выявлены возрастные группы, наиболее подверженные профессиональному выгоранию и демонстрирующие более высокий уровень интегрального показателя выгорания. Также определены сочетания групп должностей, показывающие наибольшую склонность к профессиональному выгоранию. Это касается и групп, сформированных по стажу и образованию;

2. Выявлены возрастные, должностные, образовательные и группы по стажу, которые наиболее эффективно используют оптимальные стратегии преодолевающего поведения;

2. В результате корреляционного анализа было выявлено, что уровень фрустрированности положительно связан с высоким уровнем профессионального выгорания и риском профессиональной неготовности. Чем выше индекс конструктивности копинг-стратегий, тем ниже уровень социальной фрустрированности и больше вероятность профессиональной готовности, а также чем чаще используются активные ресурсные копинг-стратегии, тем меньше выражена социальная фрустрированность;

4. На основании полученных результатов была составлена обобщенная модель взаимосвязей оптимального психоэмоционального состояния и низкой социальной фрустрированности, которая может послужить основой для разработки технологий профессионального обучения и повышения квалификации личного состава при работе в чрезвычайных ситуациях.

Полученные результаты намечают направление и задачи для дальнейшего исследования, так как проблема изучения в прикладной экстремальной социальной психологии готовности личного состава к работе в экстремальных ситуациях относится к числу актуальных задач. Анализ показал установление значимых взаимосвязей высокого уровня социальной фрустрированности и профессионального выгорания, в связи с этим могут быть сформулированы рекомендации для личного состава кризисных центров МЧС РФ в рамках психологического сопровождения и профессионального обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шойгу Ю.С. Психология экстремальных ситуаций М-СПб: Изд-во «Питер», 2009. 272 с.
2. Тарабрина И.В., Агарков В.А. Травматический стресс / Клиническая психология в социальной работе: учебное пособие М.: Академия, 2002. С.61-78.
3. Ашанина Е.Н. Психология копинг-поведения сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС РФ: концепции, модель, технологии: дис... д-ра психол. наук. СПб., 2011. 340 с.
4. Водопьянова Н.Е., Страченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика СПб.: «Питер», 2005. С. 336.
5. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник Московского Университета, Серия 14 «Психология» 2000, №3 С.4-21
6. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: автореферат дис. ... д-ра психол. наук. СПб, 1996. С.45.
7. Тарабрина И.В., Агарков В.А., Захарова Д.М. Психологические особенности посттравматического стресса у спасателей. Материалы 4 Научно-практической конференции «Посттравматический и пост военный стресс. Проблемы реабилитации и социальной адаптации участников чрезвычайных ситуаций: междисциплинарный подход. Пермь, 1999. С.7-9.
8. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Профессиональная деятельность в особых и экстремальных условиях (психолого-акмеологические основы). М.: Изд-во РАГС, 1998. С. 249.
9. Agarkov V., N. Tarabrina, N. Lasko Relationship between peritraumatic dissociation and severity of the long-term psychopathology/ ISTSS XV Annual Meeting Montreal, 2005. V.4. P.315-317.
10. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса М. СПб: «Питер» 2009. С.336
11. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб.: СПбГУ, 2009. 136 с.
12. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога. М.: ЭКСМО, 2005. 950 с.
13. Осухова Л. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. М.: Академия, 2007. 288 с.
14. Ромек В.Г., Конторович В.Г., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. СПб.: Речь, 2004. 256 с.
15. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Психологическая помощь людям, пережившим травматический стресс. М.: МГППУ, 2006. С. 112.
16. Павлова Е.В. Исследование взаимосвязи эмоционального выгорания, ПТСР и социальной фрустрированности пожарных-спасателей // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 126-129.
17. Солошенко Д.В. Экстренная психологическая помощь. Консультирование. Торсинг, 2001. С. 192.
18. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. С. 239.
19. Соловьева С.Л. Психология экстремальных состояний. СПб.: ЭЛБИ, 2003. С.128.
20. Kholmogorova A.B., Zaretsky V.K., Klimentkova E.N., Volozhanina N.S. Modification of Fyodor Vasilyuk and Elena Sheryagina's technique of comforting strategies // Cultural-Historical Psychology. 2018. № 1, p. 79-92.
21. Бакиров Р.С. Динамика эмоционально-мотивационных характеристик сотрудников Государственных пожарной и спасательных служб в период реабилитации: дис. ... канд. мед. наук. Казань, 2014. 189 с.
22. Кошкаров В.С. Факторы риска и модель формирования эмоционального выгорания сотрудников пожарных частей МЧС России: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: СПб УГПС МЧС, 2015. 153 с.
23. Стрельникова Ю.Ю. Структурно-динамическая модель изменений личности у специалистов профессий экстремального профиля: дис. ... д-ра. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2016. 580 с.

24. Вавилов М.В. Оперативный психологический контроль и прогнозирование надежности деятельности специалистов экстремального профиля: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: ВЦЭРМ им. А.М. Никифорова, 2003. 163 с.
25. Khripunova S., Zinoviyeva D. M., Dolgopolova O. A., Pankratova E. V. Personal factors social risk of their frustration and professional burnout of the employees of crisis centers of EMERCOM of Russia. Proceedings of the II International Scientific-Practical Conference "Psychology of Extreme Professions" (ISPCPEP 2019), Atlantis Press. DOI: 10.2991/ispcep-19.2019.18
26. Chang ML. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educ Psychol Rev*, 2009, vol. 21, pp. 193–218. DOI: 10.1007/s10648-009-9106-y
27. Gavish B., Friedman I.A. Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Soc Psychol Educ*, 2021, vol. 13, pp. 141–167. DOI: 10.1007/s11218-009-9108-0
28. Dias P.C., Peixoto R. & Cadime I. Associations between burnout and personal and professional characteristics: a study of Portuguese teachers. *Soc Psychol Educ*, 2021, vol. 24, pp. 965–984. DOI: 10.1007/s11218-021-09640-z
29. Boujut E., Dean A., Grouselle A. et al. Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *J Autism Dev Disord*, 2016, vol. 46, pp. 2874–2889. DOI: 10.1007/s10803-016-2833-2

REFERENCES

1. Shoigu Yu.S. Psychology of extreme situations Moscow, Saint-Publishing, Peter Publ., 2009. 272 p. (in Russ.)
2. Tarabrina I.V., Agarkov V.A. Traumatic stress / Clinical psychology in social work: textbook Moscow, Academy Publ., 2002, pp. 61-78. (in Russ.)
3. Ashanina E.N. Psychology of coping behavior of employees of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation: concepts, model, technologies: Diss. Dr. Psychol. Sci., Saint-Petersburg, 2011. 340 p. (in Russ.)
4. Vodopyanova N.E., Strachenkova E.S. Burnout Syndrome: Diagnostics and Prevention. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2005, p. 336. (in Russ.)
5. Leonova A.B. The main approaches to the study of professional stress. *Bulletin of Moscow University, Series 14 "Psychology"*, 2000, no. 3, pp. 4-21. (in Russ.)
6. Maklakov A.G. Fundamentals of psychological support for professional health of military personnel: abstract Diss. Dr. Psychol. Sci., Saint-Petersburg, 1996. p. 45. (in Russ.)
7. Tarabrina I.V., Agarkov V.A., Zakharova D.M. Psychological characteristics of post-traumatic stress in rescuers. Materials of the 4th Scientific and Practical Conference "Post-traumatic and post-military stress. *Problems of rehabilitation and social adaptation of participants in emergency situations: an interdisciplinary approach*. Perm, 1999, pp. 7-9. (in Russ.)
8. Derkach A.A., Zazykin V.G. Professional activity in special and extreme conditions (psychological and acmeological foundations). Moscow, Publishing house of RAGS, 1998, p. 249. (in Russ.)
9. Agarkov V., N. Tarabrina, N. Lasko Relationship between peritraumatic dissociation and severity of the long-term psychopathology. *ISTSS XV Annual Meeting Montreal*, 2005, vol. 4, pp. 315-317. (in Russ.)
10. Vodopyanova N.E. Psychodiagnostics of stress. Moscow, Saint-Petersburg, Peter Publ., 2009, p. 336. (in Russ.)
11. Isaeva E.R. Coping behavior and psychological protection of a person in conditions of health and illness. Saint-Petersburg, SPbGU Publ., 2009. 136 p. (in Russ.)
12. Malkina-Pykh I.G. Extreme situations. Handbook of a practical psychologist. Moscow, EKSMO Publ., 2005. 950 p.
13. Osukhova L. Psychological assistance in difficult and extreme situations. Moscow, Academy Publ., 2007. 288 p.
14. Romek V.G., Kontorovich V.G., Krukovich E.I. Psychological assistance in crisis situations. Saint-Petersburg, Rech Publ., 2004. 256 p. (in Russ.)
15. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. Psychological assistance to people who have experienced traumatic stress. Moscow, MGPPU Publ., 2006, p. 112. (in Russ.)
16. Pavlova E.V. Investigation of the relationship between emotional burnout, PTSD and social frustration of firefighters-rescuers. *Theory and practice of social development*, 2014, no. 2, pp. 126-129. (in Russ.)
17. Soloshenko D.V. Emergency psychological help. Consulting. Thorsing, 2001, p. 192. (in Russ.)
18. Tarabrina N.V. Workshop on the Psychology of Post-Traumatic Stress. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2001, p. 239.
19. Solovieva S.L. Psychology of extreme states. Saint-Petersburg ELBI, 2003, p. 128. (in Russ.)
20. Kholmogorova A.B., Zaretsky V.K., Klimenkova E.N., Volozhanina N.S. Modification of Fyodor Vasilyuk and Elena Sheryagina's technique of comforting strategies. *Cultural-Historical Psychology*, 2018, no. 1, pp. 79-92. (in Russ.)
21. Bakirov R.S. Dynamics of emotional and motivational characteristics of employees of the State Fire and Rescue Services during the rehabilitation period: Diss. PhD Med. Sci., Kazan, 2014. 189 p. (in Russ.)
22. Koshkarov V. S. Risk factors and a model of the formation of emotional burnout in fire brigade employees of the EMERCOM of Russia: Diss. PhD Psychol. Sci., Saint-Petersburg, SPb UGPS MChS, 2015. 153 p. (in Russ.)
23. Strelnikova Yu.Yu. Structural-dynamic model of personality changes among specialists in extreme professions: Diss.

- Dr. Psychol. Sci., Saint-Petersburg, SPbGU Publ., 2016. 580 p. (in Russ.)
24. Vavilov M.V. Operational psychological control and forecasting the reliability of the activities of extreme specialists: Diss. PhD Psychol. Sci., Saint-Petersburg, VTsERM im. A.M. Nikiforova, 2003. 163 p. (in Russ.)
 25. Khripunova S., Zinov'yeva D. M., Dolgopolova O. A., Pankratova E. V. Personal factors social risk of their frustration and professional burnout of the employees of crisis centers of EMERCOM of Russia. *Proceedings of the II International Scientific-Practical Conference "Psychology of Extreme Professions" (ISPCPEP 2019)*, Atlantis Press. DOI: 10.2991/ispcep-19.2019.18
 26. Chang ML. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educ Psychol Rev*, 2009, vol. 21, pp. 193–218. DOI: 10.1007/s10648-009-9106-y
 27. Gavish B., Friedman I.A. Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Soc Psychol Educ*, 2021, vol. 13, pp. 141–167. DOI: 10.1007/s11218-009-9108-0
 28. Dias P.C., Peixoto R. & Cadime I. Associations between burnout and personal and professional characteristics: a study of Portuguese teachers. *Soc Psychol Educ*, 2021, vol. 24, pp. 965–984. DOI: 10.1007/s11218-021-09640-z
 29. Boujut E., Dean A., Grouselle A. et al. Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *J Autism Dev Disord*, 2016, vol. 46, pp. 2874–2889. DOI: 10.1007/s10803-016-2833-2

Информация об авторе

Хрипунова Светлана Владимировна

(Россия, Волгоград)

Кандидат философских наук, доцент кафедры социологии, общей и юридической психологии Волгоградский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

E-mail: domsvh@rambler.ru

Information about the author

Svetlana V. Khripunova

(Volograd, Russia)

PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Sociology, General and Legal Psychology Volgograd Institute of Management-Branch Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

E-mail: domsvh@rambler.ru



Ю. В. КРАСАВИНА, Е. П. ПОНОМАРЕНКО, Ю. В. СЕРЕБРЯКОВА, О. В. ЖУЙКОВА

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе технического вуза при обучении студентов с нарушением слуха

Введение. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе открывает новые возможности для индивидуализации обучения различных категорий студентов при условии учета особенностей когнитивных характеристик познания отдельных категорий студентов, в частности глухих и слабослышащих студентов. *Цель исследования* заключается в разработке научной основы использования различных источников информации для эффективного преподавания дисциплин в техническом вузе, в том числе и для обучения студентов с нарушением слуха.

Методология и методы. Представленные результаты исследования получены с использованием стандартных и адаптированных методик (адаптированная методика «10 слов», таблицы Шульте, стандартизированной методики исследования навыка чтения), анкетирования, анализа письменных работ на основе разработанных критериев. В серии экспериментов приняли участие студенты инженерных специальностей ФГБОУ ВО «ИжГТУ имени М.Т. Калашникова»: в экспериментах с использованием адаптированной методики «10 слов» и таблиц Шульте участвовали 98 студентов (из них 19 – с нарушением слуха); для анализа письменных навыков были использованы работы 116 студентов (из них 27 – с нарушением слуха); в экспериментах по изучению навыков чтения приняли участие 12 студентов с нарушением слуха.

Результаты. Для кратковременной памяти и для студентов с нарушением слуха, и для студентов с нормой здоровья результаты оказались лучше при демонстрации слов с экрана электронной доски, чем с печатных источников (студенты с нормой здоровья: электронная доска – 7,24 слова с бумажного источника – 6,39; глухие и слабослышащие: 6,2 и 5,8 соответственно). По результатам адаптированного теста на внимательность (таблицы Шульте), данный показатель в среднем лучше при работе с таблицами в бумажной форме, при этом, тэмп находится в зоне неопределенности (по t критерию Стьюдента, $t_{кр} = 1.97$ ($p \leq 0,05$), $t_{кр} = 2.61$ ($p \leq 0,01$), $t_{эмп} = 2.3$). Что касается мониторинга письменных навыков, получены качественные результаты: для слабослышащих студентов основным критерием мониторинга является эмоциональность, также наблюдаются визуальные особенности расположения предложений в тексте. Что касается навыков чтения, глухие и слабослышащие студенты в целом лучше справились с выбором ключевых слов и аннотированием при работе с текстом на бумаге ($t_{кр} = 2.07$ ($p \leq 0,05$), $t_{кр} = 2.82$ ($p \leq 0,01$), $t_{эмп} = 2.4$). Большинство слабослышащих и глухих студентов не справляются с заданием на чтение текстов порядка 230 – 250 слов за время, ограниченное 2-3 минутами.

Научная новизна. Анализ результатов данных экспериментов позволит уточнить особенности влияния использования различных источников информации на когнитивные процессы восприятия, запоминания и обработки информации в рамках обучения студентов с инвалидностью по слуху.

Практическая значимость. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что в процессе обучения рекомендуется комбинировать источники информации на разных носителях.

Ключевые слова: электронные и бумажные источники информации, краткосрочная память, внимательность, навыки чтения и письма, студенты с нарушением слуха

Ссылка для цитирования:

Красавина Ю. В., Пономаренко Е. П., Серебрякова Ю. В., Жуйкова О. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе технического вуза при обучении студентов с нарушением слуха // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 418-435. doi: 10.32744/pse.2021.4.28



YU. V. KRASAVINA, E. P. PONOMARENKO, YU. V. SEREBRYAKOVA, O. V. ZHUIKOVA

The use of information and communication technologies when teaching students with hearing impairment at a technical university

Introduction. The use of information and communication technologies (ICT) in education provides promising opportunities for individual learning. However, one can question the efficiency of using electronic resources for certain students, e.g. hearing-impaired students, if their special cognitive characteristics were not considered while designing these resources.

The aim of the research presented in the publication is to develop a scientific basis and the methodology for the effective teaching of basic disciplines using various sources of information.

Methodology and research methods. The presented research results were obtained using standard and adapted methods ('10 words' adapted technique, Schulte tables, standardized methods for studying reading skills), questionnaires, analysis of written works based on the developed criteria. A series of experiments involved students majoring in Engineering at Kalashnikov Izhevsk State Technical University: 98 students participated in experiments with the adapted "10 words" method and Schulte tables (19 of them were hearing impaired); for the analysis of writing skills, the works of 116 students were collected (27 of them-with hearing impairment); 12 students with hearing impairment took part in experiments on reading skills.

Results. For short-term memory, the results turned out to be better when demonstrating words from the electronic board than from printed sources (students with health standard: electronic board – 7.24 words; printed source – 6.39; for deaf and hard of hearing students: 6.2 and 5.8 words respectively). Based on the results of the attentiveness test (adapted Schulte tables), this indicator is better when working with tables in paper form (Student's t-test: $t_{cr}=1.97$ ($p\leq 0.05$), $t_{cr}=2.61$ ($p\leq 0.01$), $t_{emp} = 2.3$). For reading skills, research has shown that students did a better job with keyword and abstracting when working with printed text ($t_{cr}=2.07$ ($p\leq 0.05$), $t_{cr}=2.82$ ($p\leq 0.01$), $t_{emp} = 2.4$). As for the monitoring of writing skills, for hearing impaired students, the main monitoring criterion is emotionality (expressiveness); some features of visual perception of the sentences arrangement are also noted.

Scientific novelty. The analysis of the results of these experiments will allow us to clarify the features of comparing the cognitive skills dealing with the information perception from different media when teaching people with hearing impairment.

Practical significance. The results obtained allowed us to conclude that in the learning process it is recommended to combine sources of information on different media.

Keywords: electronic and printed information sources, short-term memory, attentiveness, reading and writing skills, students with hearing impairment

For Reference:

Krasavina, Yu. V., Ponomarenko, E. P., Serebryakova, Yu. V., & Zhuikova, O. V. (2021). The use of information and communication technologies when teaching students with hearing impairment at a technical university. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 418-435. doi: 10.32744/pse.2021.4.28

Введение

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении открывает новые возможности, позволяющие учесть индивидуальный темп обучения для различных категорий студентов. Однако эффективность использования электронных ресурсов, составленных без учета особенностей когнитивных процессов отдельных категорий студентов может быть поставлена под вопрос. В частности, при разработке и использовании электронных источников для обучения глухих и слабослышащих студентов, необходимо учитывать такие особенности, как: низкие интегральные показатели общих способностей, инертность мышления, низкая переключаемость [1]. В данной статье публикуются промежуточные результаты исследования, направленного на разрешение данного противоречия и выработку основных принципов, рекомендаций и положений по использованию электронных и печатных ресурсов, в том числе и для обучения студентов с нарушением слуха.

Исследования в области сравнения эффективности электронных и печатных источников проводились в течение последних тридцати лет, с начала внедрения ИКТ в процесс обучения. Некоторые исследователи считают, что нет существенной разницы при изучении информации с носителей разных видов [2; 3; 4 и др.]. Другие исследования свидетельствуют о различии восприятия информации в зависимости от вида ее носителя. Так, в результате экспериментов [5; 6] было показано, что скорость чтения с бумажного источника выше, чем при чтении с электронного источника. Исследования в этой области позволили выявить разницу при использовании цифровых и бумажных источников информации. Во-первых, при работе с цифровым источником, студентам для понимания представленной информации понадобилось перечитывать ее большее количество раз. Во-вторых, студенты продемонстрировали лучшие показатели долгосрочного запоминания при работе с бумажными носителями информации [6; 7]. Однако принимая во внимание постоянное совершенствование современных ИКТ в плане безопасности, удобства использования и технологических возможностей и устранения некоторых недостатков электронных источников, указанных в предыдущих исследованиях, новые исследовательские инициативы в этой области не теряют своей актуальности ввиду возрастающего влияния технологических достижений на всю систему образования.

Обзор литературы

В основе проблемы взаимодействия между носителем информации и человеком лежат когнитивные процессы человеческого сознания, которые являются объектом изучения когнитивной психологии. К ним относятся восприятие, внимание, распознавание образов, память, передача информации языковыми средствами, переработка информации (формирование знаний), логическое мышление, принятие решений и др. Исследования в данной научной области начались в 30-40 годах прошлого столетия, с ростом достижений в области компьютерных наук и искусственного интеллекта в конце 20 века интерес к ним усилился. Были выделены основные когнитивные характеристики, подробно описаны и рассмотрены их структурные составляющие [8; 9]. В рамках исследований основных факторов, влияющих на процесс познания, разрабо-

таны теории контекстного познания (влияние содержания на процессы познания) [10; 11], и воплощенного познания (взаимодействие процессов познания с окружающей средой) [12]. Основные принципы данных теорий лежат в основе исследований когнитивных процессов в обучении с использованием компьютеров и других цифровых носителей, результаты которых позволили сформулировать современные принципы создания интерфейсов компьютерных продуктов, заложили основу для дизайна электронных книг, учебных пособий и курсов [13; 14].

Существующие исследования эффективности разных видов носителей информации можно разделить на два основных этапа, связанных со стадиями применения компьютерных технологий в сфере образования: этап внедрения и этап широкого применения и активного использования. Результаты ранних исследований говорили в основном в пользу использования печатных источников информации, что можно объяснить серьезными недостатками первых компьютерных технологий, таких как отсутствие интерактивности, низкая производительность, надежность и безопасность, появление синдрома компьютерного зрения.

Эффективность цифровых и нецифровых платформ при чтении изучались многими учеными, полученные ими результаты представляют значительную ценность для педагогической практики [15-26]. Чтение является одним из важнейших навыков, необходимым для достижения академических успехов, поскольку оно повышает познавательную деятельность учащихся и стимулирует мышление [27-29]. Визуальное восприятие играет жизненно важную роль в познавательном процессе во время чтения [30]. Успешность восприятия письменных текстов зависит от многих факторов, включая базовый словарный запас [31; 32]. Некоторые исследования показали, что глухие и слабослышащие студенты не используют свои визуальные ресурсы в полной мере для глубокого понимания текста [33]. Именно по этой причине разработаны специальные стратегии для поддержки учащихся с нарушениями слуха [34]. Анализ научных трудов показал, что влияние носителя информации на эффективность чтения при обучении студентов с нарушениями является недостаточно исследованной областью и требует дальнейшего изучения.

Первоначально в исследованиях по влиянию видов источников информации на ее восприятие и обработку изучались скорость и правильность чтения текстов, а также их понимание [16], позже рассматривались и другие когнитивные показатели [19; 35]. Если в более ранних трудах лучшие показатели достигались при работе с бумажными источниками, то результаты более поздних трудов не являются такими однозначными [22-24]. Исследователи приходят к выводу, что чтение с цифровых источников стало неотъемлемой и доминирующей частью образования, даже несмотря на то, что чтение с бумажных носителей дает преимущества по некоторым показателям [21]. Принимая во внимание расширение возможностей современного аппаратного и программного обеспечения, развитие мультимедийных и виртуальных технологий, целесообразным является проведение исследований по разработке педагогических технологий, основанных на комбинированном использовании печатных и электронных источников информации.

Еще одной важной проблемой при обучении студентов с нарушением слуха является мониторинг их письменных коммуникативных компетенций. Наш практический опыт подчеркивает необходимость использования специальных критериев для оценки письменных работ, выполненных учащимися с нарушениями слуха, которые, вероятно, являются более точными и гибкими, чем те, которые созданы для учащихся без

инвалидности. Мониторинг навыков письма учащихся с нарушениями слуха в первый и второй годы обучения включает три взаимосвязанных параметра: оценку когнитивных навыков, развитие коммуникативных компетенций и психологических навыков для преодоления глухоты [36]. Данные критерии учитываются при сравнении навыков составления письменных текстов при работе с бумагой и в электронной среде.

Таким образом, анализ научных трудов показал, что для ранних работ характерны выводы о преимуществе использования бумажных источников, однако результаты более поздних трудов не являются такими однозначными. Важно отметить, однако, что представленные исследования в области изучения влияния носителя информации на когнитивные процессы и навыки чтения и письма не включали людей с инвалидностью по слуху. Однако в связи с особенностями восприятия и ориентацией на визуализацию, особенности представления учебной информации являются важным фактором при обучении данной категории студентов и требуют дальнейшего изучения. Соответственно, цель данного исследования заключается в разработке научной основы использования различных источников информации для эффективного преподавания дисциплин в техническом вузе, в том числе и для обучения студентов с нарушением слуха.

Материалы и методы

Была создана необходимая диагностическая база для проведения экспериментов, направленных на:

- исследование эффективности таких когнитивных процессов, как *память, внимание, понимание информации при чтении* с наиболее широко применяемых в образовательном процессе носителей информации: электронной интерактивной доски и бумажных (печатных) носителей. Для сравнения данных показателей использовались стандартные методики, адаптированные для данного вида эксперимента: таблицы Шульте [37], стандартизованная методика исследования навыка чтения [38], адаптированная методика «10 слов» [39].
- Исследование *особенностей создания письменной речи* студентами с нарушениями слуха. В эксперименте приняли участие 27 слабослышащих студентов (из них 16 девушек) и 89 студентов с нормой здоровья (из них 43 девушки). Для сравнительного анализа были отобраны 30 работ студентов с нормой здоровья с учетом критерия репрезентативности. Экспериментальное задание состояло в написании эссе на заданную тему на электронном и бумажном носителе. [40].
- Исследование *эффективности чтения* и понимания общетехнических текстов, представленных на двух различных носителях: интерактивной доске и на бумаге. Участниками исследования были студенты с нарушениями слуха (N = 12) первого и второго курсов, обучающиеся по направлению «Машиностроение» в Ижевском государственном университете имени М.Т. Калашникова. На экране интерактивной доски студентам предлагался для чтения текст общетехнической направленности, после его прочтения необходимо было выполнить задания, включающие определение ключевых слов, составление плана и реферирование текста (выделение основных идей). Через неделю после выполнения задания студентам было предложено пройти тест, включающий задания, которые касались перечисления ключевых слов и основных идей прочитанного текста, а также тестовые

задания закрытого типа на правильность понимания информации. Далее эксперимент повторялся с использованием печатных текстов. Кроме того, на обоих этапах после чтения текстов с электронных и печатных источников студентам было предложено заполнить форму обратной связи, чтобы проанализировать их восприятие уровня понимания текста и способность обрабатывать полученную информацию. Используемые тексты были одинаковы по объему и уровню сложности (количество технических терминов и фактов) [41].

Результаты исследования

Память и внимание информации с различных видов носителей

Были выявлены следующие особенности:

1) Результаты экспериментов на проверку кратковременной памяти (методика «10 слов»), свидетельствуют о разнице в показателях студентов для различных носителей информации. Как для студентов с нормой здоровья, так и для слабослышащих студентов, для большинства студентов легче оказалось запомнить слова с экрана ($t_{кр} = 1.97$ ($p \leq 0,05$), $t_{кр} = 2.61$ ($p \leq 0,01$), $t_{эмп} = 3.3$). В среднем с экрана студенты запомнили больше на одно слово. Результаты для студентов с нормой здоровья: запоминание с электронной доски в среднем – 7,24 слова, с бумажного источника – 6,39. Для глухих и слабослышащих студентов эти показатели составляют 6,2 и 5,8 соответственно. При этом, связи между степенью глухоты и результатами тестов не наблюдается, показатели глухих студентов сравнимы, а иногда и лучше, чем показатели слабослышащих студентов. Если точнее, то показатели полностью глухих студентов оказывались как в «лучших», так и в «худших». Однако, для студентов с нарушениями слуха, данные показатели можно связать со временем, проведенном в высшем учебном заведении: у студентов старших курсов для кратковременной памяти наблюдается положительная динамика.

2) По результатам адаптированного теста на внимательность (таблицы Шульте), выявлена незначительная разница в показателях студентов с нарушениями по слуху и студентами с нормой здоровья. В общем, студенты с нормой здоровья быстрее выполняют предложенное задание, но разница в показателях является незначительной, составляет в среднем около 8% и не является статистически значимой при данной численности выборки. При этом у большинства студентов с нормой здоровья (66%) данный показатель в среднем на 14% лучше при работе с таблицами в бумажной форме. Интересно, что такая же тенденция характерна и для студентов с нарушениями по слуху ($t_{кр} = 1.97$ ($p \leq 0,05$), $t_{кр} = 2.61$ ($p \leq 0,01$), $t_{эмп} = 2.3$). И снова прямая связь между скоростью восприятия, концентрацией и степенью глухоты не прослеживается.

3) По результатам применения стандартизированной методики исследования навыка чтения, результаты были несколько удручающими. Методика предполагает прочтение текстов общекультурной тематики и ответы на вопросы по тексту. Если студенты с нормой здоровья справились с заданием без особого труда, ответив все вопросы, то большинство глухих студентов не выполнили данное задание вообще, вне зависимости от вида носителя информации. То есть, восприятие текста порядка 230 – 250 слов для них за время, ограниченное 2-3 минутами для них является серьезным вызовом. На вопрос о том, успели ли они прочитать текст, они ответили утвердительно. Однако ответы на вопросы о содержании текста отражали ошибки в восприятии информации, искажение общего смысла и деталей. Это касается и слабослышащих, и глухих сту-

дентов. В целом, с заданием полностью не справились 60% студентов с нарушениями слуха, в остальных работах содержались значительные ошибки, только 12% работ свидетельствовали о частично правильном понимании текста. При этом, эксперимент, проведенный в данном виде, не выявил особой разницы в использовании источника информации [42].

Особенности создания письменной речи

Экспериментальные задания на создание текста, выражающего особенности функционирования дейксиса («системы координат» лица, места, времени и действия для коммуниканта), выявили следующие особенности в обучении слабослышащих студентов:

- представление о том, что в среде слабослышащих характер речевого общения изначально мало структурирован, является неполным. Точнее говоря, структура речевого общения есть в письменной речи всегда, но она не всегда развернута (например, слабослышащие на письме, да и в речи часто не употребляют глаголы в их формах лица или рода при согласовании с субъектом действия).

- происходит довольно существенная деформация дейксиса со стороны недейктических компонентов, особенно в маркерах времени и действия. Наречия, причастия, деепричастия, почти все разряды местоимений (кроме личных) слабослышащие используют в письменной речи крайне редко, сосредотачиваясь в основном на глаголах и именах существительных, что часто привносит в письменную речь диалоговость, «устность».

Таким образом, тексты, выполненные студентами с ОВЗ по слуху, короче, менее информативны, с простыми, неразвернутыми синтаксическими конструкциями, с ограниченным набором лексики даже по такой знакомой с детства теме, как «Мое любимое время года». Также для этих текстов характерна деформация дейксиса – представлений о пространстве и времени описываемого события. В текстах слабослышащих студентов заметны «устность», «диалоговость», и в то же время – некоторая «осколочность», «фрагментарность» описываемого события.

Для студентов с нормой здоровья выбор носителя, на котором будет написано эссе, не существенен: почти все студенты этой группы пишут текст последовательно, не отделяя новой строкой новое предложение, но разделяя текст на абзацы, т.е. объединяя несколько мыслей-предложений в общий блок.

Отметим, что для студентов с нарушением слуха существенно, на каком именно носителе будет написано эссе. А именно, более легким в выполнении работы является выбор электронного носителя (по крайней мере, такой выбор сделали 95% студентов этой группы). Выбирая этот вид носителя информации, слабослышащие начинают новое предложение (и вместе с ним новую мысль) с новой строки. То есть в работе со смыслами им важно не объединять, а наоборот, разделять, отделять визуально каждую новую мысль. Это придает тексту не только ритмичность, динамику, но и маркирует каждую новую мысль как важную. Другими словами, слабослышащие при написании эссе не объединяют мысли в более крупные блоки, как студенты с нормой здоровья, а напротив, с каждым новым предложением акцентируют внимание на новой эмоции, детали, нюансе мысли.

Ограниченный словарный запас, трудности построения сложных предложений и логически связанных текстов, грамматическая неправильность словосочетаний в письменной речи студентов с нарушениями слуха была отмечена нами ранее неоднократно [43]. Не удивительно, что такие критерии оценки письменных навыков, как

логичность, глубина выражения мысли, точность, композиционная стройность у слабослышащих студентов будут проявлены минимально. Эти качественные критерии для данной группы студентов приходится снижать, особенно в первый год обучения, как до уровня оценки «удовлетворительно» у студентов с нормой здоровья.

Такие количественные критерии оценки, как разнообразие лексических и синтаксических конструкций, приходится снижать еще больше, как до уровня оценки «неудовлетворительно» для студентов с нормой здоровья. Как правило, слабослышащие студенты используют простые и даже примитивные синтаксические конструкции (с полной грамматической основой, с двумя-тремя второстепенными членами предложения, без союзных связок в сложных предложениях), не используют синонимы, многозначные слова, метафоры, антонимы.

Однако показатели эмоциональности текста очень высокие – у 96% написавших эссе любимое время года описано почти всегда с использованием восклицательных синтаксических конструкций.

Для оценки эссе у студентов с нарушением слуха мы выявили дополнительные критерии (см. табл. 1). В 2016/17 уч. году писали эссе 8 девушек и 6 юношей, в 2018/19 уч. году писали эссе 8 девушек и 5 юношей другого года набора, но также второго курса.

Таблица 1

Дополнительные критерии мониторинга письменных навыков у студентов с нарушением слуха

№ п/п	Критерий	2016/17 уч. год		2018/19 уч. г.	
		девушки	юноши	девушки	юноши
1	Выразительность, эмоциональность	8	6	8	5
2	Ритмичность, возникновение смысловых пауз	6	4	7	4
3	Визуальное расположение предложений в тексте	7	5	7	4

Кроме того, есть дополнения по выбору материального носителя для написания эссе в связи с указанными нами выше новыми критериями (см. табл. 2):

Таблица 2

Выбор материального носителя и выраженность нового критерия

№ п/п	Критерий	2016/17 уч. год				2018/19 уч. г.			
		девушки		юноши		девушки		юноши	
		бум.	эл.	бум.	эл.	бум.	эл.	бум.	эл.
1	Выразительность, эмоциональность	2	6	1	5	1	7	1	4
2	Ритмичность, возникновение смысловых пауз	1	5	2	4	2	6	2	3
3	Визуальное расположение предложений в тексте	2	6	2	4	1	7	1	4

Эффективность чтения

1) В процессе эксперимента студентов просили считать, сколько раз для выполнения заданий им приходилось перечитывать тест, отображаемый на интерактивной доске и напечатанный на бумаге. Простое среднее арифметическое составило 3 и 2,6

соответственно. Разница была ожидаемой, так как при чтении с доски и выполнении некоторых упражнений необходимо поднимать и опускать глаза, читая и отслеживая слова на доске. Однако данные результаты можно назвать предварительными, планируется повторение эксперимента с увеличенным количеством участников (при статистическом анализе разница попадает в зону неопределенности).

2) Анализ выбранных ключевых слов показал, что у студентов возникли трудности с выделением ключевых слов, терминов и идей, описывающих содержание текста. В среднем студенты выписали 2,2 ключевых слова при чтении с доски и 2,6 - из текста на бумаге. Однако после проверки ответов количество правильных ключевых слов было сокращено до 1,3 и 2,4 соответственно. Около 30% студентов вместо перечисления ключевых слов выписали несколько предложений с базовой информацией из текста. Таким образом, студенты лучше справились с заданием при использовании печатных текстов. ($t_{cr}=2.07$ ($p\leq 0.05$), $t_{cr}=2.82$ ($p\leq 0.01$), $t_{emp}=2.4$).

3) Что касается составления плана текста, не было выявлено существенной разницы при использовании различных носителей информации. Некоторые студенты (20 %) не справились с этим заданием и оставили бланки пустыми. Проверка составленных планов показала, выяснилось, что большинство работ не соответствовали критериям полноты и логичности. Только 40% работ соответствует данным критериям.

4) Результаты реферирования, или краткого пересказа текста: при использовании электронного носителя задание выполнили 90% студентов, при использовании печатного текста - 100%. Некоторые студенты в качестве ответа просто копировали отрывки текста, в таком случае работа засчитывалась как выполненная, но с нулевой оценкой. При подробном анализе работ можно сделать предварительный вывод о том, что при работе с текстами на бумаге студенты написали более полные рефераты, чем при работе с цифровым текстом.

5) Результаты тестирования показали, что за неделю большая часть информации текстов была забыта студентами. Студенты в среднем смогли написать только одно ключевое слово, независимо от носителя информации. Около половины респондентов не смогли вспомнить ни одного пункта плана из прочитанного текста. С заданием справились только те студенты (25%), которые смогли составить хороший план при чтении, при этом воспроизведенные планы были короче (до 50-70%). Студенты не справились с тестовыми заданиями по прочитанным ранее текстам.

6) Только 10% студентов с нарушениями слуха продемонстрировали результаты, сопоставимые с результатами студентами без инвалидности.

7) Что касается формы обратной связи, результаты приведены в Таблице 3. Печатный текст воспринимался участниками исследования как более легкий для чтения и обсуждения. С точки зрения понимания содержания и связи с другими явлениями, студенты сочли печатные и электронные тексты одинаковыми. По результатам обратной связи тексты воспринимались студентами как легко читаемые и понятные, однако принимая во внимание результаты выполнения заданий, можно поставить под сомнение степень их осознанности и умение оценить свою способность к выполнению заданий.

Сравнение показателей глухих и слабослышащих студентов

Что касается связи между степенью глухоты глухих и слабослышащих студентов и их показателей, то здесь ситуация не совсем однозначна. С одной стороны, исследование особенностей их интеллектуального развития показывает эту связь в общем, однако наши результаты также показали, что эта связь не является прямой, так полно-

стью глухие студенты показали как «худшие», так и «лучшие» результаты. После их анализа и собеседования со студентами, было сформулировано такое объяснение: в большинстве случаев на восприятие информации влияет не столько сама степень глухоты, сколько факторы, способствующие полноценному развитию ребенка, включающие психические особенности ребенка, причину глухоты и ресурсы окружающей его среды. Глухота выступает в роли ограничителя самостоятельного познания мира, но если в окружающей ребенка среде присутствуют факторы, помогающие преодолеть это ограничение, это способствует его полноценному развитию.

Таблица 3

Восприятие слабослышащими студентами цифровых и печатных текстов общетехнической тематики

№	Утверждение	Электронные тексты, %			Печатные тексты, %		
		Да	Нет	Не уверен	Да	Нет	Не уверен
1	Я легко могу передать содержание текста	70	10	20	100	0	0
2	Я легко могу обсуждать текст	60	10	30	86	0	14
3	Я могу сопоставить информацию из текста с другими явлениями	50	30	20	57	43	0
4	Я могу читать и понимать содержание текста	80	10	10	86	14	0

Обсуждение результатов

Полученные нами данные по навыкам чтения для студентов с инвалидностью по слуху согласуются с мнением авторов [6; 20] для участников экспериментов с нормой здоровья. В целом, как и для студентов с нормой здоровья [20], для студентов с нарушением слуха сравнение между электронными и печатными источниками информации показало преимущество последних для выделения ключевых слов. Однако как, и в исследовании [6] не было выявлено существенной разницы в ответах студентов на понимание текстов. Следует отметить, что хотя результаты, полученные нами, свидетельствуют о некоторой разнице, все же она не является значительной, как и в ряде работ, вовлекающих участников без нарушений слуха [24; 44].

Кроме того, при анкетировании глухих и слабослышащих студентов был сделан вывод о том, что их умение оценить свою реальную способность к выполнению заданий развито в недостаточной степени, что также соответствует выводам некоторых исследователей [16; 20] для участников экспериментов без нарушений слуха.

Данные проведенных экспериментов согласуются с теоретическими представлениями авторов [9] в области когнитивной психологии, касающимися восприятия, внимания, памяти и высших когнитивных процессов, таких как чтение и создание письменной речи. Для обоснования результатов, попытаемся проанализировать *особенности когнитивных процессов студентов с нарушением слуха*, а затем рассмотрим *влияние различных видов источников информации на данные процессы*.

Изучению памяти, и в частности, гипотезе кратковременной памяти, которая определяется как «способность сохранять в памяти текущие события и объединять их в непрерывную последовательность» [9, с.23] посвящены труды многих известных пси-

хологов [45; 46; 47] и др. Что касается глухих и слабослышащих студентов, то на первый взгляд, трудно установить связь между полной или частичной потерей слуха и визуальной кратковременной памятью. Однако полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты с нарушениями слуха запомнили слова хуже студентов с нормой здоровья независимо от источника информации. Этому факту может быть предложено следующее объяснение: во-первых, трудность может быть вызвана тем, что в процессе эксперимента студентов просили запомнить именно слова, а не другие символы или картинки. Проблемы с чтением, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе обучения глухих студентов, будут позже рассмотрены подробнее, однако следует упомянуть, что для многих студентов с нарушениями слуха русский язык (в данном случае) письменный является вторым после жестового русского языка [48]. Основой второй гипотезы, которая также может быть выдвинута в качестве объяснения, стали данные, полученные некоторыми исследователями, которые говорят о том, что вне зависимости от природы принимаемой информации (визуальной или аудиальной), кратковременная память основана на комбинации зрительных, акустических и семантических кодов [9]. Отдельные исследователи даже говорят об преобладающе акустической природе кратковременной памяти у людей с нормой здоровья [9]. Таким образом, можно предположить, что разница в результатах кратковременного запоминания у студентов с нарушениями и без нарушений слуха может быть вызвана различием механизмов кодирования предъявленной информации, на которые может влиять отсутствие (или нарушение) акустического или семантического кода.

Что касается долговременной памяти, которая характеризуется как «способность быстро извлекать из памяти конкретную информацию, нужную для применения в текущей ситуации» [9], то многие авторитетные ученые склоняются к тому, что конкретная информация, закодированная с использованием всех сенсорных модальностей, хранится в ней в виде хорошо структурированной сети. Понятия распределены в пространстве и связаны ассоциациями, которые могут быть сильными или слабыми (теория распространения активации: Коллинза и Лофтус) [9]. Количество и сила связей влияет на качество долговременной памяти, таким образом, если у студента наблюдается проблема, например, с ассоциациями семантического характера, это будет влиять на скорость извлечения понятия из долговременной памяти.

Второй эксперимент с использованием таблиц Шульте не выявил статистически подтвержденного различия между студентами с нормой здоровья и студентами с нарушениями слуха, хотя в целом показатели студентов с нарушением слуха были немного хуже. В данном эксперименте были задействованы не только восприятие и контролируемое внимание (поиск нужных цифр), но также обращение к долговременной памяти (поиск цифр в ранее изученном порядке). Упомянутые операции также включают этапы кодирования и распознавания информации, возможно, студентам было легче выполнить данное задание, так как они имели дело с цифрами, семантическая кодировка которых производится быстрее для данной категории студентов.

Что касается процесса чтения и обработки текстовой информации, то полученные результаты могут быть объяснены на основе анализа фундаментальных психолого-исследовательских трудов [49-52]. Один из авторитетных подходов был предложен Мейером и др. [50]. Процесс чтения здесь рассматривается как несколько этапов, первый этап – это операция восприятия и кодирования символов, во время которой создается внутренняя репрезентация. После кодирования следует проверка последовательности букв с использованием лексической памяти (есть ли данный элемент среди запомнен-

ных ранее), и по результатам сопоставления принимается решение [9]. Понимание при чтении – это процесс осмысления значения письменного материала. Изучение фиксаций глаз показывает, что на понимание влияют такие факторы, как наличие редких слов, интегрирование важных частей предложения и умозаключения, а также знания (либо приобретенные человеком в течение жизни, либо ситуационные) [9]. Как показывает практика, для большинства студентов с нарушениями слуха характерна замедленная скорость чтения, затрудненное понимание общего смысла и деталей. Таким образом, проблемы существуют и в процессе чтения (кодирование и распознавание слов), и в процессе понимания (извлечение значения слова из долговременной памяти, построение семантической сети). В первом случае проблема может быть связана с недостаточным количеством и силой семантических ассоциаций и с особенностями семантического кодирования, связанного, в том числе, и с владением жестовым языком. Кроме того, ограниченный доступ к информации по слуховому каналу восприятия вызывает значительные пробелы в знаниях об окружающем мире. Недостаточный запас знаний ухудшает понимание, так как студент при чтении не встраивает информацию в уже существующую когнитивную структуру, а кодирует ее и разрабатывает новую, что требует дополнительных усилий. Озвученные выше причины объясняют и проблемы с пониманием и запоминанием абстрактных понятий, характерные при обучении данной категории студентов.

Что касается создания письменной речи, то оно во многом связано с особенностями семантического кодирования информации. Это демонстрирует анализ работ глухих студентов, хорошо владеющих жестовым языком: построение предложения, использование грамматических форм и частей речи в письменной речи схоже с речью на русском жестовом языке.

Что касается влияния различных видов источников информации на когнитивные процессы запоминания, контролируемого внимания, чтения и письма, то прежде всего, определим свойства источников, которые могут повлиять на наличие такой разницы. К таким свойствам относятся:

- размер источника информации (например, электронная доска, экран ноутбука или телефона, распечатанный лист формата А4);
- статичность информационного сообщения (сообщение статично или пользователь может менять его местоположение);
- способ взаимодействия с информацией (можно пролистать страницу книги или выделить информацию при помощи ручки/пальца, либо прокрутить экран вверх);
- отвлекающие факторы (предметы, попадающие в поле зрения при взгляде на электронную доску, всплывающие сообщения при чтении с ноутбука).

Таким образом, логично рассматривать не влияние отдельного вида источника информации (печатного или электронного) на рассмотренные выше когнитивные процессы, а влияние данных свойств - по отдельности или в совокупности. По результатам проведенных экспериментов можно сделать некоторые выводы о следующих свойствах: размер источника информации, способ взаимодействия и отвлекающие факторы.

Что касается размера источника информации и расстояния, на котором находится студент (сравнение электронной доски и распечатанного формата А4), то возможно именно этот фактор повлиял на особенности кодирования и распознавания визуальных стимулов и результаты экспериментов на кратковременную память и контролируемое внимание. Существует мнение, что близкое расстояние способствует более

тонкому, или более детальному наблюдению зрительных объектов вблизи [53]. Таким образом, возможно, студентам визуально легче запомнить ряд слов, который они видят с определенного расстояния, а поиск деталей (контролируемое внимание), легче осуществлять с более близкого расстояния – как, например, поиск последовательности цифр с распечатанного формата А4. Также возможно этот фактор был важен при поиске ключевых слов – студенты справились с данным заданием лучше, работая с текстом, распечатанным на бумаге.

Студенты также лучше справились с заданием на нахождение ошибок в бумажном тексте – они могли физически взаимодействовать с источником информации – подчеркивать их ручкой, а не просто отмечать наличие, как в случае с электронной доской.

Что касается наличия отвлекающих факторов – дополнительных визуальных стимулов, то вероятно, их отсутствие важно при выполнении поисковых заданий. В данном случае отсутствие данного фактора при работе с распечатанным листом бумаги могло сыграть определенную роль в заданиях на поиск правильной последовательности цифр (таблицы Шульте) и ключевых слов при чтении.

Таким образом, в результате серии экспериментов были сделаны выводы о некоторой разнице в работе с электронными и бумажными источниками, как у студентов с нормой здоровья, так и у студентов с нарушениями слуха, а также выявлены основные проблемы, возникающие при обучении второй категории студентов.

Заключение

Анализ результатов проведенных экспериментов позволил сформулировать некоторые требования к предъявлению информации в виде электронных презентаций при обучении слабослышащих студентов:

- не эффективно предлагать теоретический материал на слайдах в виде текстовой информации, информация должна быть максимально упрощена и изложена с использованием образов, символов, таблиц, схем и т.д.;
- материал для запоминания (формулы, термины, правила) целесообразно будет вынести на отдельные слайды для электронной доски;
- материал для запоминания (формулы, термины, правила) целесообразно формулировать в виде коротких предложений, преимущественно с использованием глаголов и существительных;
- организация материала: по принципу от простого к сложному;
- предъявление информации, представляющей собой последовательность событий, процесс, рекомендуется на одном слайде. Это связано со спецификой мысленного воссоздания образов глухими и слабослышащими студентами.

При представлении текстовых материалов следует учесть, что любые представленные тексты должны быть удобны для просмотра и чтения без дополнительных визуальных усилий по нахождению нужных идей независимо от используемых носителей.

Плохие результаты тестов на запоминание содержания прочитанных текстов (долговременная память) доказывают трудности при усваивании новой информации, которые испытывают студенты с данной нозологией. При работе со студентами с нарушениями слуха необходимость всячески закреплять новую информацию, начиная с предоставления печатного плана лекции и выделения базовых понятий, и заканчивая усилением логических связей с информацией, изученной ранее.

Скорректированные нами критерии мониторинга письменных навыков позволят усовершенствовать методику обучения особенных студентов для преподавателей гуманитарных дисциплин университета. В частности, задания по философии, истории, русскому и английскому языкам мы предлагаем печатать на небольших карточках в несколько строк, имитируя формат сообщения социальной сети с перенесением каждого нового предложения в начало строки. Однако обоснованность предложенного нам метода обучения студентов должна быть статистически доказана в ходе дальнейшего исследования как на бумажных, так и на электронных носителях.

Это первоначальное исследование будет продолжено и дополнено данными. Для обеспечения достоверности и качества данных необходимо тщательно проверять и уточнять разницу в результатах обучения при использовании цифровых и бумажных платформ, учитывая не только вид носителя информации, но и его отдельные свойства.

Благодарности

Авторы выражают благодарность РФФИ за поддержку исследования в рамках гранта РФФИ 19-013-00701 «Исследование особенностей восприятия и обработки информации студентами с нарушением слуха в зависимости от вида ее носителя».

ЛИТЕРАТУРА

1. Пономаренко Е.П. Исследование особенностей интеллектуальных и когнитивных процессов студентов с нарушением слуха в техническом вузе / Е.П. Пономаренко, Ю.В. Красавина, О.В. Жуйкова, Ю.В. Серебрякова // Педагогический имидж. 2019. Т. 13. № 4 (45). С. 664-675.
2. Osborne D., Holton D. Reading from screen versus paper: there is no difference // International Journal of Man-Machine Studies. 1988. № 28 (1). С. 1-9.
3. Mason B. J., Brnning R.H. Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us // CLASS Research Report No. 9. Center for Instructional Innovation, University of Nebraska-Lincoln. 2001.
4. Bodmann S.M., Robinson D.H. Speed and performance differences among computer based and paper-pencil tests // Journal of Educational Computing Research. 2004. № 31. С. 51-60.
5. Nielsen J. iPad and Kindle Reading Speeds // Nielsen Norman Group: сайт. 2010. URL: nngroup.com/articles/ipad-and-kindle-reading-speeds (дата обращения: 10.05.2021)
6. Noyes J. M., Garland K. J. VDT versus paper-based text: Reply to Mayes, Sims and Koonce // International Journal of Industrial Ergonomics. 2003. Т. 31. № 6. С. 411-423.
7. Garland K. Paper v Digital // UNI Europa Graphical Conference "Publishing on the move: Knowing and organising to anticipate changes". Brussels, 2014.
8. Miller G. A. Trends and debates in cognitive psychology // Cognition. 1981. № 10. С. 215-225.
9. Солсо Р. Когнитивная психология. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. 589 с.
10. Clancey W. J. Situated action: A neuropsychological interpretation response to Vera and Simon // Cognitive Science. 1993. № 17(1). С. 87-116
11. Suchman E. L. Changing academic culture to improve undergraduate STEM education // Trends in microbiology. 2014. № 22(12). С. 657-659.
12. Varela F. J., Thompson E., & Rosch E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Boston: The MIT Press. 2017.
13. Vicente K. J., Rasmussen J. Ecological interface design: theoretical foundations // IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics. 1992. Т. 22. № 4. С. 589-606.
14. Vicente K. J. Ecological Interface Design: Progress and Challenges // Human Factors. 2002. № 44(1). С. 62-78.
15. Dillon A. Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature // Ergonomics. 1992. № 35(10). С. 1297-1326. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/228707100_Reading_from_paper_versus_screens_A_critical_review_of_the_empirical_literature (дата обращения: 26.07.2020).
16. Noyes J.M., Garland K.J. Computer-versus paper-based tasks: Are they equivalent? // Ergonomics. 2008. Т. 51. С. 1352 – 1375. Режим доступа: https://www.princeton.edu/~sswang/Noyesa_Garland_computer_vs_paper.pdf (дата обращения: 26.07.2020).
17. Myrberg C., Wiberg N. Screen Vs. Paper: What Is the Difference for Reading and Learning? // Insights. 2015. Т. 28.

- № 2. С. 49–54. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/281482281_Screen_vs_paper_What_is_the_difference_for_reading_and_learning (дата обращения: 26.07.2020).
18. Chen D.-W., Catrambone R. Paper vs. Screen: Effects on Reading Comprehension, Metacognition, and Reader Behavior // *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*. 2016. Т. 59. № 1. С.332–336.
 19. Seok S., DaCosta B. Perceptions and Preferences of Digital and Printed Text and Their Role in Predicting Digital Literacy // *Asian Social Science*. 2016. Т. 12. № 5. С. 14-23. Режим доступа: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/56721> (дата обращения: 26.07.2020).
 20. Singer L. M., Alexander P. A. Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal // *Review of Educational Research*. 2017. Т. 87. № 6. С.1007–1041.
 21. Delgado P., Vargas C.L., Ackerman R., Salmerón L. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension // *Educational Research Review*. 2018.
 22. Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 4 (46). С. 74-98.
 23. Kong Y., Seo Y.S., Zhai L. Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis // *Computers & Education*, Elsevier Ltd. 2018. Т. 123. № 1, С.138-149.
 24. Clinton V. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis // *Journal of Research in Reading*. 2019. Т. 42. № 2. С. 288-325.
 25. Goodwin A.P., Cho S.-J., Reynolds D., Brady K., Salas J. Digital Versus Paper Reading Processes and Links to Comprehension for Middle School Students // *American Educational Research*. 2019.
 26. Ivić I. Printed and Digital Media: Printed and Digital Textbooks // *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2019. Т. 9. № 3. С. 25-49 Режим доступа: <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/694/358> (дата обращения: 26.07.2020).
 27. Vax S. The cognitive processing of candidates during reading tests: Evidence from eye tracking // *Language Testing*. 2013. Т.30. № 4. С. 441–465. Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0265532212473244> (дата обращения: 26.07.2020).
 28. Millrood R., Maksimova I. Cognitive skills in education: typology and development // *Language and Culture*. 2018. № 42. С. 137–151. Режим доступа: http://journals.tsu.ru/language/en/&journal_page=archive&id=1744&article_id=38878 (дата обращения: 26.07.2020).
 29. Suyitno I. Cognitive Strategies Use in Reading Comprehension and Its Contributions to Students' Achievement // *IAFOR Journal of Education*. 2017. Т.5. № 3. С.107-121. Режим доступа: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162686.pdf> (дата обращения: 26.07.2020).
 30. Grant K.B., Golden S.E., Wilson N.S. *Literacy Assessment and Instructional Strategies: Connecting to the Common Core*. SAGE, 2014.
 31. Moghadama S.H., Zainalb Z., Ghaderpour M. A Review on the Important Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension Performance // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 66. С. 555–563, 2012. Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812052858> (дата обращения: 26.07.2020).
 32. Eason S.H., Goldberg L.F., Young K.M., Geist M.C., Cutting L.E. Reader-Text Interactions: How Differential Text and Question Types Influence Cognitive Skills Needed for Reading Comprehension // *Journal of educational psychology*. 2010. Т. 104. №3, С. 515-528.
 33. Nikolarazi M., Vekiri I., Easterbrooks S.R. Investigating deaf students' use of visual multimedia resources in reading comprehension // *American annals of the deaf*. 2013. Т. 157. № 5. С.458-473.
 34. Sullivan S., Oakhill J. Components of Story Comprehension and Strategies to Support Them in Hearing and Deaf or Hard of Hearing Readers // *Topics in Language Disorders*. 2015. Т. 35. №. 2. С. 133-143, 2015. Режим доступа: <https://alliedhealth.ceconnection.com/files/ComponentsofStoryComprehensionandStrategiestoSupportThemInHearingandDeaforHardofHearingReaders-1431367199610.pdf> (дата обращения: 26.07.2020).
 35. Kaufman G., Flanagan M. High-Low Split: Divergent Cognitive Construal Levels Triggered by Digital and Non-digital Platforms // *CHI '16: Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2016. С. 2773-2777, 2016. Режим доступа: <https://tiltfactor.org/wp-content/uploads/2017/02/2016-tiltfactor-chi-digital-nondigital.pdf> (дата обращения: 26.07.2020).
 36. Serebryakova Yu., Ponomarenko E., Zhuykova O., Krasavina Yu. Criteria for teaching quality and learning quality (inclusive education in a Russian technical university) // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2019. DOI: 10.15405/epsbs.2020.01.14
 37. Ведехина С.А. *Клиническая психология / Глава 23. Методики применяемые для исследования внимания* // М.: Эксмо. 2008.
 38. Корнев А.Н. *Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие*. СПб.: МиМ. 1997. 286 с.
 39. *Альманах психологических тестов / сост. С. Римский, Р.Р. Римская*. М.: КСП.1995. 400 с.
 40. Serebryakova Y., Ponomarenko E., Krasavina Yu., Zhuykova O. The writing skills assessment among students with and without hearing impairment // *EDULEARN20 Proceedings*.2020. С. 7154-7159.
 41. Ponomarenko E., Krasavina Y., Zhuykova O., Serebryakova Yu. Comparative study on perception of paper and digital texts when working with hearing impaired students // *EDULEARN20 Proceedings*. 2020. С. 7141-7146
 42. Krasavina Yu., Serebryakova Yu., Ponomarenko E., Zhuykova O. Research-Based Teaching of Hearing-Impaired Students // *ARPHA Proceedings 1: V International Forum on Teacher Education: Part III: Educational Psychology*. 2019. С. 1387-139
 43. Серебрякова Ю.В., Шишкина А.А. Особенности инклюзивного обучения в вузе (на материале методики

- преподавания курсов «Философия» и «Русский язык и культура речи») // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 6. С. 107-111.
44. Rasmusson M. Reading paper - Reading screen: A comparison of reading literacy in two different modes // *Nordic Studies in Education*. 2015. №35. С. 3-19.
 45. Ebbinghaus H. Memory: a contribution to experimental psychology // *Annals of neurosciences*. 2013. № 20(4). С. 155–156.
 46. Intons-Peterson M. J., Smyth M. M. The anatomy of repertory memory // *Journal of Experimental Psychology Learning, Memory, and Cognition*. 1987. № 13. С. 490-500
 47. Corballis M. C., Kirby J., Miller A. Access to elements of a memorized list // *Journal of Experimental Psychology*. 1972. № 9. С. 185-190
 48. Зайцева Г.Л. Диалог с Л.С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики // *Культурно-историческая психология*. 2006. Т. 2. № 3. С. 21–27.
 49. Estes, W.K. 1977. The structure of human memory in *Encyclopedia Britannica: Yearbook of science and the future*. Chicago, University of Chicago Press.
 50. Meyer, D.E., Schvaneveldt, R.W, Ruddy M.G. 1974. Loci of contextual effects on visual word recognition. In P.M. A. Rabbit S.S. Dornie (Eds) // *Attention and performance V*, London: Academic Press.
 51. Norton, D., Stark, L. 1971. Eye movements and visual perception // *Scientific American*. 224. pp.34-43
 52. Rayner, K. 1993. Eye movements in reading. Recent developments // *Current Directions in Psychological Science*. 2. pp. 81-85.
 53. Жукова Е. А., Шушканова Е.Г., Емельянов И. С., Попова М. А. Восприятие размера зрительных изображений школьниками с различной остротой зрения // *Вятский медицинский вестник*. 2011. №. 2. С. 51-56.

REFERENCES

1. Ponomarenko E.P., Krasavina Yu.V., Zhuykova O.V., Serebryakova Yu.V. The Study of the Special Features of Intellectual and Cognitive Processes of Hearing Impaired Students at a Technical University. *Pedagogicheskiiy image = Pedagogical image*, 2019, no. 4, pp. 664-675. (in Russ.)
2. Osborne D., Holton D. Reading from screen versus paper: there is no difference. *International Journal of Man-Machine Studies*,. 1988, vol. 28, no. 1, pp. 1-9.
3. Mason B. J., Brnning R.H. Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us. CLASS Research Report No. 9. Center for Instructional Innovation, University of Nebraska-Lincoln. 2001.
4. Bodmann S.M., Robinson D.H. Speed and performance differences among computer based and paper-pencil tests. *Journal of Educational Computing Research*, 2004, vol. 31, pp. 51–60.
5. Nielsen J. iPad and Kindle Reading Speeds. Nielsen Norman Group. 2010. Available at: nngroup.com/articles/ipad-and-kindle-reading-speeds (accessed 10 May 2021)
6. Noyes J. M., Garland K. J. VDT versus paper-based text: Reply to Mayes, Sims and Koonce. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 2003, no. 6, pp. 411-423.
7. Garland K. Paper v Digital. Publishing on the move: Knowing and organising to anticipate changes: UNI Europa Graphical Conference. Brussels, 2014.
8. Miller G. A. Trends and debates in cognitive psychology. *Cognition*, 1981, no. 10, pp. 215-225.
9. Solso R. Kognitivnaya psikhologiya = Cognitive psychology, Saint-Petersburg, Piter Publ., 2006. 589 p. (in Russ.)
10. Clancey W. J. Situated action: A neuropsychological interpretation response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 1993, vol. 17, no. 1, pp. 87-116.
11. Suchman E. L. Changing academic culture to improve undergraduate STEM education. *Trends in microbiology*, 2014, vol. 22, no. 12, pp. 657-659.
12. Varela F. J., Thompson E., & Rosch E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Boston, The MIT Press. 2017.
13. Vicente K. J., Rasmussen J. Ecological interface design: theoretical foundations. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 1992, no. 4, pp. 589-606.
14. Vicente K. J. Ecological Interface Design: Progress and Challenges. *Human Factors*. 2002, vol. 44, no. 1, pp. 62–78.
15. Dillon A. Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 1992, vol. 35, no. 10, pp. 1297–1326. Available at: https://www.researchgate.net/publication/228707100_Reading_from_paper_vs_screens_A_critical_review_of_the_empirical_literature (accessed 20 July 2020).
16. Noyes J.M., Garland K.J. Computer-versus paper-based tasks: Are they equivalent? *Ergonomics*, 2008, vol. 51, pp. 1352-1375. Available at: https://www.princeton.edu/~sswang/Noyesa_Garland_computer_vs_paper.pdf (accessed 20 July 2020).
17. Myrberg C., Wiberg N. Screen Vs. Paper: What Is the Difference for Reading and Learning? *Insights*, 2015, vol. 28, no. 2, pp. 49–54. Available at: https://www.researchgate.net/publication/281482281_Screen_vs_paper_What_is_the_difference_for_reading_and_learning (accessed 20 July 2020).
18. Chen D.-W., Catrambone R. Paper vs. Screen: Effects on Reading Comprehension, Metacognition, and Reader Behavior. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 2016, vol. 59, no. 1, pp. 332–336.
19. Seok S., DaCosta B. Perceptions and Preferences of Digital and Printed Text and Their Role in Predicting Digital

- Literacy. *Asian Social Science*, 2016, vol. 12, no. 5, pp. 14-23. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/56721> (accessed 20 July 2020).
20. Singer L. M., Alexander P. A. Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research*, 2017, vol. 87, no. 6, pp. 1007–1041.
 21. Delgado P., Vargas C.L., Ackerman R., Salmerón L. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 2018, vol. 25, pp. 23-38. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.09.003.
 22. Lebedeva M. Yu., Veselovskaya, T. S., Kupreshchenko, O. F. Features of perception and understanding of digital texts: interdisciplinary view. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2020, vol. 46, no. 4, pp. 74-98. doi: 10.32744/pse.2020.4.5
 23. Kong Y., Seo Y.S., Zhai L. Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, Elsevier Ltd. 2018, vol. 123, no. 1, pp. 138-149.
 24. Clinton V. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 2019, vol. 42, no. 2, pp. 288-325.
 25. Goodwin A.P., Cho S.-J., Reynolds D., Brady K., Salas J. Digital Versus Paper Reading Processes and Links to Comprehension for Middle School Students. *American Educational Research*, 2019.
 26. Ivić I. Printed and Digital Media: Printed and Digital Textbooks. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 25-49. Available at: <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/694/358> (accessed 20 July 2020).
 27. Bax S. The cognitive processing of candidates during reading tests: Evidence from eye tracking. *Language Testing*, 2013, vol. 30, no. 4, pp. 441–465. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0265532212473244> (accessed 20 July 2020).
 28. Millrood R., Maksimova I. Cognitive skills in education: typology and development. *Language and Culture*, 2018, no. 42, pp. 137–151. Available at: http://journals.tsu.ru/language/en/&journal_page=archive&id=1744&article_id=38878 (accessed 20 July 2020).
 29. Suyitno I. Cognitive Strategies Use in Reading Comprehension and Its Contributions to Students' Achievement. *IAFOR Journal of Education*, 2017, vol. 5, no. 3, pp. 107-121. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162686.pdf> (accessed 20 July 2020).
 30. Grant K.B., Golden S.E., Wilson N.S. Literacy Assessment and Instructional Strategies: Connecting to the Common Core. SAGE; 2014.
 31. Moghadama S.H., Zainalb Z., Ghaderpour M. A Review on the Important Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 66, pp. 555–563. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812052858> (accessed 20 July 2020).
 32. Eason S.H., Goldberg L.F., Young K.M., Geist M.C., Cutting L.E. Reader-Text Interactions: How Differential Text and Question Types Influence Cognitive Skills Needed for Reading Comprehension. *Journal of educational psychology*, 2010, vol. 104, no. 3, pp. 515-528.
 33. Nikolarazi M., Vekiri I., Easterbrooks S.R. Investigating deaf students' use of visual multimedia resources in reading comprehension. *American annals of the deaf*, 2013, vol. 157, no. 5, pp. 458-473.
 34. Sullivan S., Oakhill J. Components of Story Comprehension and Strategies to Support Them in Hearing and Deaf or Hard of Hearing Readers. *Topics in Language Disorders*, 2015, vol. 35, no. 2, pp. 133-143. Available at: <https://alliedhealth.ceconnection.com/files/ComponentsofStoryComprehensionandStrategiestoSupportThemInHearingandDeaforHardofHearingReaders-1431367199610.pdf> (accessed 20 July 2020).
 35. Kaufman G., Flanagan M. High-Low Split: Divergent Cognitive Construal Levels Triggered by Digital and Non-digital Platforms. *CHI '16: Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2016, pp. 2773-2777. Available at: <https://tiltfactor.org/wp-content/uploads/2017/02/2016-tiltfactor-chi-digital-nondigital.pdf> (accessed 20 July 2020).
 36. Serebryakova Yu., Ponomarenko E., Zhuykova O., Krasavina Yu. Criteria for teaching quality and learning quality (inclusive education in a Russian technical university). *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2019. DOI: 10.15405/epsbs.2020.01.14
 37. Vedehina S.A. *Klinicheskaya psikhologiya* [Clinical psychology]. Moscow, Eksmo Publ., 2008. (in Russ.)
 38. Kornev A.N. *Narusheniya chteniya i pis'ma u detey: Uchebno-metodicheskoye posobiye* [Reading and writing disorders in children: Study guide]. Saint-Petersburg, MiM Publ., 1997. 286 p. (in Russ.)
 39. Rimsky S., Rimskaya R.R. *Almanakh psikhologicheskikh testov* [Almanac of psychological tests], Moscow, KSP, 1995, 400 p. (in Russ.)
 40. Serebryakova Y., Ponomarenko E., Krasavina Yu., Zhuykova O. The writing skills assessment among students with and without hearing impairment. *EDULEARN20 Proceedings*, 2020, pp. 7154-7159.
 41. Ponomarenko E., Krasavina Y., Zhuykova O., Serebryakova Yu. Comparative study on perception of paper and digital texts when working with hearing impaired students. *EDULEARN20 Proceedings*, 2020, pp. 7141-7146.
 42. Krasavina Yu., Serebryakova Yu., Ponomarenko E., Zhuykova O. Research-Based Teaching of Hearing-Impaired Students. *ARPHA Proceedings 1: V International Forum on Teacher Education: Part III: Educational Psychology*, 2019, pp. 1387-139.
 43. Serebryakova Yu.V., Shishkina A.A. Features of inclusive education at the university (based on the teaching methods of the courses "Philosophy" and "Russian language and culture of speech"). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2016, no. 6, pp. 107-111. (in Russ.)

44. Rasmusson M. Reading paper - Reading screen: A comparison of reading literacy in two different modes. *Nordic Studies in Education*, 2015, vol. 35, pp. 3-19.
45. Ebbinghaus H. Memory: a contribution to experimental psychology. *Annals of neurosciences*, 2013, vol. 20, no. 4, pp. 155-156.
46. Intons-Peterson M. J., Smyth M. M. The anatomy of repertory memory. *Journal of Experimental Psychology Learning, Memory, and Cognition*, 1987, vol. 13, pp. 490-500
47. Corballis M. C., Kirby J., Miller A. Access to elements of a memorized list. *Journal of Experimental Psychology*, 1972, no. 9, pp. 185-190.
48. Zajceva G.L. Dialog with L. S. Vygotsky on the problems of modern sign language teaching. *Kulturno-istoricheskaya psihologiyz = Cultural and historical Psychology*, 2006, no. 2, pp. 21-27. (In Russ.)
49. Estes W.K. The structure of human memory in *Encyclopedia Britannica: Yearbook of science and the future*. Chicago, University of Chicago Press, 1977.
50. Meyer D.E., Schvaneveldt R.W., Ruddy M.G. Loci of contextual effects on visual word recognition. In P.M. A. Rabbit S.S. Dornie (Eds), *Attention and performance V*. London, Academic Press, 1974.
51. Norton, D., Stark, L. Eye movements and visual perception. *Scientific American*, 1971, vol. 224, pp. 34-43.
52. Rayner, K. Eye movements in reading. Recent developments. *Current Directions in Psychological Science*, 1993, no. 2, pp. 81-85.
53. Zhukova E. A., Shushkanova E.G., Emelianov I. S., Popova M. A. Perception of visual images size by pupils with different visual acuity. *Vyatsky medicinsky vestnik = Vyatsky medical bulletin*, 2011, no. 2, pp. 51-56. (in Russ.)

Информация об авторах
Красавина Юлия Витальевна

(Россия, г. Ижевск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессиональная педагогика», директор Центра инклюзивного обучения
Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова
E-mail: juliadamask@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-9250-7631
ResearcherID: L-2753-2016
Scopus Author ID: 57202914383

Information about the authors
Julia V. Krasavina

(Russia, Izhevsk)

PhD in Pedagogy,
Associate Professor of the Department of Professional Pedagogy,
Director of the Center for Inclusive Education
Kalashnikov Izhevsk State Technical University
E-mail: juliadamask@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-9250-7631
ResearcherID: L-2753-2016
Scopus Author ID: 57202914383

Пономаренко Екатерина Петровна
(Россия, г. Ижевск)

старший преподаватель кафедры «Английский язык», ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова»;
E-mail: catpep@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8764-8998
ResearcherID: ABH-6937-2020

Ekaterina P. Ponomarenko
(Russia, Izhevsk)

Senior Lecturer of the Department of English Language,
Kalashnikov Izhevsk State Technical University
E-mail: catpep@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-8764-8998
ResearcherID: ABH-6937-2020

Серебрякова Юлия Вадимовна
(Россия, г. Ижевск)

Доцент, кандидат культурологии, заведующий кафедрой гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин
Ижевский институт (филиал)
Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)
E-mail: julia_serebro@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-2229-8963

Yulia V. Serebryakova
(Russia, Izhevsk)
Associate Professor,
PhD In Cultural Studies,
Head of the Department of Humanities, Socio-Economic and Natural Science Disciplines
Izhevsk Institute (branch)
The All-Russian State University of Justice
(RLA of the Ministry of Justice of Russia)
E-mail: julia_serebro@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-2229-8963

Жуйкова Ольга Викторовна
(Россия, г. Ижевск)

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Инженерная графика, профессиональная педагогика и технология рекламы»
Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова
E-mail: zhuykovaolga2012@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-0609-0217
ResearcherID: T-5427-2017

Olga V. Zhuykova
(Russia, Izhevsk)

PhD in Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Engineering Graphics, Professional Pedagogy and Advertising Technology
Kalashnikov Izhevsk State Technical University
E-mail: zhuykovaolga2012@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-0609-0217
ResearcherID: T-5427-2017



В. Б. ПОМЕЛОВ

Метод проектов Уильяма Хёрда Килпатрика: к 150-летию со дня рождения американского педагога

Введение. Метод проектов активно используется как важная форма организации практики обучения в системах образования многих стран мира на протяжении последних ста лет. Этот метод находит всё более широкое применение и в нашей стране. Само понятие «метод проектов» неизменно ассоциируется с именем его автора и популяризатора, крупного американского педагога конца XIX – первой половины XX вв. Уильяма Хёрда Килпатрика (1871-1965). Цель исследования заключается в изучении обстоятельств процесса становления У. Х. Килпатрика как ученого-дидакта и создания им и его единомышленниками метода проектов.

Материалы и методы. Ведущими методами исследования выступают анализ научной историко-педагогической литературы и других источников, биографический и исторический методы, а также аксиологический подход, имеющий целью выявление ценностного содержания изучаемого научного предмета.

Результаты. Прослеживается эволюция взглядов У. Х. Килпатрика, этапы его становления как ученого-дидакта и педагога-практика. Приводятся малоизвестные, ранее не находившие отражения в отечественной историко-педагогической литературе, факты его биографии. Особое внимание уделено раскрытию сущности предложенного им метода проектов, нашедшего широкое применение в педагогике и образовании во многих странах мира. Педагогическая система «экспериментализма» У. Х. Килпатрика основывалась на философии прагматизма и психологии бихевиоризма. Вместо традиционной школы он предлагал построить так называемый «образовательный процесс», который он рассматривал как организацию деятельности детей в социальной среде, ориентированной на обогащение их индивидуального опыта. Обучение согласно методу проектов должно осуществляться через организацию целевых актов, включавших в себя постановку проблемы, составление плана ее реализации и оценку выполнения. Использование этих проектов, по мнению У. Х. Килпатрика, не только подготавливало бы ребенка к жизни по окончании школы, но и помогало ему организовать свою жизнь в настоящем. Включены данные о педагоге Э. Коллингсе, который также занимался проблемой разработки метода проектов. Даны классификации проектов по Э. Коллингсу и по У. Х. Килпатрику. Показаны научные связи У. Х. Килпатрика с рядом известных педагогов-современников (Д. Дьюи, Э. Л. Торндайк, Э. Коллингс, Ф. В. Паркер, Ч. ДеГармо и др.).

Заключение. Научная новизна исследования состоит в содержательном анализе взглядов У. Х. Килпатрика. Легитимность самой концепции проектного метода уже давно не вызывает сомнений у серьезных исследователей и практиков образования. В настоящее время проектный метод фактически получил второе рождение в различных сферах общественной и производственной жизни. Основной вывод статьи заключается в том, что дидактическое наследие этого крупного американского учителя представляется значительным. Она содержит ценностный потенциал, требует дальнейшего полноценного изучения и заслуживает активного использования в современном отечественном образовании.

Ключевые слова: Уильям Хёрд Килпатрик, университет Мерсера, Уайт-Плейнс, метод проектов, Эдвард Коллингс, Джон Дьюи, Чарльз ДеГармо, Петер Петерсен

Ссылка для цитирования:

Помелов В. Б. Метод проектов Уильяма Хёрда Килпатрика: к150-летию со дня рождения американского педагога // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 436-447. doi: 10.32744/pse.2021.4.29



V. B. POMELOV

The William Heard Kilpatrick's Project Method: on the 150th anniversary of the American educator

Introduction. The project method has been actively used as an important form of organizing the practice of teaching in the educational systems of many countries around the world over the past hundred years. This method is increasingly being used in our country. The very concept of "project method" is invariably associated with the name of its author and popularizer, a major American educator of the late XIX – first half of the XXth centuries. William Heard Kilpatrick (1871-1965). The purpose of the issue is to study the circumstances of the process of formation of W. H. Kilpatrick as a didactic scientist and the creation of a method of projects by him and his associates.

Materials and methods. The leading research methods are the analysis of scientific historical and pedagogical literature and other sources, biographical and historical methods, as well as an axiological approach aimed at identifying the value content of the studied scientific subject.

Results. The author traces the evolution of W. H. Kilpatrick's views, the stages of his formation as a didactic scientist and a practical teacher. Little-known facts of his biography, which were not previously reflected in the Russian historical and pedagogical literature, are given. Special attention is paid to the disclosure of the essence of the proposed method of projects, which is widely used in pedagogy and education in many countries of the world. The educational system of W. H. Kilpatrick's "experimentalism" was based on the philosophy of pragmatism and the psychology of behaviorism. Instead of a traditional school, he proposed to build a so-called "educational process", which he considered as the organization of children's activities in a social environment focused on enriching their individual experience. Training according to the project method was to be carried out through the organization of target acts, which included the formulation of the problem, the preparation of a plan for its implementation and the assessment of implementation. The use of these projects, according to W. H. Kilpatrick, wouldn't only prepare the child for life after school, but also help him organize his life in the present. Data on the teacher E. Collings, who also worked on the problem of developing the project method, is included. The project classifications are given according to E. Collings and W. H. Kilpatrick. The author shows the scientific relations of W. H. Kilpatrick with a number of well-known teachers-contemporaries (J. Dewey, E. L. Thorndike, E. Collings, F. W. Parker, C. DeGarmo, etc.).

Conclusion. The scientific novelty of the study consists in a meaningful analysis of the views of W. H. Kilpatrick. The legitimacy of the very concept of the project method has long been beyond doubt among serious researchers and practitioners of education. At present, the project method has actually received a rebirth in various spheres of social and industrial life. The main conclusion of the article: the didactic legacy of this major American teacher is significant. It contains a value potential, requires further full-fledged study and deserves active use in modern domestic education.

Keywords: William Heard Kilpatrick, Mercer University, White Plains, project method, Edward Collings, John Dewey, Charles DeGarmo, Peter Petersen.

For Reference:

Pomelov, V. B. (2021). The William Heard Kilpatrick's Project Method: on the 150th anniversary of the American educator. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 436-447. doi: 10.32744/pse.2021.4.29

Introduction. Relevance of the study

William Heard Kilpatrick is known to Russian pedagogues thanks to articles, although very few, in pedagogical journals [1; 2; 3]. Periodically, materials about this major American teacher of the late XIX – first half of the XXth centuries appear in foreign publications [4]. Scholars from different countries (Japan, India, etc.) are trying to transform Kilpatrick's ideas in modern conditions [5; 6]. All this indicates the importance of Kilpatrick's pedagogical legacy and the enduring popularity of his ideas in modern pedagogical thought [7]. According to the author of this issue, he is one of the hundred great teachers of all times and peoples, as evidenced by his inclusion in the corresponding volume [8]. At the same time, even the most essential facts of his biography remain out of view of researchers, primarily Russian ones. There are still very few publications that would disclose comprehensively and, at the same time, quite popularly the essence of what he had done in the field of theory of didactics and educational practice. And this is despite the fact, that the proposed by him more than one hundred years ago the project method has found wide application in various areas of public life. But we are, first of all, of course, interested in its application in the field of education.

This material is intended to eliminate, to a certain extent, this "white spot". It seems particularly appropriate right now, in 2021, the year of the 150th anniversary of W. H. Kilpatrick. The hypothesis of the study is that the didactic heritage of this major American teacher contains a significant value potential, and it deserves further research and active use in modern education.

The methods and approaches

Working on the article, the author used mainly biographical and comparative-historical methods, as well as a value (axiological) methodological approach, which allows to identify the most valuable composite parts in the studied pedagogical heritage, which can serve nowadays education. In the process of preparation of the article, the author used the content of authoritative Russian and foreign journals. Among them are "Pedagogy" "People's education", "Integration of education", "Prospects of Science and Education" (Russia), "Espacio, Tiempo y Educación", "Teachers' College Record", "European Journal of Contemporary Education", "PROSPECTS: the quarterly review of comparative education", as well as works of leading native (Z. A. Malkova, B. L. Wulfson, etc.) and foreign (E. Collings, W. H. Kilpatrick, etc.) scholars.

The main facts of the biography of W. H. Kilpatrick, the formation of his pedagogical worldview and his practical activity

William Heard Kilpatrick was born on November 20, 1871 in the town of White Plains, Georgia, the USA. He was the son of Reverend pastor, Doctor of Theology James Hines Kilpatrick and his wife Edna Perrin Heard. At that time the family had three other sons and two daughters by father's first wife, who had died earlier.

The mother gave to the future teacher her maiden name as a second name. In the family, she was a kind of antipode of the harsh, humorless husband. She tried to instill in her son "a subtle sensitivity" towards people, especially to those who were considered to be lower in their social status. She taught children to harmonize their needs and, at the same time, she formed their sense of self-esteem and self-confidence. As William later recalled, he was mostly afraid of being esteemed as an egoist in his mother's eyes.

After graduating from the Mercer University in Macon, Georgia, in 1853, J. H. Kilpatrick settled in the nearby small agricultural town of White Plains. He inherited there from his father a plantation of 1,600 acres and more than 30 slaves [9, p. 470]. He worked at school for one year, and then, until his death (1908), he served as a pastor at the local Baptist church. J. H. Kilpatrick was the most influential person in the district. All residents of the town needed his legal advice and spiritual support. He even mastered the medical profession by himself, and he removed ill teeth dashingly like a real doctor.

The father of the future scholar was strict and pedantic. He instilled in his son the habit of keeping detailed records of every day in order to identify the time spent irrationally. William kept this habit up to the end of his days. His daily diary amounted 45 huge volumes by 1951. In addition, he wrote detailed letters to friends and members of his family throughout his life. The systematic presentation of thoughts on paper formed in him, by his own admission, a clear, scrupulous and well-developed thinking. William took over his father's desire for daily hard work. Subsequently, Kilpatrick's colleagues noted his extraordinary diligence in research and teaching. He was so overwhelmed at work that he constantly felt guilty before his family, to which he was forced to devote too little time and attention.

W. H. Kilpatrick wanted to become a political leader in his green years. He sought to follow the example of his father, who wasn't afraid to express unpopular ideas directly when he thought it was necessary. Father and son often spoke out in defense of those who had been unjustly offended.

In 1888, William entered his father's *alma mater*, the University named after its founder and the first president Jesse Mercer (1769-1841). James Hines Kilpatrick wanted his sons continue his work at the church, but they, including William, showed no interest in theology. At first, William excelled in ancient languages and mathematics, but he didn't have a clear idea of choosing a definite professional path at the time until he was introduced to the work "The Origin of Species" [10].

He heard from his father a contemptuous description of this scientific work, which "only evil unbelievers will take to heart" [11, p. 13]. This book defined William's views on the philosophy of education to a large extent and it oriented the young man to work in the field of pedagogy. The more he read the work of Charles Darwin, the more he shared the author's views, and, in the end, he fully accepted them. This meant a complete rejection of religious education and philosophy. Accepting the theory of the origin of species, William rejected the concept of the immortality of a soul, of life after death, and the dogma of religious rituals associated with the worship of the God [11, p. 13]. He was fascinated by an idea of "the evolution of people", and not in a long historical process, but *just now*, in ordinary school conditions. What is needed for this "people remaking", William concluded, is *a tool* that could encourage the most backward students, and perhaps even their parents, to "evolve". This idea was the first impetus for the development of the idea of the future project method.

A great influence on the development of Kilpatrick's pedagogical thinking was the personality and scientific views of a pioneer of the so-called *progressive school movement* in the United States of America, Francis Weyland Parker (1837-1902), who believed that

education should ensure the full development of a person, – mental, physical and moral. F. W. Parker studied the works of Pestalozzi, Herbart, and Froebel at the University of Berlin. Kilpatrick attended his lectures in 1892. Parker was able to help Kilpatrick realize the value of practical experience in education. This experience was equally important for both trainees and teachers, especially for those who are engaged in teachers' training. Kilpatrick considered F. W. Parker "the greatest man" who had taken Pestalozzi's ideas, then he improved and enriched them, and later on he pushed them forward. Parker was, Kilpatrick said, the predecessor of Dewey, but Dewey put forward, according to Kilpatrick, a much more subtle and elaborated theory [11, p. 26].

For some time, Kilpatrick's idol was a major theorist and practitioner of pedagogy, Nobel Peace Prize winner Nicholas Murray Butler (1862-1947), president of the Columbia University for forty-three years (1902-1945). Butler was a prominent member of the Republican Party, a close friend of Theodore Roosevelt, and twice (1920, 1928) was nominated for president of the USA. It would be interesting to imagine what and how could have changed in this country, if then came to power not a protégé of business, an elderly Hollywood "star" or a retired military man, but a prominent figure of education!

After graduating from the Mercer University, William borrowed \$ 500 from his brother to enroll in a graduate school at Johns Hopkins University. Kilpatrick recalled later his initial experience at the University: "Even just breathing in the air, I felt great things were happening around me. I've never been so deeply and emotionally touched. I had a feeling that here is an intellectual center of America, and I can't wait to join this exciting new world; I also wanted to merge with this greedy pursuit of the truth" [9, p.472]. His fascination with the idea of evolution and the pedagogical research he undertook helped him to define the direction to his life that he always followed later on.

His scientific research found its way out in the development of philosophy of education that went far beyond individualism and pseudo-scientific technicism of such well-known American educators of the time as John Franklin Bobbitt, Edward L. Thorndike, W. W. Charters, David Snedden, and some others [12, p. 443]. In the 1920s, E. L. Thorndike and L. M. Thurman stated the need to build a school curriculum on the basis of profiles differentiated by the level of teaching, – *tracks*, or *areas of study*. These tracks were supposed, according to these scholars, to be determined by the current level of students' abilities and, at the same time, had to anticipate their potential socio-economic status.

This attitude has become the theoretical basis for the orientation of students to unequal learning profiles, and for forcing dualistic differentiation. All these ideas have met the interests of "*those in power*". The writer and professor of the Stanford University, "the pioneer" of educational psychology, Lewis Madison Thurman (1877-1956), described the track system as "a true step forward on the path to democracy in education" [13, p. 183]. However, W. H. Kilpatrick didn't share such aspirations at all. Being a true democrat, in a genuine meaning of the word, he proceeded from the need to establish *equal* opportunities for all children in receiving education.

After completing his first year at school, Kilpatrick returned to his native Georgia, where he took a position of a teacher of algebra and geometry. He co-founded also the Anderson Elementary School and the Blakely High School. Since William didn't have a teaching education, he participated as a student in the summer session at "the Normal school" in Rock, Georgia.

Decades later, when being asked what important ideas he had developed in his first year at school, W. H. Kilpatrick replied: "It was trusting the child and involving him in what was

happening around him. I wanted each child feel that I was trying to help him. I didn't want a separation based on the principle of "the teacher – on the one hand, the children – on the other" [9, p. 473].

Kilpatrick felt an urgent need to involve children in what was particularly meaningful to them. Children in such situations changed for the better very quickly. He therefore committed himself to developing activities that should be based on their interests. This was a step towards the idea of the project method and the so-called *event pedagogy*. Providing children with meaningful experiences related to their inner interests was not a pedagogical "ploy" of Kilpatrick to encourage them to complete educational tasks. Rather, it was an expression of his pedagogical consciousness for students as autonomous, self-acting individuals. The teacher was aware of the importance of identification, in other words, of spiritual fusion with children and constant care of them. Even in the last years of his life, he could remember almost every one of his first students, and he had almost paternal feelings to many of them.

W. H. Kilpatrick believed that the normal relationship between teachers and children was destroyed by the practice of *marking* their school success and failures, and sending parents a report card. He managed to convince the superintendent (principal) of the school to make an exception for his elementary school. As a result, report cards in Kilpatrick's classes were not sent to parents. Parents received notes concerning *only* absence and lateness of their children at school. In addition, the teacher gave a detailed description of work and behavior of them in the school time, as well as a piece of advice to parents. W. H. Kilpatrick has come to the conclusion that a teacher should not only understand children, but he might also be able to express recognition for their good feelings. A teacher is obliged to conduct his class in such a way that each pupil had an opportunity to show all his best.

Kilpatrick stated on his idea of "getting children on teacher's side", providing them with meaningful life experiences, and treating them as people who have, or at least want to have, "significant achievements". Hence, he has made an important conclusion about the key role of interest in learning. Kids develop under the guidance of a sensitive, attentive mentor. Interests at the same time play the role of a powerful stimulator of success in teaching. W. H. Kilpatrick recalled: "I treated children with tenderness. I never scolded them, or made harsh remarks or reproaches; I tried to teach them in a way that would make them feel good, and thus allow them to see benefits that would come from it. I trusted the children and appealed to the best in them; I gave them the opportunity to act in accordance with this "best", and then I expressed recognition and approval for such behavior" [9, p. 474]. The scholar attached great importance to the expansion of social experience of children. It should be noted that he didn't search for "a system" for managing and regulating students' behavior, that is, what is now named "classroom management"; in other words, he avoided to focus on demand, manipulation and control.

All these ideas became central in Kilpatrick's philosophy of education and his teaching practice. In 1897, at the end of the school year at the Anderson Elementary School, William planned to go to Europe for summer to improve his mathematics knowledge, but the president of the Mercer University offered him a position of a professor... of mathematics and astronomy. Kilpatrick accepted an offer, and he served in that position until 1906. William was a president of the University in 1903-1905 as well. Kilpatrick conducted weekly pro bono classes with prospective elementary school teachers. Preparing for

these classes, students studied the works of Herbert Spencer, William James, Plato, Rene Descartes, and David Hume, etc. The teacher felt desire for organizing constant, demanding work for students and he believed that such intense learning activity would provide a material basis for their life.

In the summer of 1898, W. H. Kilpatrick attended the lectures of J. Dewey at the pedagogical courses of the University of Chicago. Kilpatrick didn't rate him very highly as a lecturer. He revered and respected him, but, as he himself later admitted, he didn't feel Dewey's leadership in thinking that Kilpatrick, had previously, expected of him. In his opinion, Professor Dewey wasn't a very good lecturer, and "he didn't always prepare the ground for a novice to follow him" [9, p. 475].

Kilpatrick's attitude towards Dewey didn't remain unchanged. After studying and working together with Dewey at Teachers' college, Kilpatrick said that "working under Dewey changed my philosophy of life and education", and that as a philosopher, J. Dewey was "next after Plato and Aristotle, and above Kant and Hegel" [9, p. 475]. Such a statement on the part of Kilpatrick followed after Dewey's ideas were positively received in many countries, including the USSR [14].

A big impact on the formation of Kilpatrick's worldview had a prominent admirer of I. F. Herbart's pedagogy, the president of Swarthmore College, Charles DeGarmo (1849-1934), who was named by his contemporaries "the Lord of thoughts". DeGarmo's views were formed during his studies and working at dissertations in European Universities [15].

Kilpatrick and De Garmo first met during a summer course in 1900 at the University of Cornwall. This meeting was even more inspiring for William than his first encounter with Dewey. Kilpatrick wrote about De Garmo's book "Interest and Education: the theory of interest and its specific application" [16]: "This book opened up a whole new world for me like no other book. No other book has ever meant so much to me. I was thrilled and touched. It united all my feelings and aspirations; it showed me that there was no conflict between interests and efforts. They are not divergent forces, but they are inextricably linked; this effort follows interest. In other words, the more a person is interested in something, the more effort he will put into it. Therefore, the starting point in all education, – the essence of the educational process, – is individual interest. And further, the best and most intense type of education begins with this self-moving interest" [9, p. 475].

In the summer of 1906, Kilpatrick taught algebra at the University of Tennessee. He took two courses taught by scholars of the Teachers' College, Percival R. Cole and Edward L. Thorndike. The latter advised Kilpatrick to apply for a scholarship from the Teachers' college. Kilpatrick followed this advice and in the fall of 1907 he entered the Teachers' college with a scholarship of \$250 a year.

As a student there, Kilpatrick was greatly influenced not only by John Dewey, but also by Thorndike himself, as well as by the famous educational historian Paul Monroe, Professor Frank McMurry, and the Dean James E. Russell. The Teachers' College provided the kind of stimulating, theoretical and practical, diverse environment that William lacked at the Mercer University and even at the Johns Hopkins University. It was the environment that finally shaped Kilpatrick's interests in education. All further professional activity of Professor W. H. Kilpatrick (1909-1938) took place at the Teachers' College of Columbia University in New York.

He died in New York on February 13, 1965.

Results. Didactic ideas of W. H. Kilpatrick

W. H. Kilpatrick, a disciple and a follower of J. Dewey, was naturally an adherent of the pragmatic pedagogy. He developed a pedagogical system of "experimentalism", based on the philosophy of pragmatism and the psychology of behaviorism. The school was considered by Kilpatrick as an instrument of democracy in the field of education. Experimentalism rejected speculation and it relied on the study of a child and his behavior. The principle of self-development of an individual was put forward. Kilpatrick believed, following after Dewey, that it was possible to influence the life of every person positively, taking care of his health, recreation and a career of a future citizen of a society and a family man. He considered the study of specific of childhood as a kind of "guide" of the scientific pedagogy, suggesting that a child should be an object of an intensive influence of various factors of formation, – economic, scientific, cultural, ethical, etc. [17, p. 228].

W. H. Kilpatrick rejected the traditional school completely, as it was based on the transfer of ready-made knowledge to students, out of connection with their real needs. He denied even need of school programs and a class-based system itself.

As a genuine pragmatist, he emphasized the importance of a positive reinforcement effect of an educator on children within the framework of the pragmatic principle of "stimulus – response". Instead of a traditional school he proposed to build the so called educational process which he considered as *an organization of children's activities in the social environment, focused on enriching their individual experience* [18, p. 365]. In other words, Kilpatrick preached the introduction of something like the Rousseau's "pedagogical robinsonade", only in quite other conditions of another century [8, p. 140]. He described his ideas in detail in books published in many countries, including the USSR, primarily in the book "The Method of projects" (Russian edition. M, 1925), "Fundamentals of the method" (Moscow, 1928), "Education in a changing civilization" (Moscow, 1930).

In order to implement his ideas, W. H. Kilpatrick developed the project method, and, accordingly, he allocated main space in school to project activities. The project method has become a sensation in the American pedagogical world. American pedagogical journals were keenly interested in it, and they devoted numerous publications to it, including critical ones. It should be pointed out, honestly, that the idea of the project-based learning "floated in the air" at the very beginning of the XXth century in the American society regardless of Kilpatrick.

Mass industrialization, rapid development of industry and all types of production brought to the fore the idea of efficiency, which some enterprising innovators from pedagogy sought to extend to the education system. This desire was reflected in the extreme popularity of the idea of pragmatism and American efficiency, which captured the enlightenment in the USA [19, p. 113].

The Columbia University professor C. R. Richards was the first who used the term *project-based learning* and the phrase *constructive learning*. This type of training has met the requirements of J. Dewey's pedagogical pragmatism ("A child shouldn't be stuffed with knowledge like a goose with grain"). Students should be motivated to develop initiative, creativity, participation in diverse types of activity. In short, the teacher should do everything to correspond to canons of progressive pedagogy. Such organization of educational and cognitive activities of schoolchildren, covering academic and extracurricular time, was

initially called *the target act method*. In 1908, the head of the department of education of agricultural schools, D. Snedden, first used the word *project*, keeping in mind innovative method. In 1911, the U.S. Bureau of Education legalized the definition project in relation to the educational process. As for W. H. Kilpatrick, he has made an attempt to generalize and theoretically to formulate the project method in an article entitled "The method of projects" (1918), published in the leading American educational journal "Teachers' college reports". The article was an extraordinary success, and, as a result, all the glory of the "discoverer" of the method went to its author.

Kilpatrick developed the idea of training through the organization of "target acts". Children, according to his idea, have a plan of implementation of a specific practical task in the process of learning activity. Despite the fact that the management of the activity was left to the teacher, this method was based on the existing experience of the child, his own way of searching, overcoming difficulties, etc.

W. H. Kilpatrick believed that only such system of education could turn child's life into a continuous restructuring and raise it to a higher level. School would prepare students for conditions of dynamically changing civil situations and it would teach to face now jet unknown problems in the future [20, p. 385].

At the same time, he distinguished four types of projects: *creative (productive)*, *consumer* (its purpose is consumption in the broad sense of the word, including entertainment), a *project for solving problems* (intellectual difficulties), and an *exercise* project [8, p. 141]. As a true pragmatist, he denied traditional academic subjects, which, from his point of view, had no practical value (that is, they didn't have "instrumental life value").

In 1917-1922, the W. H. Kilpatrick's project method was fully implemented in small rural schools in Missouri by Kilpatrick's associate, professor Edward Collings. In his book "The experience of the American school on the project method" [21], E. Collings described in detail the use of the project method, and he gave results of a comparative analysis of experimental and control schools. E. Collings set out to find out whether a rural school course could be made up entirely of the tasks that children set themselves in real life. He believed that the school's project-based program should be a series of experiences linked together in such a way that the information gained from one experience could serve to develop and to enrich other experiences. Only activities that are related to the reality surrounding a child and which are based on actual children's interests can have this property. Hence, he concluded that the state and a teacher can't develop an actual school curriculum in advance; it is created by a teacher and children *directly in the learning process*, and the content of it is drawn, first of all, from the surrounding reality. With this construction of the educational process, a student finds himself in various life situations; he faces and overcomes difficulties with the help of instincts and habits. Children have to design what they are going to do themselves.

Special attention was paid to the choice of activities through which knowledge was acquired. The curriculum was considered as a set of interrelated experiences. The material for training was taken from everyday life. Students themselves chose the content of educational work; a teacher only assisted them in the execution of their plans [8, p. 141]. In the course of the experimental work, professor E. Collings proposed his classification of educational projects, which differed from the classification of W. H. Kilpatrick.

E. Collings's classification included four types of projects. The first type is *game projects*, that is, children's activities, the direct purpose of which is participation of kids in various kinds of group activities (games, folk dances, dramatizations, various kinds of

entertainment, etc.). The second type of projects is *sightseeing, excursions*. This type involves the appropriate study of problems related to the surrounding nature and social life. In the process of developing and implementing of *narrative projects* (the third type), children should have to enjoy the story in a variety of forms: oral, written, vocal (song), artistic (painting), musical (playing the piano), etc. Finally, *constructive projects* are aimed to create a specific, useful product, for example, making a rabbit trap, making cocoa for school breakfast, building a stage for the school theater, etc. In the experimental school, which worked under the guidance of E. Collings, using exclusively the project method, only in the first year of work, 58 excursion projects, 54 game projects, 92 constructive projects, and 396 narrative projects were conceived, worked out and completed by children themselves.

Summing up the results of his experiment, Collings concluded that the curriculum could be completely composed of tasks set by children from a real life. Subsequently, the project method, like other ideas of W. H. Kilpatrick and his associates, was used in practice in many countries around the world.

In particular, the author of this article had the opportunity to observe the implementation of W. H. Kilpatrick's ideas "on European soil" in a number of German and Czech schools in the cities of Weimar, Jena and Pödebrady, using "the Jena-plan-schule" model of Peter Petersen (1884-1952) [22].

This concept is actually a variant of Kilpatrick's developments. The ideas of W. H. Kilpatrick and P. Petersen are popularized nowadays by the Thuringian Institute for Advanced Training of Teachers, Improvement of Curricula and Mass Media (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) in Arnstadt (Germany) and its creative workshop for the dissemination of advanced pedagogical experience in Jena. They are organizers of international meetings of scientists from different countries who are interested in putting into practice ideas of W. H. Kilpatrick and his German associate P. Petersen [23].

Discussion

The project method was widely adopted in many countries of Europe and North America in the shortest possible time, and it didn't require any serious administrative efforts to implement it.

The ideas of W. H. Kilpatrick were developed in our country as well. In the 1920ies in the USSR, the People's Commissariat of Education of the RSFSR (PCE) intensively planted the so-called *comprehensive plans* at schools. The class-and-lesson system, which had successfully existed for three centuries, was rejected in one fell swoop by people, none of whom had a pedagogical education and serious pedagogical experience [24, p. 9]. All academic subjects, including mathematics and Russian, were offered to be studied casually, during the consideration of the so-called complex topics. The offered topics were as follows: "Spring in the village", "Red October", etc. In the 1st grade, for example, the topic "Monitoring the patient's condition in the family" was studied [25, p. 99].

Many teachers, including teachers in Soviet Russia in the 1920s and 1930s, were attracted by obvious advantages of the method, such as promoting the development of children's self-education skills in the process of organizing the educational process "according to Kilpatrick". They quickly developed an idea of the need for personal self-control in the course of completing the received tasks-projects. Educational research, although, of course,

quasi-scientific, led to the development of students' cognitive abilities, and group work contributed to the formation of a friendly children's team.

At the same time, in the process of using the project method, some of its shortcomings were revealed. First of all, we note the obvious fact that the use of this method led to a large load on the teacher. First, teachers had to adapt to completely new methodological guidelines, and this required considerable time and effort. But many teachers, forced in accordance with the guidelines of the PCE to "introduce" the project method, the team-laboratory method, or the Dalton plan, acted "in their own way". Namely, they conducted lessons in the old way, as before. But, for example, in case of a sudden check on the part of their management, they also prepared a "backup version", i.e. they also had a lesson plan "for Kilpatrick" [24, p. 25]. It seems clear that the introduction of the ideas of Kilpatrick and his associates in such a crude way by poorly educated "figures from the PCE", – A. S. Makarenko named them "pedagogical areopagus", "pedagogical Olympus", – compromised the very idea of the project method.

The use of the project method also revealed such a drawback as the problem of communication between students and the teacher, who was no longer so much a teacher in the usual sense of the word, but a kind of a consultant; this, of course, somewhat reduced his authority in the eyes of students. Further, according to the results of the project activity, the teacher had to make a mark, and this was now a considerable difficulty for him. In fact, how to assess the contribution of each child to the collective (group) work, if only one of them reports for the entire team?

The project method was also actively used in higher educational institutions of the USSR. The teacher gave a task, the implementation of which implied group work. At the end of the class, the most advanced student usually reported for the entire team. The others kept quiet, but also received a positive mark. The exams and tests were ... voted on. The teacher asked the assembled students of the group: "Who is for the fact that Ivanov knows the material very commendably?". "He knows, he knows, of course, he knows!" – the students answered in chorus [26, p.34]. In 1931-1932, the well-known resolutions of the Central Committee of the Communist Party and the PCE on general and higher education were issued, according to which the subject system of education was restored in the USSR.

Even today, the project method has gained a "second wind". Universities are even introducing the positions of vice-rector for project activities.

Conclusions

The legitimacy of the concept of the project method itself has long been beyond any doubt among serious researchers and practitioners of education. The task of modern users is mainly to fill with proper content the form, which was once proposed by the great American educator William Heard Kilpatrick. At present, the project method has actually received a rebirth in various areas of social and industrial life, in the fields of culture, sports, and, of course, in the sphere of education [27].

The hypothesis of the study is confirmed; the main conclusion is the article shows that the didactic heritage of this major American teacher seems to be very extensive. It contains significant value potential, and it requires further full-fledged study and deserves active use in the modern domestic education.

REFERENCES

1. Kornetov G. B. Ascent to the method of projects of William Kilpatrick. *People's education*, 2020, no. 5, pp. 137-147 (in Russian).
2. Penkovskikh E. A. Method of projects in domestic and foreign pedagogical theory and practice, *Education issues*, 2010, no. 4, pp. 314-318 (in Russian).
3. Polat E. S. Method of projects. 1998. Available at: <https://refdb.ru/look/2917205.html> (accessed 1 May 2021) (in Russian).
4. Knoll Michael. I had made a mistake: William H. Kilpatrick and the project method, *Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Teachers' College Record*, February, 2012, pp. 1-45.
5. Isozaki T. Laboratory work as a teaching method: A historical case study of the institutionalization of laboratory science in Japan. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2017, no. 4, pp. 101-120.
6. Doutta R., Muntri A., Singh G. The influence of the inverted approach on the motivation of students in the study of the discipline "Digital electronics". *Integration of education*, 2020, no. 3, pp. 453-464 (in Russian).
7. Ipek I., Ziatdinov R. New Approaches and Trends in the Philosophy of Educational Technology for Learning and Teaching Environments. *European Journal of Contemporary Education*, 2017, no. 6(3), pp. 381-389.
8. Pomelov V. B. 100 great teachers, Moscow, Veche Publ., 2018, 416 p. (in Russian).
9. Beyer Landon E. William Heard Kilpatrick (1871-1965). *PROSPECTS: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education)*, vol. XXVII, no. 3, September 1997, pp. 470-485.
10. Darwin Ch. On the origin of species by means of natural selection, New York. Appleton. 1887.
11. Tenenbaum Samuel. William Heard Kilpatrick: trail blazer in education. New York, Harper & Brothers Publishers, 1951, 250 p.
12. Yaroshevsky M. G. Thorndike Lee Edward, Russian pedagogical encyclopedia: in 2 vols., vol. 2, ed. by V. V. Davydov, Moscow, Bolshaya rossiyskaya enciklopediya Publ., 1999, 672 p. (in Russian).
13. Bourgeois pedagogy at the present stage. Critical analysis, ed. by Z. A. Malkova, B. L. Wulfson, 1984, 256 p. (in Russian).
14. Rogacheva E. Yu. The Reception of John Dewey's Democratic Concept of School in Different Countries of the World. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2016, no. 3 (2), pp. 65-87.
15. De Garmo Charles. Available at: https://ru.other.wiki/wiki/Charles_De_Garmo (accessed 30 April 2021) (in Russian).
16. DeGarmo Charles. Interest and education: the doctrine of interest and its concrete application, New York, Macmillan, 1903, pp. 280.
17. Dzhurinsky A. N. History of foreign pedagogy, Moscow, FORUM-Infra-M Publ., 1998, 272 p. (in Russian).
18. Kilpatrick W. H. Pedagogical encyclopedic dictionary, ed. by B. M. Bim-Bad. Moscow, Bolshaya rossiyskaya enciklopediya Publ., 2002, 528 p. (in Russian).
19. Pomelov V. B. USA: formation of the ideal of pragmatism and efficiency. *Pedagogy*, 2015, no. 8, pp. 112-121 (in Russian).
20. History of pedagogy and education. From the origin of education in primitive society to the end of the XX century, ed. by A. I. Piskunov, 2001, 512 p. (in Russian).
21. Collings E. Experience of the American school on the project method, Moscow, New Moscow Publ., 1926, 286 p. (in Russian).
22. Pomelov V. B. The pedagogical concept «Jena-plan» of P. Petersen. *Perspectives of science and education*, 2021, no. 2 (50), pp. 404-414 (in English).
23. Pomelov V. B. Peter Petersen and his "Jena-plan", *Pedagogika*, 1997, no. 3, pp. 96-101 (in Russian).
24. Pomelov V. B. Trends in the development of Russian education in the first half of the XX century: monograph, Kirov, Vyatka State University, 2020, 187 p. (in Russian).
25. Pomelov V. B. Program and methodological work of the People's Commissariat of the RSFSR in the first years of Soviet power. *Vestnik VyatGU*, 2018, no. 4, pp. 95-104 (in Russian).
26. Pomelov V. B. Pedagogues and psychologists of the Vyatka region, *Informtsentr*, 1993, 84 p. (in Russian).
27. Borisova E. N., Letkina N. V. English for professional communication: a project-based approach to teaching University students (a case study of music students). *Integration of education*, 2019, no. 4, pp. 607-627 (in Russian).

Информация об авторе
Помелов Владимир Борисович
(Россия, г. Киров)

Профессор, доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики Института педагогики и
психологии
Вятский государственный университет
E-mail: vladimirpomelov@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3813-7745
Scopus Author ID: 57200437621
ResearcherID: AAS-2608-2020

Information about the author
Vladimir B. Pomelov
(Russia, Kirov)

Professor, Doctor of Pedagogy, Professor of the
Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy
and Psychology
Vyatka State University
E-mail: vladimirpomelov@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3813-7745
Scopus Author ID: 57200437621
ResearcherID: AAS-2608-2020



О. А. Чикова, И. С. Шахнович, И. А. Попп

Оценка эффективности конкурсных воспитательных мероприятий: анализ опыта использования методологии моделирования структурными уравнениями

Введение. Научно-методическое исследование вопросов гражданско-патриотического воспитания молодежи определяются недостаточностью используемых описательных оценок результатов воспитательной работы и необходимостью определения возможностей количественных подходов в измерении результативности воспитательного процесса.

Материалы и методы. Метод моделирования структурными уравнениями (Structural Equation Modeling) использовался для исследования данных, полученных в результате контент-анализа эссе, представленных на конкурс «Подвиг учителя в годы Великой Отечественной войны», посвященный 75-летию Победы в Великой Отечественной войне и 90-летию ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет». Указанные эссе понимались как нарратив, т.е. художественный текст, сочетающий описание и объяснение событий, поступков в жизни человека. Метод контент-анализа и SEM-модели нарративов, которые использовались для обработки и представления информации, оригинальны и являются объектом интеллектуальной собственности авторов.

Результаты. Представлена объективная оценка результата воспитательной работы с молодежью в контексте педагогической профессии. Обнаружена статистически значимая связь воспитательных результатов «Патриотизм» и «Гражданская идентичность», идентифицирован наиболее значимый воспитательный результат – «Гражданская идентичность» и наименее значимый – «Субъективная оценка», выявлена связь воспитательных результатов «Профессиональная деятельность» и «Гражданская идентичность». Доказана высокая эффективность использования конкурса для формирования гражданской идентичности участников и недостаточная – для формирования умения формулировать собственную (субъективную) оценку; воспитательная работа по формированию патриотических чувств одновременно позволяет формировать гражданскую идентичность учащихся и наоборот; необходимо вести целенаправленную воспитательную работу по формированию гражданской идентичности в профессиональной деятельности педагога.

Заключение. Конкурсное мероприятие «Подвиг учителя в годы Великой Отечественной войны» явилось эффективным инструментом сохранения исторической памяти и патриотического воспитания молодежи.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, подвиг учителя, Великая Отечественная война, коммеморативные практики, гражданская идентичность, персонализация исторических знаний, контент-анализ, структура нарратива, моделирование структурными уравнениями

Ссылка для цитирования:

Чикова О. А., Шахнович И. С., Попп И. А. Оценка эффективности конкурсных воспитательных мероприятий: анализ опыта использования методологии моделирования структурными уравнениями // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 448-460. doi: 10.32744/pse.2021.4.30



O. A. CHIKOVA, I. S. SHAKHNOVICH, I. A. POPP

Evaluation of the effectiveness of competitive educational activities: analysis of the experience of using the methodology of structural equations modeling

Introduction. The problem and the objective of scientific and methodological research of the issues of civil-patriotic education of young people are determined by the insufficiency of the used descriptive assessments of the results of educational work and the need to determine the possibilities of quantitative approaches in measuring the effectiveness of the educational process.

Materials and methods. The SEM (Structural Equation Modeling) was used to study the data obtained as a result of the content analysis of essays submitted to the competition "The feat of a teacher during the Great Patriotic War", dedicated to the 75th anniversary of the Victory in the Great Patriotic War and 90th anniversary of the Federal State Budgetary Educational Institution "Ural State Pedagogical University". These essays were understood as a narrative, i.e., a literary text combining a description and explanation of events, actions in a person's life. The method of content analysis and SEM models of narratives that were used to process and present information are original and are subject to the intellectual property of the authors.

The Results. An objective assessment of the result of educational work with young people in the context of the teaching profession is presented. A statistically significant relationship between educational results "Patriotism" and "Civic identity" is found, and the most significant educational result is identified – "Civic identity" and the least significant – "Subjective assessment", and the relationship between educational results "Professional activity" and "Civic identity" is identified. The high efficiency of the use of the competition for forming the civil identity of the participants was proved, as well as the insufficient one – for forming the ability to formulate their own (subjective) assessment; educational work on the formation of patriotic feelings at the same time allows the formation of the civic identity of students and vice versa); it is required to conduct purposeful educational work on the formation of civic identity in the professional activity of a teacher.

Conclusion. It was concluded that the competitive event "The feat of a teacher during the Great Patriotic War" was an effective tool for preserving the historical memory and patriotic education of young people.

Keywords: patriotic education, teacher's feat, the Great Patriotic War, commemorative practices, civic identity, personalization of historical knowledge, narrative, content analysis, narrative structure, modeling of structural equations

For Reference:

Chikova, O. A., Shakhnovich, I. S., & Popp, I. A. (2021). Evaluation of the effectiveness of competitive educational activities: analysis of the experience of using the methodology of structural equations modeling. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 448-460. doi: 10.32744/pse.2021.4.30

Введение

В современной России активно проходят обсуждения основных стратегических направлений воспитательной деятельности в образовательных организациях, эффективных подходов к воспитательному процессу и способов решения актуальных задач воспитания детей и молодежи в условиях системной трансформации современного общества в рамках реализации «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р; федерального закона от 31.07.2020 №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», а также достижения стратегических целей национальных проектов «Образование» и «Наука». Авторы отмечают значительные достижения в разработке теории и практики воспитания подрастающего поколения, накопленные за многие годы развития отечественного образования [1].

Одна из проблем педагогической деятельности заключается в том, что воспитательной работе, в основном, даются оценки описательного характера, допускающие расплывчатые формулировки, неоднозначные выводы и двоякие толкования, вызывающие затруднения при сопоставлении результатов деятельности. Недостаточно используются количественные методы оценки эффективности воспитательной работы, развития ценностного подхода, выявления наиболее объективных средств оценки результатов патриотического воспитания подрастающего поколения.

Представленная в настоящей статье методика позволяет обратить внимание на возможности количественных подходов в измерении результативности воспитательного процесса, построить математические модели, которые в количественной форме смогут наиболее точно показать основные результаты и характеристики воспитательной деятельности, их соотношения между собой.

В настоящее время в России заметен дефицит нравственных ценностей и ориентиров, связанный с изменением социально-экономического положения многих групп населения. В этих условиях повышается значимость патриотического воспитания детей и молодёжи как направления в формировании гражданской идентичности молодых людей, так как именно патриотические чувства становятся основой для единения людей и консолидации российского общества.

Также повышается актуальность подготовки будущих учителей к осуществлению патриотического воспитания подрастающего поколения, что требует создания системы подготовки будущих учителей к реализации патриотического воспитания школьников [2], обеспечения педагогов инновационными методиками патриотического воспитания, т.к. патриотические чувства и гражданские качества – одни из основных составляющих нравственных основ жизни, они позволяют человеку наиболее полно включаться в жизнь общества (социума), осознанно принимать на себя ответственность, вести деятельность, направленную на позитивные социальные преобразования окружающего мира [3].

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» имеет большой опыт использования проектной и творческой деятельности в патриотическом

воспитании молодёжи и детей, осуществляемого как самостоятельно, так и на основе социального партнёрства «...различных структур, действующих на основе единых целей, но с использованием собственных форм деятельности, способствует увеличению количества и совершенствованию средств и способов воспитания молодых людей, для которых патриотизм становится естественным и осознанным качеством личности, вызывающим потребность действовать для пользы своей страны и ее народа» [4]. Становление личности молодого человека как гражданина своей страны невозможно без многообразного и систематического патриотического воспитания со стороны государства, осуществляемого, прежде всего, педагогическими работниками. Следовательно, действующим и будущим педагогам необходимы инструменты для объективной оценки качества патриотического воспитания, на основе которой можно будет придать целенаправленный характер воспитательной деятельности работе, спрогнозировать социальное поведение молодых людей, разработать практические меры для осуществления коррекции и развития воспитательной работы в зависимости от результатов оценки.

Авторы настоящей статьи уже обосновывали эффективность использования творческих и конкурсных мероприятий, подобных конкурс творческих работ «Подвиг учителя в годы Великой Отечественной войны», посвященный 75-летию Победы в Великой Отечественной войне и 90-летию Уральского государственного педагогического университета [5], в целях сохранения исторической памяти и приобщения российской молодёжи и детей к истории своей страны: «...школьники и студенты окунулись в историю нашей страны, узнали много нового о героических представителях педагогической профессии, сопереживали им, восхищались их подвигами и трудом, пытались вжиться в описываемые ситуации... Описываемые люди уже не воспринимались авторами работ как абстрактные герои, они становились ближе и понятнее. Авторы эссе, осмысливая описываемые события, воссоздавали для себя образы учителей-героев, их мыслей и эмоций, пытались прочувствовать историческую атмосферу Великой Отечественной войны и осознать причины действий конкретных людей. Таким образом, конкурс «Подвиг учителя в годы Великой Отечественной войны» продемонстрировал эффективность использования творческих конкурсов как инструмента коммеморативных практик, т.е. способа сохранения исторической памяти и формирования исторической эмпатии как способности «вчувствоваться», проникнуть в историческую эпоху [6]. Эта способность предполагает умение воссоздать образ мыслей, переживания, настроения людей прошлого, оперировать категориями того времени, а не современными» [7]. Это позволяет сформировать (и/или конкретизировать) у молодых людей личное отношение к явлениям и событиям патриотического характера и отечественной истории.

Вместе с тем необходимо определить методики, позволяющие дать оценку используемым средствам патриотического воспитания. Наряду с традиционными методами исследования – теоретическими (системный подход, теоретический анализ, индукция и дедукция, моделирование) и эмпирическими (изучение архивных и нормативных документов по проблеме, изучение и обобщение данных педагогического эксперимента в форме беседы, анкетирования, опроса и наблюдения) широко применяются методы математической статистики. Также активно методы математической статистики применяются при оценке результативности мероприятий гражданско-патриотической направленности как формы патриотического воспитания.

Материалы и методы

В настоящей статье авторы описывают анализ опыта использования методологии моделирования структурными уравнениями (SEM) для подтверждения объективности оценки эффективности творческих и конкурсных воспитательных мероприятий на примере цифрового анализа данных контент-анализа эссе, представленные на конкурс творческих работ «Подвиг учителя в годы Великой Отечественной войны». В конкурсе принимали участие обучающиеся образовательных организаций среднего общего, среднего профессионального и высшего образования Свердловской области и других регионов России. Анализируемые эссе понимались как нарратив, т.е. художественный текст, сочетающий описание и объяснение событий, поступков в жизни человека [8]. Контент-анализ проводился по оригинальной методике, в основе которой лежат представления В. Лабова и Дж. Валецки о шестиэлементной структуре нарратива [9]. Каждому элементу структуры нарратива авторы поставили в соответствие отражающие цели исследования коды: патриотизм, сохранение исторической памяти, профессиональная деятельность, гражданская идентичность, предназначение, субъективная оценка. Контент-анализ предполагал определение численных значений частоты и актуальности каждого кода нарративов, что позволило численно фиксировать эмпирически данные, обличенные в показатели (патриотизм, сохранение исторической памяти и др.). Совокупная выборка составила 25 эссе.

В основе развиваемого авторами подхода к измерению результатов патриотического воспитания молодежи лежит нарративный метод. Изучая нарративы как рефлексии молодых людей над действительностью, авторы решают задачу измерения социального производства исторической эмпатии и сохранения исторической памяти. Авторы рассматривают нарративное мышление как способ человеческого познания, лежащий в основе таких ключевых человеческих способностей, как создание смысла и социально-психологическое понимание [10]. Создание повествовательных текстов (эссе, нарративов) помогает людям развить своё понимание окружающего мира и своего места в этом мире; оценивая повествовательное произведение необходимо учитывать эту более широкую конструкцию. Цель контент-анализа нарративов состоит в том, чтобы выявить основные различия в компонентах сюжета (что рассказывается в нарративе, где, когда, почему, как и кем). Сюжетные компоненты рассказа отражаются в структурном контексте повествования. В авторских нарративах прошлые события пересказываются и оцениваются с точки зрения повествующего, структурируются в хронологические и причинно-следственные последовательности подсобытий и воспроизводятся с помощью лингвистических и мультимодальных ресурсов. Для этой цели авторам эссе необходимо было представить мир и эпоху, в которых происходят описываемые события, позволяя им рассказывать о людях, перемещенных из конкретных «здесь» (пространства) и «сейчас» (время), упаковывая эти концепции, доступные их слушателям [11]. При этом они создают ситуацию «совместного воображения», представляя себя в роли описываемых персонажей своих эссе [12], в которой слушатель также является ключевым участником процесса повествования [13], а создание повествования является средством для управления вниманием, аффектом и моралью во взаимодействии воспитателя и воспитанника [14]. Структура является передаваемым аспектом нарративов, и, хотя она имеет решающее значение

для создания повествований, уникальность истории и сюжетного содержания также предоставляется в рамках структурных элементов. Таким образом, повествовательная разработка включает в себя интеграцию структуры и содержания в процессе рассказывания истории и эффективного сообщения ее событий. Лингвистические исследования показали, что в нарративах присутствуют компоненты, которые систематически и в определенном порядке формируются в процессе повествования.

К ним относятся:

а) ориентация, дающая «релевантную информацию об обстановке, о ситуации и вовлеченных людях, таким образом, локализуя событие, о котором рассказывается в пространстве и времени;

б) действие-осложнение;

в) оценка, которая может включать личные, эмоциональные и оценочные комментарии;

г) код возвращения обстановки в настоящее [15].

Подробное описание функциональных элементов нарратива и подробный разбор примера нарративного анализа на основе этих функциональных элементов представлен в работе Н.В. Евстигнеевой и О.А. Оберемко «Модели анализа нарратива» [16]. Контент-анализ текстов разных типов включает подсчет количественных показателей и использование цифровых инструментов математической обработки полученных данных (например, программа SPSS) [17].

Результаты исследования

Авторами проведен эксплораторный (разведочный) и конфирматорный (подтверждающий) анализ с предположением о наличии шести независимых оценок, составляющих один итоговый показатель. Статистическая обработка данных, SEM-анализ структурной модели нарративов выполнены с помощью SPSS и AMOS. В отчетах по SEM для каждой модели сообщены ее показатели качества: хи-квадрат (CMIN), число степеней свободы (df), сравнительный индекс согласия (CFI), уровень значимости (p) [17]. Хи-квадрат показывает значимость расхождения эмпирических (наблюдаемых) и теоретических (ожидаемых) частот, число степеней свободы – это количество направлений возможных изменений ситуации, сравнительный индекс согласия – мера соответствия между гипотетической моделью и наблюдаемой, уровень значимости показывает степень расхождения между ожидаемыми (желаемыми) и наблюдаемыми результатами (чем меньше расхождение, тем ближе наблюдаемый результат к желаемому). Применение структурного моделирования в научных исследованиях по теории воспитания является оригинальным научным результатом фундаментального характера, полученным авторами настоящей статьи. Для проведения первичного анализа полученных данных контент-анализа нарративов использовалась описательная статистика с корреляционным анализом по Пирсону. Спецификация переменных структурной модели нарративов представлена в Таблице 1, описательная статистика по отдельным показателям структурной модели нарративов – в Таблице 2. Проверка отдельных показателей на нормальность распределения показала, что, согласно критерию Колмогорова-Смирнова, все 6 независимых показателей, подчиняются нормальному закону распределения. Обращают на себя внимание высокая дисперсия (превышение в три раза) частоты кода «Профессиональная деятельность» и превышение на порядок значений дисперсии переменной «актуальность кода» по отношению к переменной «частота кода».

Таблица 1

Спецификация переменных структурной модели нарративов

№ п/п	Элемент нарратива	Код	Частота кода	Актуальность кода
1.	Тезис	Патриотизм	эн_1_ч	эн_1_а
2.	Ориентация	Сохранение исторической памяти	эн_2_ч	эн_2_а
3.	Последовательность событий	Профессиональная деятельность	эн_3_ч	эн_3_а
4.	Оценка	Гражданская идентичность	эн_4_ч	эн_4_а
5.	Резолюция	Предназначение	эн_5_ч	эн_5_а
6.	Код (возврат респондента в настоящее время)	Субъективная оценка	эн_6_ч	эн_6_а

Таблица 2

Описательная статистика структурной модели нарративов по 6 независимым показателям

Частота кода						
	Размах	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение	Дисперсия
эн_1_ч	8,00	0,00	8,00	3,2000	2,36291	5,583
эн_2_ч	10,00	0,00	10,00	2,2000	2,76887	7,667
эн_3_ч	18,00	0,00	18,00	5,3600	5,01564	25,157
эн_4_ч	5,00	0,00	5,00	1,2400	1,66533	2,773
эн_5_ч	11,00	0,00	11,00	3,3600	2,69072	7,240
эн_6_ч	9,00	1,00	10,00	3,1200	2,31517	5,360
Актуальность кода						
	Размах	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение	Дисперсия
эн_1_а	31,00	0,00	31,00	14,2400	7,86490	61,857
эн_2_а	27,00	0,00	27,00	9,8000	8,83176	78,000
эн_3_а	33,00	0,00	33,00	13,6000	6,77618	45,917
эн_4_а	31,00	0,00	31,00	7,7200	9,73191	94,710
эн_5_а	33,00	0,00	33,00	15,1600	7,89346	62,307
эн_6_а	20,00	8,00	28,00	16,0400	5,76252	33,207

Таблица 3

Коэффициенты корреляции (по Пирсону) структурной модели нарративов между 6 независимыми показателями

Частота кода						
	эн_1_ч	эн_2_ч	эн_3_ч	эн_4_ч	эн_5_ч	эн_6_ч
эн_1_ч	1	-0,019	0,001	0,474*	0,250	-0,302
эн_2_ч	-0,019	1	0,058	0,378	0,197	0,035
эн_3_ч	0,001	0,058	1	0,164	0,391	-0,072
эн_4_ч	0,474*	0,378	0,164	1	0,333	-0,170
эн_5_ч	0,250	0,197	0,391	0,333	1	0,394
эн_6_ч	-0,302	0,035	-0,072	-0,170	0,394	1

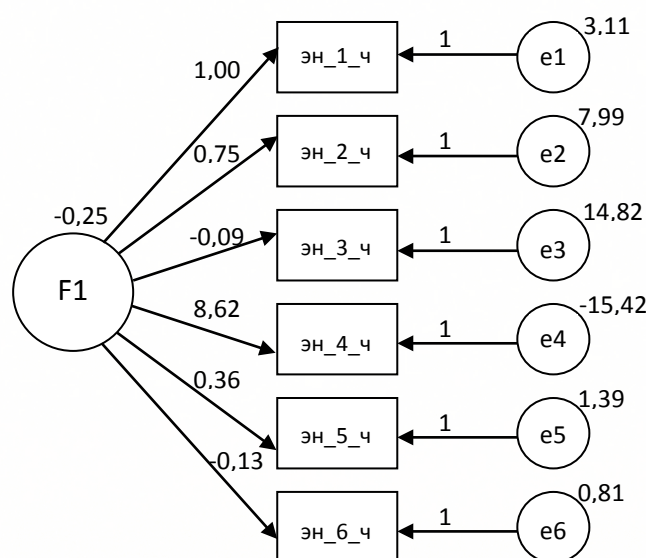
Актуальность кода						
	эн_1_а	эн_2_а	эн_3_а	эн_4_а	эн_5_а	эн_6_а
эн_1_а	1	0,010	0,061	0,491*	0,151	0,165
эн_2_а	0,010	1	-0,147	0,111	-0,088	0,285
эн_3_а	0,061	-0,147	1	-0,292	0,002	0,109
эн_4_а	0,491*	0,111	-0,292	1	0,199	0,080
эн_5_а	0,151	-0,088	0,002	0,199	1	0,363
эн_6_а	0,165	0,285	0,109	0,080	0,363	1

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

Коэффициенты корреляции, подсчитанные для определения связей между независимыми переменными структурной модели эссе (Таблица 3), показали: большинство показателей положительно средне и умеренно коррелируют друг с другом (0,491 – 0,147), что показывает целостность мировоззрения респондентов по всем структурным элементам эссе. Часть показателей коррелируют друг с другом иначе (0,491 – 0,151), т.е. имеется разница в стиле письменной речи респондентов по структурным элементам эссе. Коэффициенты корреляции кодов «Патриотизм» и «Гражданская идентичность» (по частоте – 0,474; по актуальности – 0,491) оказались наибольшими и статистически значимыми на уровне $p = 0,05$.

Сцелью валидации разработанной авторами методики проведен конфирматорный факторный анализ структурной модели (см. табл. 1.). Отношения между 6 внешними независимыми переменными модели, представляющими структуру одной зависимой переменной «частота кода» (фактор F1) или «актуальность кода» (фактор F2), представлены с помощью инструментов модуля AMOS на рис. 1 и 2, соответственно.

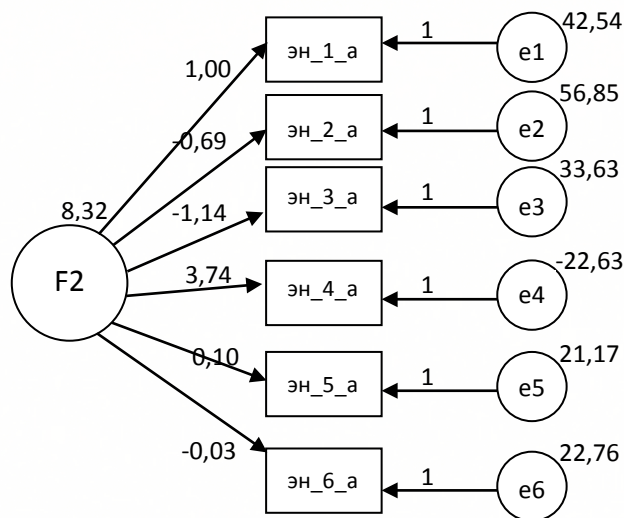
Все внешние независимые переменные однонаправленно связаны с одной зависимой переменной F1. В структурной модели нарратива (по частотности кодов) коэффициент регрессии имеет отрицательное значение $r = -0,13$ для переменной «эн_6_ч – Субъективная оценка», а наибольшее значение регрессии $r = 8,62$ имеет для переменной «эн_4_ч – Гражданская идентичность» (см. рис. 1).



CMIN = 27,307; $df = 9$; $p = 0,001$; CFI = 0,627

Рисунок 1 Результаты оценки стандартизированных весовых коэффициентов для структурной модели нарратива (по частотности кодов)

В структурной модели нарратива (по актуальности кодов) коэффициент регрессии имеет отрицательное значение $r = -0,69$ для переменной «эн_2_а – Сохранение исторической памяти» и $r = -1,14$ для переменной «эн_3_а – Последовательность событий». Наибольшее значение коэффициент регрессии $r = 3,74$ имеет для переменной «эн_4_а – Гражданская идентичность» (см. рис. 2).



$CMIN = 16,949; df = 9; p = 0,050; CFI = 0,754$

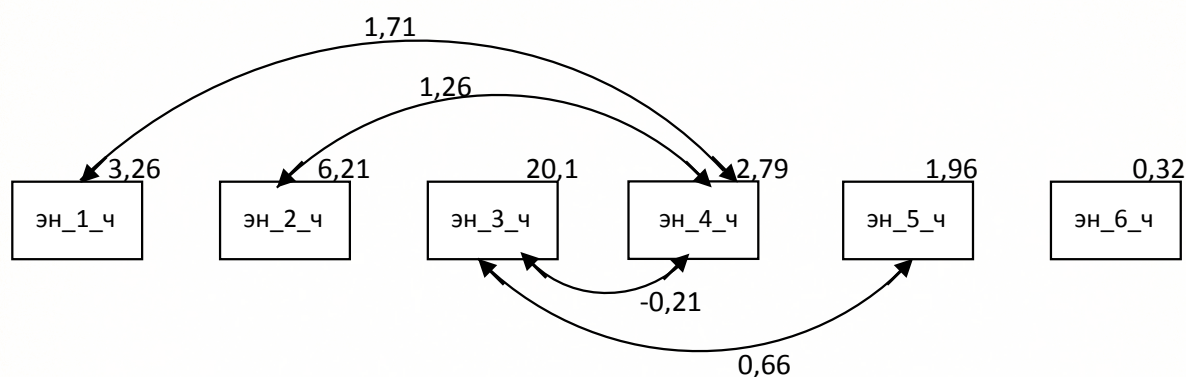
Рисунок 2 Результаты оценки стандартизированных весовых коэффициентов для структурной модели нарративов (по актуальности кодов)

Обсуждение результатов

С целью обсуждения результатов контент-анализа нарративов с помощью моделирования структурными уравнениями проведен эксплораторный факторный анализ структурной модели (см. табл. 1). Отношения между независимыми эндогенными переменными модели («частота кода» или «актуальность кода») изображены с помощью инструментов модуля AMOS на рис. 3 и 4, соответственно. Все внешние независимые переменные двунаправленно связаны между собой. В структурной модели нарратива (по частотности кодов) ковариация (мера линейной зависимости двух случайных величин) имеет отрицательное значение $-0,21$ только для переменных «эн_3_ч – Профессиональная деятельность» и «эн_4_ч – Гражданская идентичность», а наибольшее значение ковариации $1,71$ имеет место для для переменных «эн_1_ч – Патриотизм» и «эн_4_ч – Гражданская идентичность» (рис. 3). В структурной модели нарратива (по актуальности кодов) ковариация имеет наибольшее значение $37,07$ также для переменных «эн_1_ч – Патриотизм» и «эн_4_ч – Гражданская идентичность» (см. рис. 4).

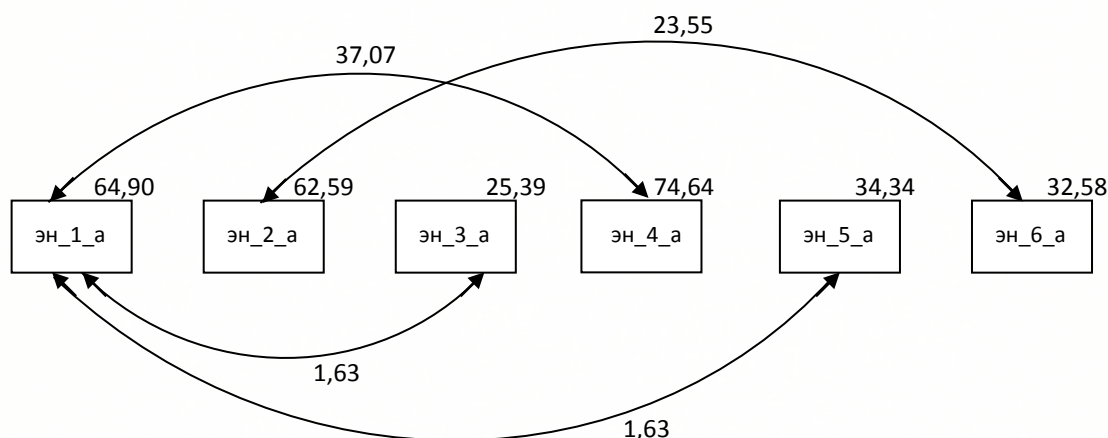
Анализ моделей (рис. 1 – 4), показал, что модели являются приемлемыми: отношение хи-квадрат (CMIN) к числу степеней свободы df более (или сравнимо) 2, уровень значимости (p) не превышал $0,074$; сравнительный индекс согласия (CFI) оказался менее $0,9$, что указывает на приемлемое согласие модели. Отметим, что критический коэффициент многомерного эксцесса (характеризует частоту появления значений, которые удалены от среднего, т.е. «размытость» распределения) для переменных моделей, представленных на рис. 1 и 2, оказался больше пяти, следовательно, предположение о многомерной нормальности переменных нарушено,

поэтому авторы выбрали метод оценки Asymptotically distribution-free вместо метода, рекомендованного по умолчанию Maximum likelihood, с целью обеспечения корректности анализа.



$CMIN = 22,908; df = 10; p = 0,011; CFI = 0,737$

Рисунок 3 Результаты оценки ковариаций для структурной модели нарратива (по частотности кодов)



$CMIN = 18,339; df = 11; p = 0,074; CFI = 0,773$

Рисунок 4 Результаты оценки ковариаций для структурной модели нарративов (по актуальности кодов)

Отметим малость выборки, обусловленную характеристиками эмпирических данных ($N = 25$ эссе-нарративов). Например, для модели изображенной на рис. 1, количество оцениваемых параметров $T = 18$. Это значение можно получить исходя из количества явных переменных в модели $P = 7$ и числа степеней свободы $df = 9$. Общее число доступных моментов выборки (ковариаций и дисперсий) $P(P + 1)/2 = 27$, следовательно, $T = P(P + 1)/2 - df = 18$. Объем выборки $N = 25$ значительно меньше предельно малой численности выборки $5T = 90$. А. Наследов отмечает, что объем выборки заметно влияет на критерии качества модели (отношение хи-квадрат (CMIN) к числу степеней свободы df , сравнительный индекс согласия (CFI)): чем больше объем выборки, тем хуже показатели согласия. В случае больших или малых выборок для принятия решения о согласии модели с данными могут применяться менее строгие пределы их значений [17].

Выводы

1. Представлены результаты исследования структурной модели контент-анализа нарративов методом моделирования структурными уравнениями (SEM), который в настоящее время находит все более широкое применение в научных педагогических исследованиях. Анализ данных научных педагогических измерений, методом моделирования структурными уравнениями (SEM) в части теории и методики воспитания, предложенный авторами настоящей статьи, является оригинальным.

Использование методологии моделирования структурными уравнениями (SEM) для цифрового анализа данных в воспитательной работе с молодежью позволило дать объективную оценку педагогической деятельности и конкретизировать результаты этой работы получив их точные статистические характеристики. Полученные результаты согласуются с мнением А.Н. Валеевой и О.Р. Абдуллиной о возможности дать характеристику и оценку нравственности и гражданственности современного поколения с помощью SPSS [19] и подтверждают мнение А.Г. Даниловой о возможности эффективного применения понятий и методов транзактного анализа при анализе описаний поведения, ценностных ориентаций или характеристик личностной репрезентации, представленных в исторических нарративах [20] и об объективности анализа культурных текстов с помощью статистических методов [21].

2. В результате анализа эссе, представленных на конкурс творческих работ «Подвиг учителя в годы Великой Отечественной войны» методом SEM установлено:

- высокая дисперсия (превышение на порядок) переменной «актуальность кода» по отношению к переменной «частота кода» показывает, что при анализе результатов предпочтительны данные по переменной «частота кода», что подтверждает валидность метода конфирматорного факторного анализа структурной модели нарратива. Изучение структурной модели нарратива методом эксплораторного факторного анализа, показало, что творческие конкурсные мероприятия, подобные конкурсу «Подвиг учителя в годы Великой Отечественной войны», являются эффективным инструментом сохранения исторической памяти и патриотического воспитания молодежи;

- подтверждена статистически значимая связь воспитательных результатов «Патриотизм» и «Гражданская идентичность» (расхождение на уровне $p = 0,05$, т.е. очень малое). Подобная связь гражданственности и патриотизма коррелирует с многочисленными опросами населения России, которое воспринимает эти дефиниции в качестве синонимов;

- наиболее значимый воспитательный результат конкурса творческих работ «Подвиг учителя в годы Великой Отечественной войны» – «Гражданская идентичность», наименее значимый – «Субъективная оценка», т.е. высокая эффективность использования конкурса для формирования гражданской идентичности участников и недостаточна – для формирования умения формулировать собственную (субъективную) оценку;

- наиболее сильно положительно связаны воспитательные результаты «Патриотизм» и «Гражданская идентичность» (т.е. воспитательная работа по формированию патриотических чувств одновременно позволяет формировать гражданскую идентичность учащихся и наоборот); отрицательно связаны «Профессиональная деятельность» и «Гражданская идентичность» (следовательно, в этих направлениях необходимо вести самостоятельную целенаправленную воспитательную работу).

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-011-31560) «Образ войны в коллективной памяти молодежи России и Европы: коммеморативные практики и механизмы формирования гражданской идентичности»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум. Часть 1 / Уральский государственный педагогический университет / под ред. Б. М. Игошева. Екатеринбург : [б. и.], 2021. 366 с.
2. Kuzmin N. V., Kuzmin, V. K., Krylov D. A., Toktarova V. I. Ideological Aspect of Training Future Teachers for Patriotic Education of the Youth // *Review of European Studies*, 2015, vol. 7, no. 8, pp. 214-220. DOI: 10.5539/res.v7n8p214.
3. Дейч Б.А., Чельцов М.В. Мероприятия гражданско-патриотической направленности как форма патриотического воспитания: оценка результативности. // *Сибирский педагогический журнал*. 2019. № 6. С. 22-32. DOI: 10.15293/1813-4718.1906.02.
4. Попп И.А., Попп И.С., Шахнович И.С. Социальное партнерство при реализации студенческих патриотических проектов (на примере Всероссийского патриотического проекта «Живая история» // *Педагогическое образование в России*. 2017. № 4. С. 105-111.
5. Конкурс творческих работ «Подвиг учителя в годы Великой Отечественной войны», посвященный 75-летию Победы в Великой Отечественной войне и 90-летию Уральского государственного педагогического университета // Всероссийский студенческий патриотический проект «Живая история». URL: <http://живаяистория-россии.рф/podvig-90.html> (дата обращения: 12.04.2021).
6. Чикова О.А., Шахнович И.С., Попп И.А. «Подвиг учителя в годы Великой Отечественной войны» как инструмент коммеморативных практик // *Педагогическое образование в России*. 2021. № 2. С. 34-44. DOI:10.12345/2079-8717_2021_02_04.
7. Ерохина М.С. Формирование эмпатии на школьных уроках // *Преподавание истории школе*. 2004. № 5. С. 61-64.
8. Попова Т. И. Нарратив и повествование: соотношение понятий // *Вестник Бурятского государственного университета*. Язык. Литература. Культура. 2019. № 2. С. 46-50.
9. Labov W., Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience // Helm J. (Ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the American Ethnological Society*. Seattle: University of Washington Press, 1966, pp. 12-44.
10. Genereux R., McKeough A. Developing narrative interpretation: Structural and content analyses. *British Journal of Educational Psychology*. 2007, vol. 77, no. 4, p. 849-872.
11. Burdelski M., Evaldsson, A. C. Young children's multimodal and collaborative tellings in family and preschool interaction. *Res. Child. Soc. Int.*, 2019, vol. 3, pp. 1-5.
12. Heller V. Embodied displacements in young German children's storytelling. *Res. Child. Soc. Int.* 2019, vol. 3, p. 168-195.
13. Takagi T. Referring to past actions in caregiver-child interaction in Japanese. *Res. Child. Soc. Int.* 2019, vol. 3, pp. 92-118.
14. Takada A., Kawashima M. Caregivers' strategies for eliciting storytelling from toddlers in Japanese caregiver-child picture-book reading activities. *Res. Child. Soc. Int.* 2019, vol. 3, p. 196-223.
15. Crawshaw C. E., Kern F., Mertens U., Rohlfing K. J. Children's Narrative Elaboration After Reading a Storybook Versus Viewing a Video. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, no. art. 569891.
16. Евстигнеева Н.В., Оберемко О.А. Модели анализа нарратива // *Человек. Сообщество. Управление*. 2007. № 4. С. 95-107.
17. Наследов А. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
18. Чикова О. А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020. Т. 2. № 3 (73). С. 22-39.
19. Валеева А.Н., Абдуллина О.Р. Оценка нравственных ценностей студента. // *Управление устойчивым развитием*. 2016. № 2 (03). С. 103-108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26510562>.
20. Данилова А.Г. Методы историко-психологических исследований // *Человек и мир*. 2018. Т. 2. № 1. С. 132-166. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35728837>.
21. Данилова А.Г. Математическое моделирование культурно-исторических процессов по данным анализа нарративных источников // *Психологический журнал*. 2018. Т. 39. № 2. С. 91-104. DOI: 10.7868/S0205959218020095.

REFERENCES

1. Education as a strategic national priority: an international scientific and educational forum. Part 1 / Ural State Pedagogical University / ed. B. M. Igosheva. Yekaterinburg, 2021. 366 p.
2. Kuzmin N. V., Kuzmin, V. K., Krylov D. A., Toktarova V. I. Ideological Aspect of Training Future Teachers for Patriotic Education of the Youth. *Review of European Studies*, 2015, vol. 7, no. 8, pp. 214-220. DOI: 10.5539/res.v7n8p214.
3. Deich B.A., Cheltsov M.V. Activities of a civil-patriotic orientation as a form of patriotic education: performance evaluation. *Siberian pedagogical journal*. 2019, no. 6, pp. 22-32. DOI: 10.15293/1813-4718.1906.02.
4. Popp I.A., Popp I.S., Shakhnovich I.S. Social partnership in the implementation of student patriotic projects (on the example of the All-Russian patriotic project "Living History". *Pedagogical Education in Russia*, 2017, no. 4, pp. 105-111.
5. Competition of creative works "The feat of a teacher during the Great Patriotic War" dedicated to the 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War and the 90th anniversary of the Ural State Pedagogical University. All-Russian student patriotic project "Living history". Available at: <http://livinghistory-russia.rf/podvig-90.html> (accessed 12 April 2021).
6. Chikova O.A., Shakhnovich I.S., Popp I.A. "The feat of a teacher during the Great Patriotic War" as a tool of commemorative practices. *Pedagogical education in Russia*, 2021, no. 2, pp. 34-44. DOI: 10.12345/2079-8717_2021_02_04.
7. Erokhina M.S. Formation of empathy in school lessons. *Teaching history at school*, 2004, no. 5, pp. 61-64.
8. Popova T.I. Narrative and narration: the relationship of concepts. *Bulletin of the Buryat State University. Language. Literature. Culture*, 2019, no. 2, pp. 46-50.
9. Labov W., Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience / Helm J. (Ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the American Ethnological Society*. Seattle, University of Washington Press, 1966, pp. 12-44.
10. Genereux R., McKeough A. Developing narrative interpretation: Structural and content analyzes. *British Journal of Educational Psychology*, 2007, vol. 77, no. 4, pp. 849-872.
11. Burdelski M., Evaldsson, A. C. Young children's multimodal and collaborative tellings in family and preschool interaction. *Res. Child. Soc. Int.*, 2019, vol. 3, pp. 1-5.
12. Heller V. Embodied displacements in young German children's storytelling. *Res. Child. Soc. Int.*, 2019, vol. 3, p. 168-195.
13. Takagi T. Referring to past actions in caregiver – child interaction in Japanese. *Res. Child. Soc. Int.*, 2019, vol. 3, pp. 92-118.
14. Takada A., Kawashima M. Caregivers' strategies for eliciting storytelling from toddlers in Japanese caregiver-child picture-book reading activities. *Res. Child. Soc. Int.*, 2019, vol. 3, pp. 196-223.
15. Crawshaw C. E., Kern F., Mertens U., Rohlfing K. J. Children's Narrative Elaboration After Reading a Storybook Versus Viewing a Video. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11, no. art. 569891.
16. Evstigneeva N.V., Oberemko O.A. Narrative Analysis Models. *Man. Community. Control*, 2007, no. 4., pp. 95-107.
17. A. Heritage. IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2013.416 p.
18. Chikova O.A. Digital transformation of the content of pedagogical education. *Domestic and foreign pedagogy*, 2020, vol. 2, no. 3 (73), pp. 22–39.
19. Valeeva A.N., Abdullina O.R. Assessment of the student's moral values. *Sustainable Development Management*, 2016, no. 2 (03), pp. 103-108. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26510562>. (accessed 12 April 2021).
20. Danilova A.G. Methods of historical and psychological research. *Man and the world*, 2018, vol. 2, no. 1, pp. 132-166. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35728837>. (accessed 12 April 2021).
21. Danilova A.G. Mathematical modeling of cultural and historical processes according to the analysis of narrative sources. *Psychological journal*, 2018, vol. 39, no. 2, pp. 91-104. DOI: 10.7868/S0205959218020095..

Информация об авторах

Чикова Ольга Анатольевна
(Россия, Екатеринбург)

Доктор физико-математических наук, главный научный сотрудник научно-образовательного центра инновационной деятельности
Уральский государственный педагогический университет
E-mail: chik63@mail.ru

Шахнович Илья Семёнович

Аналитик 1 категории центра культурно-образовательных проектов
Уральский государственный педагогический университет
E-mail: uralstud@yandex.ru.

Попп Иван Александрович

Доцент, кандидат исторических наук, начальник управления научно-образовательной и проектной деятельности
Уральский государственный педагогический университет
E-mail: popp82@mail.ru

Information about the authors

Olga A. Chikova

(Russia, Yekaterinburg)

Doctor of Physical and Mathematical Sciences,
Chief Researcher of the Scientific and Educational Center for Innovation Activity
Ural State Pedagogical University
E-mail: chik63@mail.ru

Ilya S. Shakhnovich

(Russia, Yekaterinburg)

Analyst of the 1st category of the center for cultural and educational projects
Ural State Pedagogical University
E-mail: uralstud@yandex.ru.

Ivan A. Popp

(Russia, Yekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Historical Sciences,
Head of the Department of Scientific, Educational and Project Activities
Ural State Pedagogical University
E-mail: popp82@mail.ru



Е. К. ГЕРАСИМОВА, Н. В. ГАВРИЛОВСКАЯ, Е. В. СОБОЛЕВА, Т. Н. СУВОРОВА

Исследование условий включения элементов геймификации в изучение основ алгоритмизации и программирования для повышения качества образовательных результатов обучающихся

Проблема и цель. Сформированность навыков программирования, коммуникации с искусственным интеллектом и другими людьми, уровень развития мышления являются базовыми показателями, определяющими эффективность дидактической системы. В рамках e-learning для поддержки качества обучения активно используются цифровые технологии, элементы геймификации, киберфизические устройства и т.п. Цель статьи – исследовать условия эффективного включения элементов геймификации в деятельность по алгоритмизации и программированию для повышения уровня учебных достижений обучающихся.

Методы исследования. Применены анализ и обобщение научной литературы по проблемам геймификации процессов обучения и познания, изучения основ алгоритмизации. Для разработки игровых проектов, отладки и тестирования приложений использованы идеи структурного программирования, метод пошаговой детализации. Технология программирования поддержана принципами и приёмами геймификации. Использованы эмпирические методы: наблюдение, анализ результатов работы в программе ЛогоМиры (пользовательский интерфейс, дизайн игры, выбор алгоритмических конструкций и т.д.). В исследовании задействованы 48 обучающихся из пятых-шестых классов школы №11 г. Кирова. В эксперименте для обработки результатов применен критерий χ^2 (хи-квадрат) Пирсона.

Результаты. Обучающиеся экспериментальной группы были вовлечены в целенаправленную когнитивную деятельность по разработке игровых проектов средствами языка программирования Лого (изучение фундаментальных понятий, графических возможностей, управление Черепашкой в объектно-ориентированной среде, исследование, коллаборация, социальная активность). Выявлены статистически достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами по уровню образовательных достижений $\chi^2_{\text{набл. 2}} > \chi^2_{\text{крит0,05}}$ ($7,885 > 7,815$).

В заключении обобщаются условия, при которых геймификация изучения основ алгоритмизации и программирования максимально эффективна для повышения качества академических достижений школьников: соотношение дидактической цели и результата игровой формы работы, выбор сюжета для проекта игры, продумывание механизмов обратной связи и интерактивности, распределение ролей и т.д.

Ключевые слова: программный код, инструментальная среда, ЛогоМиры, развитие мышления, востребованные навыки, цифровое общество

Ссылка для цитирования:

Герасимова Е. К., Гавриловская Н. В., Соболева Е. В., Суворова Т. Н. Исследование условий включения элементов геймификации в изучение основ алгоритмизации и программирования для повышения качества образовательных результатов обучающихся // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 461-477. doi: 10.32744/pse.2021.4.31



E. K. GERASIMOVA, N. V. GAVRILOVSKAYA, E. V. SOBOLEVA, T. N. SUVOROVA

Investigation conditions for inclusion of gamification elements in study of the basics of algorithmization and programming to improve the quality of educational results of pupils

The problem and the aim of the study. Formation of programming skills, communication with artificial intelligence and other people, the level of thinking development are the basic indicators that determine effectiveness of the didactic system. Within the framework of e-learning, digital technologies, gamification elements, cyber-physical devices, etc. are actively used to support the quality of learning. The authors investigate conditions for effective inclusion of gamification elements in algorithmization and programming activities to increase the level of educational achievements of pupils.

Research methods. The analysis and generalization of scientific literature on the problems of gamification of learning and cognition processes, the study of the basics of algorithmization are used. For development of game projects, debugging and testing applications, the ideas of structural programming, the method of step-by-step detailing are used. The programming technology is supported by the principles and techniques of gamification. Empirical methods that were used are observation, analysis of the results of work in the Logo program (user interface, game design, choice of algorithmic constructions, etc.). The study involved 48 pupils who study in grades 5-6 in Kirov school №11. The Pearson's χ^2 (chi-square) criterion was used as a method for statistical processing of the experimental data.

Results. The pupils of the experimental group were involved in the purposeful cognitive activity on development of game projects using the Logo programming language (studying fundamental concepts, graphical capabilities, managing a Turtle in the object-oriented environment, research, collaboration, social activity). Statistically significant differences were found between the experimental and control groups in the level of educational achievements $\chi^2_{emp,2} > \chi^2_{crit0.05}$ (7.885 > 7.815).

In conclusion, the conditions under which the gamification of learning the basics of algorithmization and programming is maximally effective for improving the quality of academic achievements of schoolchildren are summarized: correlation of the didactic goal and the result of the game form of work, the choice of the plot for the game project, thinking through the mechanisms of feedback and interactivity, the distribution of roles, etc.

Keywords: program code, tool environment, Logo, thinking development, demanded skills, digital society

For Reference:

Gerasimova, E. K., Gavrilovskaya, N. V., Soboleva, E. V., & Suvorova, T. N. (2021). Investigation conditions for inclusion of gamification elements in study of the basics of algorithmization and programming to improve the quality of educational results of pupils. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 461-477. doi: 10.32744/pse.2021.4.31

Введение

△ для определения актуальности представленного исследования выделим следующие факторы:

1. Сфера онлайн-обучения развивается в современных санитарно-эпидемиологических условиях очень стремительно. Наряду с уже привычными графическими и текстовыми редакторами, облачными технологиями, интерактивными презентациями в образовательный процесс внедряются подходы микрообучения, m-learning и геймификации [1].

Е. С. Самойлова считает, что на смену излишне теоретизированным системам дистанционного образования и формальным тестам должна прийти осознанная деятельность по взаимодействию с компьютером, решению практико-ориентированных задач [2]. Е. А. Никитская, Е. О. Гладышева, В. С. Соколова уточняют, что педагогу цифровой школы необходимо стремиться создавать школьникам благоприятные условия для обучения. Обучающиеся следует эффективно и сообща наращивать востребованные обществом навыки, компетенции [3]. По мнению А. В. Мальцева, А. В. Томильцева, в будущем на рынке труда оцениваться будут не знания и умения выпускников, а результаты их работы. Такой подход позволит связать требования системы образования с требованиями государства, бизнеса и оценить реальный эффект от обучения [4].

L. R. Murillo-Zamorano и авт. определяют, что сервисы геймификации обладают мощным дидактическим потенциалом для поддержки обучающихся на всех этапах их когнитивной, профориентационной деятельности [5]. Более того, эксперты предсказывают, что в будущем обучение на принципах геймификации выйдет за рамки электронных курсов и станет неотъемлемой, органичной частью образовательного процесса [6].

Таким образом, тенденции развития электронного образования, требования государства, общества и бизнеса к уровню навыков, компетенций выпускников определяют актуальность вопросов геймификации обучения и познания.

2. Навыки программирования, компетенции в области искусственного интеллекта, анализа данных – одни из самых востребованных, по мнению Л. Б. Таренко, на бирже вакансий настоящего и будущего [7]. Более того, программирование по своей структуре предполагает постоянное обучение и совершенствование таких навыков как работа с информацией, управление в условиях неопределённости, взаимодействие с группами людей и техническими устройствами. Все эти компетенции не только входят в систему soft skills, но и обеспечивают определённый уровень академических достижений обучающихся [8]. В тоже время, изучение основ алгоритмизации и программирования – сложный и трудоёмкий процесс, который зачастую вызывает негативные психологические реакции учеников (стресс, страх ошибки, необходимость запоминать конструкции, теорию). Многие подростки «поколения Z» отлично справляются с головоломками, пазлами, компьютерными играми, роботами, но не могут составить свой алгоритм [3].

Применение технологии геймификации позволит не только минимизировать негативное эмоциональное напряжение, но и поддержать в игровой форме изучение фундаментальных теоретических понятий, базовых алгоритмических конструкций [1].

Другими словами, включение игровых элементов в учебно-познавательную деятельность по написанию программ способствует получению общеучебных и предметных знаний и умений, приобретению soft skills, коллаборации и творчеству, развитию мышления.

3. Несмотря на то, что использование игровых элементов на занятиях приветствуется и активно используется педагогами в цифровой школе, применяются они в основном отдельно для мотивации, рефлексии, снятия напряжения [9]. Целостных методических систем, предполагающих включение игровых механик на всех этапах урока, пока явно недостаточно. Особенно это касается изучения нового материала и закрепления. Системе традиционного классно-урочного обучения придется измениться, чтобы отвечать потребностям нового, более комплексного подхода к образованию и развитию личности школьника. Как следствие, именно педагог в цифровой школе будет отвечать за интеграцию игровых механик в учебные занятия [10]. Только такая методическая работа позволит геймификации органично вписаться в единое информационное образовательное пространство. По мнению Н. Hossein-Mohand и авт., это может быть даже не одна игровая платформа, а несколько идеально интегрированных между собой ресурсов геймификации, которые будут обеспечивать обучающемуся индивидуальный пользовательский опыт [11].

Таким образом, возникает практическая необходимость применения геймификации при изучении основ алгоритмизации и программирования для получения обучающимися востребованного на рынке труда опыта коммуникации с другими людьми и искусственным интеллектом, анализа больших данных, управления проектами. Эффективность организации соответствующей когнитивной деятельности определяется возможностями и мастерством педагога цифровой школы.

Гипотеза исследования – применение технологии геймификации при изучении основ алгоритмизации позволит получить фундаментальные теоретические знания, опыт творческой и интеллектуальной деятельности, востребованные навыки (программирования, управления киберфизическими системами) для успешной социализации и профессиональной самореализации в будущем.

Цель работы состоит в исследовании условий включения элементов геймификации в изучение основ алгоритмизации и программирования для повышения качества образовательных результатов обучающихся.

Материалы и методы

В работе применялись следующие методы: теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблемам изучения основ алгоритмизации в цифровой школе; использования графических возможностей языков программирования в познании; дидактического потенциала среды ЛогоМиры для поддержки когнитивной деятельности обучающихся.

Идеи структурного программирования (разработка программ «сверху-вниз»; разбиение на подпрограммы, применение базовых алгоритмических конструкций) являются основой когнитивной деятельности обучающихся. Метод пошаговой детализации применяется для написания, отладки и сопровождения программ. Реализация методов и средств программирования при включении игровых механик в обучение

поддерживается следующей системой дидактических принципов: доступности, последовательности, связи теории с практикой, сознательной активности, индивидуального подхода, сотрудничества. С другой стороны, технология программирования поддержана принципами геймификации: добровольный характер игры, алгоритмы развития сюжета как реакция на действия игрока, логика и переходы между уровнями; система поощрений, очков, рейтингов и т.д.

Кроме того, при организации учебно-познавательной деятельности школьников в среде ЛогоМиры используются такие методические приёмы геймификации как сторителлинг, тематические этапы, соревновательный характер взаимодействия, поощрение и мотивация, открытость достижений участников игрового пространства. Интерфейсный подход в обучении реализуется за счёт того, что, пользователь в игровой форме интегрируется в информационную среду обучающей системы. Для коммуникации с объектами среды ученик использует меню, инструменты, рабочее поле, поле команд, формы черепашки.

Для получения актуальных сведений о качественных изменениях в образовательных достижениях обучающихся применялись эмпирические методы: наблюдение, анализ результатов работы в среде ЛогоМиры (пользовательский интерфейс, дизайн игры, выбор алгоритмических конструкций и т.д.). Включение элементов геймификации при изучении основ алгоритмизации и программирования было реализовано в рамках курса «Информатика в играх и задачах». Этот курс входит во внеурочную деятельность по общеинтеллектуальному направлению развития личности в средней общеобразовательной школе № 11 г. Кирова. Для формирования экспериментальной и контрольной группы было организовано входное контрольное мероприятие, включающее три задания с уровнями дифференциации. Решение задач предполагает работу готовым с программным кодом среды ЛогоМиры, модификацию алгоритма и написание собственной последовательности команд. Всего в эксперименте принимало участие 48 учеников из пятых-шестых классов. Средний возраст респондентов составил 11 лет (51% девочек и 49% мальчиков).

Несмотря на то, что в области геймификации разработано и активно применяется множество игр для всех возрастов и уровней подготовки, существует широкий спектр компьютерных приложений (BoxIsland, CodeKarts, ПиктоМир, Scratch, MineCraft, CodeMonkey, CodeCombat и др.), однако, в исследовании в качестве программного средства используется приложение ЛогоМиры.

Такой выбор обоснован следующими факторами:

1. В историческом аспекте это одно из первых приложений на принципах игрофикации.
2. Язык программирования Лого, во многом благодаря простоте и близости к естественному языку человека, достаточен именно для изучения основ программирования и понимания базовых понятий алгоритмизации.
3. Приложение предоставляет мощные возможности целенаправленного развития мышления обучающихся, коммуникации с людьми и искусственным интеллектом, анализа данных различного формата, управления несколькими объектами (в том числе и графическими).

Статистическая обработка результатов исследования выполнена при помощи критерия χ^2 (хи-квадрат) Пирсона.

Анализ литературы выполнен в двух направлениях:

1) выявление дидактического потенциала геймификации для повышения качества обучения, формирования востребованных в современном обществе навыков и компетенций;

2) обобщение опыта организации учебно-познавательной деятельности по изучению основ алгоритмизации и программирования.

В рамках первого направления отметим работу L. R. Murillo-Zamorano и авт., которые изучают возможности геймификации для согласования запросов государства и бизнеса к уровню подготовки выпускников, стандартов системы образования, профессионального мастерства педагогов и интересов обучающихся [5]. Учёные проверяют гипотезу, что применение геймификации не просто активизирует познание, но и способствует развитию наиболее востребованных на рынке труда навыков XXI века, получению качественного образования. Авторы доказывают, что в учебном процессе на принципах геймификации создаются дополнительные условия для совместного творчества, приобретения социального опыта.

Н. М. Рыбка, изучая вопросы игризации общества, заключает, что эта тенденция неоднозначна, она создает многочисленные риски, негативные моменты [12]. Однако, именно игровая деятельность способствует пониманию и принятию норм информационного взаимодействия в обществе, социальных условий и практик. Через игру можно не только воспринимать окружающий мир, но и влиять на него.

Z. R. Khan и авт. определяют, что включение элементов геймификации в работу над учебным проектом позволяет не только успешно его реализовать, но и понять внутреннюю структуру и связи между этапами реализации. Последнее обстоятельство важно в тех случаях, когда возникает необходимость запланировать и реализовать собственный проект. Для проводимого исследования эти идеи важны потому, что они согласуются с принципами структурного программирования: разбиение задачи на подзадачи, выполнение каждой из них отдельно, сборка, проверка целостности и работоспособности предложенного решения [13].

N. Legaki и авт. рассматривают возможности геймификации для поддержки принятия решения, приобретения навыков прогнозирования в условиях неопределённости будущего [6]. Учёные доказывают, что инструменты геймификации можно и нужно применять для моделирования различных сценариев развития ситуации и стимулирования решения когнитивных проблем.

H. Hossein-Mohand и авт. исследуют образовательный потенциал геймификации применительно к интеллектуальному развитию обучающихся на уроках математики [11]. Ими обосновано, что обмен информацией через игровые онлайн-пространства, творческая активность и сотрудничество при выполнении учебных проектов средствами цифровых технологий способствует повышению качества академических достижений.

M. C. Ramos-Vega и авт. описывают опыт совместного проектирования видеоигры образовательного назначения. Учёные доказывают, что применение геймификации поддерживает вовлечённость школьников в изучение непростых теоретических фактов, закономерностей [14].

Обобщая выполненный анализ литературы в рамках второго направления, заключаем, что большинство научно-методических работ по применению геймификации для изучения программирования носят теоретический характер. Например, I. Cetin, M. Y. Ozden, обоснованно заключают, что в науке редко поднимаются вопросы отношения самих обучающихся к когнитивной деятельности при составлении алгоритмов, написании программ. Ими предложена шкала такой оценки [15]. Кроме того, учёные доказывают, что, несмотря на объективные психологические сложности, эмоциональное напряжение, успешное решение задачи средствами программирования позволяет перейти на качественно новый уровень познания.

G. Tisza, P. Markopoulos изучают непосредственно возможности геймификации при работе с программным кодом [16]. Важность их выводов заключается в том, что авторами поднимается проблема: как увлекательно организовать деятельность по программированию, написанию кода для визуальной игры.

Л. Б. Таренко заключает, что геймификацию эффективно применять для подготовки будущих программистов в плане формирования креативных аналитических умений [7].

Из немногочисленных методических разработок отметим исследование Н. Н. Самылкиной, А. В. Етовой [17]. Авторы предлагают практический вариант применения элементов геймификации при изучении основ алгоритмизации и программирования в основной школе. В качестве программного средства авторы используют AppInventor. Их выбор обоснован возможностями этой среды для визуального программирования, разработки мобильных приложений. Однако, Н. Н. Самылкина, А. В. Етова не применяют AppInventor именно для изучения базовых алгоритмических конструкций, понимания принципов структурного программирования. Их вариант максимально ориентирован под «клиповую» культуру поведения подростков «поколения Z». В работе делается акцент на создание игрового проекта, а не на развитие мышления ресурсами программной среды [17].

Таким образом, несмотря на то, что работ, посвящённых геймификации обучения и познания, достаточно, существуют два важных обстоятельства:

- в большинстве из них инструменты геймификации используются только на одном этапе занятия (актуализация, мотивация, новый материал, закрепление/систематизация, контроль, рефлексия);
- специфика изучения основ алгоритмизации и программирования определяет дополнительные требования к выбору методов и средств геймификации, в наибольшей мере соответствующих целям развития личности.

Программа исследования

Оценка эффективности предлагаемого подхода геймификации изучения основ алгоритмизации и программирования для повышения качества образовательных результатов обучающихся проводилась в ходе педагогического эксперимента. Были задействованы 48 учеников из пятых-шестых классов школы № 11 г. Кирова. Средний возраст респондентов составил 11 лет (51% девочек и 49% мальчиков).

На подготовительном этапе эксперимента были изучены и проанализированы программные средства для геймификации обучения: Kodu Game Lab, ПиктоМир, Scratch, MineCraft, Python и т.д. Основными преимуществами языка программирования Лого являются следующие критерии: мощьность, простота, достаточность, «элегантность».

Далее был изучен дидактический потенциал инструментов ЛогоМиры для геймификации обучения. Для оценки входных условий использовались материалы специально-организованного контрольного мероприятия.

Задача 1. Обучающимся предлагается код, составленный на языке программирования. Требуется определить, что будет результатом выполнения программы.

1.1. Биоэтик Вадим решил поучаствовать в научной конференции с открытием в генетическом моделировании. Определите, какую страну представляет Вадим. Код: по нц 105 пр 90 вп 100 повтори 15 [лв 90 вп 1 лв 90 вп 100 пр 90 вп 1 пр 90 вп 100] лв 180 нц 0 повтори 15 [вп 100 пр 90 вп 1 пр 90 вп 100 лв 90 вп 1 лв 90] нц 15 повтори 15 [вп 100 пр 90 вп 1 пр 90 вп 100 лв 90 вп 1 лв 90]. За правильное решение задачи этого уровня ученик получал 1 балл.

1.2. Каждый участник имеет номер выступления. Определите, под каким номером выступает Вадим.

Код первой Черепашки: вп 100 пр 45 по нрп 60 вп 100 пр 135 вп 200.

Код второй Черепашки: по лв 90 нрп 60 вп 100 пр 90 вп 100 пр 90 вп 100 лв 90 вп 100 лв 90 вп 100.

Примечание: вторая Черепашка находится правее первой. За правильное решение задачи этого уровня ученик получал 2 балла.

1.3. Вадим на конференции занял призовое место. Определите, какой подарок ему вручили. За правильное решение задачи этого уровня ученик получал 2 балла.

Код первой Черепашки: по вп 30 лв 90 вп 100 лв 90 вп 30 лв 90 вп 100 пп лв 90 вп 30 лв 90 вп 48 пр 90 по вп 70 лв 90 вп 4 лв 90 вп 70 пп пр 180 вп 70 по лв 90 вп 40 пр 90 вп 110 пр 90 вп 84 пр 90 вп 110 пр 90 вп 40.

Код второй Черепашки: по нрп 20 вп 80 лв 180 вп 40 пр 90 вп 40 пр 180 вп 80.

Код третьей Черепашки: вп 100 пр 45 по нрп 15 вп 100 пр 135 вп 200 лв 90 пп повтори 3 [вп 60 по лв 90 вп 200 лв 90 вп 30 лв 90 вп 200 лв 90 вп 30] нрп 10 пп вп 30 по вп 30 лв 90 вп 100 лв 90 вп 30 пр 90 вп 100 пр 90 вп 30 пп пр 180 вп 15 пр 90 по вп 10 пр 180 вп 220.

Задача 2. От обучающихся требуется написать программный код для решения конкретной практической задачи. За правильное решение задачи этого уровня ученик получал 2 балла. Например, для составления плана приусадебного участка Аркадию Петровичу необходимо нарисовать окружность, которая будет изображать образ пруда. Написать систему команд, которые помогут ему сделать это. Ответ: по повтори 360 [вп 1 пр 1].

Задача 3. От обучающихся требуется применить имеющиеся знания по программированию в новых условиях. Например, при печати модели «умный дом» Аркадию Петровичу необходимо изобразить макет детали для конструкции поворота дверей. Написать соответствующую систему команд. Примечание: используйте процедуры, написанные в предыдущих заданиях. Ответ: по повтори 4 [повтори 360 [вп 1 пр 1] пр 90]. За правильное решение задачи этого уровня ученик получал 3 балла.

Итак, за правильное решение контрольных заданий обучающийся максимально мог получить 10 баллов. При переводе баллов в количественную шкалу использовалась следующая система: если ученик набирал менее 5 баллов – оценка «неудовлетворительно»; 5 или 6 баллов – «удовлетворительно»; в случае получения 7 или 8 баллов – «хорошо»; в остальных случаях – оценка «отлично». Таким образом, удалось собрать данные о 48 обучающихся, из которых были сформированы эксперименталь-

ная и контрольная группы (в каждой по 24 школьника). Выборка не носила случайный характер. В составе экспериментальной группы 51% девочек и 49% мальчиков.

Второй этап исследования был посвящен соотношению тем курса «Информатика в играх и задачах» с возможностями среды программирования ЛогоМиры. В частности, была определена последовательность занятий:

1. Знакомство с ЛогоМирами, основными командами Черепашки, использование графики.
2. Работа с формами и текстовыми окнами, датчик случайных чисел.
3. Создание собственного игрового проекта.

Были сформулированы примерные названия для игровых проектов, ориентированных на осмысленное применение инструментов языка Лого для реализации алгоритмов: «Волк-Коза-Капуста», Алгоритмы Баше, Крестики-Нолики, Черепашьи Бега и др.

Третий этап исследования охватывает опытное преподавание и применение элементов геймификации в обучении для повышения качества образовательных достижений школьников.

Изучение основ алгоритмизации и программирования в экспериментальной группе в среде Лого построено на следующих принципах геймификации: фактор вызова (мотивация) для поддержки добровольного характера игры; наличие внеигровой серьезной цели, совокупность методов и правил взаимодействия пользователя с приложением; механизмы обратной связи игропедагога и обучающихся; система очков, баллов и рейтинга для обобщения опыта поражения и побед.

Результаты исследования

С помощью инструментов языка программирования была спроектирована среда обучения на принципах геймификации, максимально ориентированная на повышение качества образовательных результатов школьников. Под образовательными результатами обучающегося в рамках представленного исследования будем понимать не только уровень общеучебных и предметных знаний, умений, навыков и компетенций, но и уровень развития мышления (системного, критического и т.п.), творческих способностей (креативности), социальной активности.

Ключевой идеей предлагаемого подхода является то, что геймификация процессов изучения основ алгоритмизации и программирования в экспериментальной группе предполагает получение фундаментального теоретического знания по информатике в игровой форме. Посредством включения элементов геймификации вносятся изменения не только в подачу и представление учебного материала, но и поддерживается положительный эмоциональный фон, минимизируются стрессовые факторы при разработке собственной программы.

Другим важным обстоятельством является то, что наиболее благоприятные условия для реализации данного подхода возникают на уровне начальной школы или на первой ступени основной (5-6-класс). В этом возрасте закладывается фундамент, который в дальнейшем определит стиль мышления человека, широту и гибкость ума, способность к самостоятельному формированию суждений. Именно на этом этапе обучения игровая форма деятельности органично сочетается с учебно-познавательной. Игра – это метод познания действительности, направляемый внутренними силами, и позволяющий школьнику в короткие сроки овладеть первоначальными, но весьма

важными основами культуры поведения в обществе, в коллективе, в семье, в виртуальном пространстве [18]. Игра не является чем-то привнесённым извне, она поддерживает познание и интеллектуальное воспитание.

Программированию, как доказано М. А. Kuhail и авт., отводится особая роль в развитии мышления школьника, коммуникации, социальной активности и творчества [19].

Для достижения цели исследования была разработана модель такой среды, компонентами которой являются: программное средство (приложение ЛогоМиры); принципы и приёмы геймификации; методика, направленная на обучение программированию.

В качестве критериев для выбора языка программирования Лого были выбраны такие характеристики как мощьность, простота, достаточность, «элегантность». Мощьность программного средства для поддержки геймификации предполагает, что его использование позволяет сосредоточиться целиком на проблеме, а не на языковых конструкциях. Характеристика достаточности свидетельствует о нежёсткой настроенности на вычислительные ресурсы компьютера. Простота языка выражается в неограниченных возможностях реализации мнемоники. Рекурсивные инструменты в Лого дают реальную возможность обучающемуся создавать «элегантные программы».

Таким образом, перечисленные возможности структур данных превосходят во многом более современные средства программирования и позволяют на первое место выводить решение учебно-познавательной проблемы.

Язык Лого, автором которой является С.Пейперт [20], обеспечивает возможность создавать объекты, которые школьники могут осваивать самостоятельно, превращая их в способы осмысления действительности. При программировании действий Черепашки обучающемуся приходится осознавать, как это делает он сам. Программируя компьютер, подростки вовлекаются в осознание аспектов своего собственного мышления. Эффективность среды изучения основ алгоритмизации, построенной на принципах геймификации, поддерживалась за счёт того, что она:

- работала в реальном времени (отсутствовали временные задержки между действием обучающегося и реакцией среды на это действие);
- имела дело с динамическими моделями для решения конкретных практико-ориентированных задач;
- обеспечивала условия для реализации прохождения любого познавательного процесса как последовательного восхождения по сходящейся спирали. Этот процесс имитировал этапы отладки программы, её последовательное уточнение.

Приложение ЛогоМиры, интегрируя в себе программирование, позволило для реализации игровых проектов использовать инструменты мультимедиа, графика, звука. Всё вышеперечисленное, во-первых, соответствует возрастным и психологическим особенностям мышления современных школьников; во-вторых, органично дополняет ресурсы геймификации [21]. Содержательными элементами в разработанной среде для обучающихся экспериментальной группы являются: понятие алгоритма, свойства алгоритма, базовые алгоритмические конструкции, переменные и постоянные величины. Необходимо отметить, что изучение каждой темы в экспериментальной группе рассчитано на несколько занятий (освоение нового материала, формирование умений и навыков, выбор темы для игрового проекта, его разработка и защита).

Основное внимание в экспериментальной группе уделялось именно изучению нового теоретического знания, его осмысленному применению для решения задачи. Для вовлечения обучающихся в сложную интеллектуальную деятельность, обусловленную необходимостью запоминать, формулировать, обобщать, проверять и т.д.) и

были использованы ресурсы геймификации. Обычно, когда школьники применяют теоретический материал для решения задачи, то компьютер используется для пошагового усвоения понятий, для выполнения упражнений различного уровня трудности, для получения обратной связи при контроле и оценке.

В геймифицированной среде познания для экспериментальной группы, поддержанной языком программирования Лого, традиционная последовательность была перевернута: контроль и получение обратной связи осуществлял сам обучающийся. Это было реализовано благодаря тому, что именно школьник программировал компьютер. При таком подходе подростки перехватывали инициативу у искусственного интеллекта, переставали бояться ошибок при составлении алгоритмов. Происходило приобщение к исследованию, творчеству и самостоятельному открытию.

В качестве примера рассмотрим один из игровых проектов, поддерживающих изучение основ алгоритмизации и программирования на Лого для экспериментальной группы. На рисунке 1 представлено рабочее поле, пользовательский интерфейс, система команд для Черепашек, являющиеся результатом когнитивной деятельности обучающихся при реализации алгоритма «Волк–Коза–Капуста». В игровой среде требуется перевезти на лодке с одного берега Волка, Козу и Капусту. При этом на берегу не могут одновременно оставаться Волк и Коза, Капуста и Коза. Обучающимся более привлекательным показалось реализовать алгоритм для Льва, Коровы и Травы.

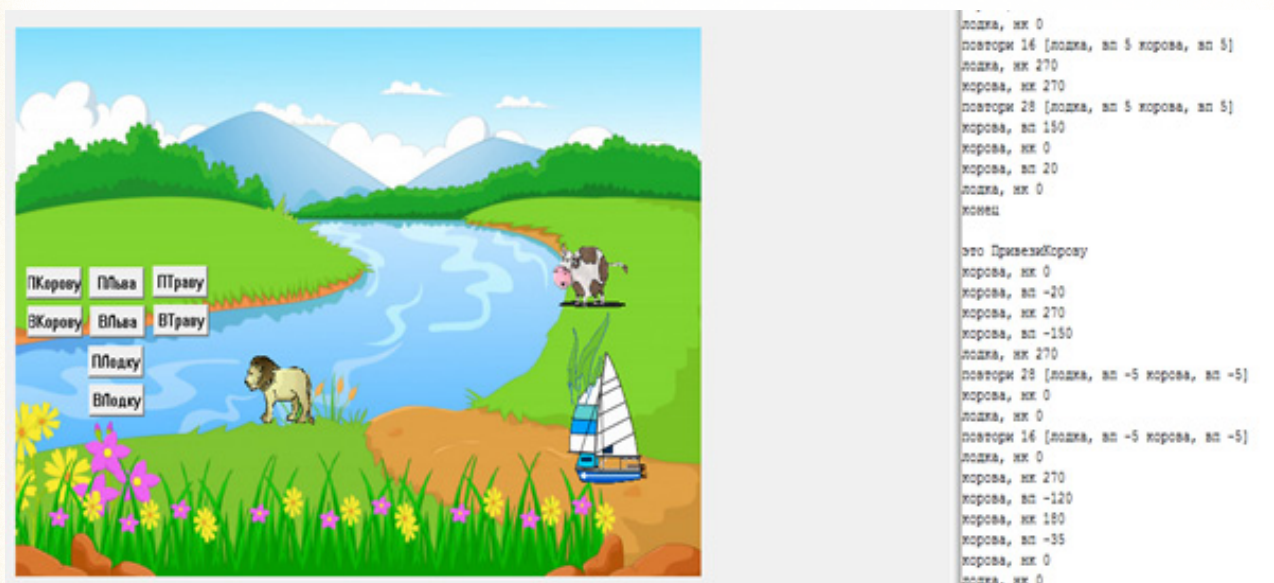


Рисунок 1 Пример игрового проекта на языке Лого

Обучающиеся в контрольной группе изучали программирование на Лого без проектирования описанной выше геймифицированной среды. Занятия проходили по следующей схеме: знакомство с ЛогоМирами (простейшие команды); процедуры, формы Черепашки, циклы, ветвление, текстовые окна, списки. Во введении педагог рассказывал об инструментах, функциональных возможностях языка Лого. Каждое занятие, в отличие от экспериментальной группы, – законченная самостоятельная тема, поддержанная материалом для дополнительного чтения, ссылками на информационные ресурсы. Использовалось достаточное количество примеров, иллюстраций, кодов программ и предлагались задачи для самостоятельного решения. Учителем не проводилась дополнительная целенаправленная работа по мотивации и поощрению

школьников, вовлечения их в творческую игровую деятельность, разработке системы наград, рейтинга. В конце каждого занятия обучающиеся выполняли небольшой тест из 10 вопросов по только что изученной теме.

На фиксирующей стадии эксперимента также проводилась контрольная работа. Типы задач, принципы оценивания соответствовали заданиям и процедуре входного контрольного мероприятия. Сведения об образовательных достижениях до и после эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Образовательные достижения обучающихся

Количественная шкала	Группы			
	Экспериментальная группа (24 школьника)		Контрольная группа (24 школьника)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Отлично	2	10	2	3
Хорошо	10	10		
Удовлетворительно	4	2	12	13
Неудовлетворительно	8	2	19	17

Были приняты следующие статистические гипотезы: H_0 : качество образовательных достижений в экспериментальной группе статистически не отличается от результатов контрольной группы; H_1 : качество обучения экспериментальной группы выше уровня контрольной группы. В онлайн-ресурсе (<http://medstatistic.ru/calculators/calchit.html>) вычислены значения критерия до ($\chi^2_{набл.1}$) и после ($\chi^2_{набл.2}$) эксперимента. Для $\alpha = 0,05$ по таблицам распределения $\chi^2_{крит}$ равно 7,815. Таким образом, получаем: $\chi^2_{набл.1} < \chi^2_{крит}$ ($0,16 < 7,815$), а $\chi^2_{набл.2} > \chi^2_{крит}$ ($7,885 > 7,815$). Следовательно, сдвиг в сторону повышения качества образовательных результатов обучающихся экспериментальной группы, можно считать неслучайным.

Обсуждение результатов

Итак, среда обучения, построенная на принципах геймификации, поддерживала и направляла работу школьников экспериментальной группы при изучении основ алгоритмизации и программирования. Выполняя количественный анализ полученных результатов, заключаем, что по итогам контрольного мероприятия 83% обучающихся экспериментальной группы получили оценки «хорошо» и «отлично». По результатам входной контрольной работы это значение было равно 50%. Число обучающихся, не справившихся с заданием, уменьшилось с 33,3% до 8,3%.

Динамика результатов в контрольной группе не такая значительная. Оценки «отлично» и «хорошо» получили 50% школьников. Первоначально этот показатель был равен 45,8%. Количество обучающихся, которые не смогли выполнить итоговую контрольную работу, составило 29,2% (по сравнению с 33,3% на входном срезе).

В целом, педагогический эксперимент позволяет сделать вывод о том, что включение элементов геймификации в изучение основ алгоритмизации и программирования способствовало повышению качества обучения. Повышение качества образовательных результатов в экспериментальной группе стало возможным благодаря тому, что

среда изучения основ алгоритмизации, построенной на принципах геймификации, позволила создавать и поддерживать условия:

- для самоутверждения личности в коллективе;
- самовоспитания;
- создания ситуаций успеха;
- организации творческой индивидуальной и коллективной деятельности.

В рамках представленного исследования было предположено и экспериментально доказано, что для получения обучающимися востребованных в современном обществе навыков программирования, компетенций в области искусственного интеллекта, анализа данных педагогу необходимо спроектировать специальную геймифицированную среду обучения. Благодаря изучению языка программирования Лого создаются условия для самоутверждения личности в коллективе, самовоспитания, создания ситуации успеха, организации исследовательской и групповой работы.

При изучении основ алгоритмизации в ЛогоМирах происходит пропедевтика основных понятий информатики на осознанном уровне, формирование навыков программирования, развитие мышления, активности и творчества. Выбор именно этого программного продукта позволил спроектировать среду, которая позволяет изучить базовые теоретические понятия, продемонстрировать графические возможности компьютера, сформировать навыки программирования в объектно-ориентированной среде, получить опыт самостоятельной исследовательской деятельности, коллаборации и креативности, реализовать возможности геймификации для самореализации, социализации и профессионального самоопределения.

Результаты исследования соответствуют выводам С. Пейперта, одного из самых авторитетных учёных в теории познания и обучения, о дидактическом потенциале языка программирования Лого для развития мышления школьника [20]. Авторские заключения представленной работы подтверждают ранее полученные сведения Е. В. Соболевой, Н. Л. Караваева, М. С. Перевозчиковой об эффективности применения геймификации в обучении программированию [1]. Кроме того, предложенный вариант включения элементов геймификации в написание программного кода соответствует выводам современных зарубежных исследователей G. Tisza, P. Markopoulos [16].

Заключение

В ходе исследования были отмечены следующие условия, при которых включение элементов геймификации в изучение основ алгоритмизации и программирования максимально эффективно для повышения академических достижений школьников:

1. Соотнесение образовательной цели и результатов геймификации. Прежде всего, до разработки или использования игры на занятии необходимо определиться с целями и предполагаемыми результатами: обучающиеся должны запомнить теоретические факты, получить логически обоснованные выводы, написать программный код, разработать проект на основе изученного материала. Цель будет определять не только содержание игрового пространства, но и механизм обратной связи. Например, обучающимся предлагается разра-

- ботать игровой проект «Волк–Коза–Капуста». Педагог должен уточнить, какие алгоритмические конструкции необходимо использовать, к каким информационным ресурсам обратиться.
2. Продумывание сюжета игрового проекта. Чтобы сложный теоретический материал воспринимался, осознавался, запоминался и применялся на практике, наставнику следует продумать историю для персонажей.
 3. Механизмы интерактивности и взаимодействия пользователя со средой. При проектировании интерфейса следует предусмотреть различные кнопки, окна для ввода. Это необходимо для понимания обучающимися важности культуры и норм коммуникации в виртуальном пространстве (удобство, простота, функциональность).
 4. Распределение ролей. Ресурсы ЛогоМиров поддерживают графику, звук, мультипликацию, программирование. А значит, учитель получает возможности поделить класс на группы в соответствии с их интересами, предпочтениями, способностями: для поиска информации, для проектирования интерфейса и дизайна, для разработки кода, для представления и защиты.
 5. Правила среды обучения на принципах геймификации. Школьники должны понимать, как работает игра: ее правила и причинно-следственные связи. Например, стоит разобрать условия игры «Волк–Коза–Капуста» не просто на словах, а в «реальности». Можно назначить исполнителей, в действительности для каждого по шагам разобрать все команды алгоритма.
 6. Оценка и образовательные достижения. В представленной среде обучения отметка за реализованное игровое пространство не ставится. По результатам защиты игровых проектов обучающиеся получают баллы, ордена, грамоты. Как вариант – ввести рейтинг продвинутых игроков (по реализации уровней, использованных форм Черепашки и т.д.). Награды отражают реальные образовательные достижения обучающихся, но при этом в количественной шкале не выражаются. Оценка выставляется по результатам контрольной работы.
 7. Чат для обмена опытом, для оказания помощи при выборе алгоритмических структур, тестирования уровней игры.
 8. Временные ограничения (например, с помощью таймера игры). Это способствует формированию важного навыка работы в условиях ограниченности ресурсов.

Среда обучения, построенная на принципах геймификации, способствует не только повышению качества получаемых предметных и общеучебных знаний, но и способствует развитию мышления. В ходе разработки и реализации игрового проекта формируются и востребованные цифровым обществом *soft skills*: планирование, поиск, критическая оценка и обработка информации, коллаборация, коммуникация. Все эти умения становятся необходимыми для социализации в современном цифровом обществе.

Таким образом, использование геймификации при изучении основ алгоритмизации и программирования позволяет повысить качество образовательных результатов обучающихся.

Материалы исследования могут использоваться для развития идей геймификации в цифровой школе, при обосновании необходимости изучения алгоритмизации и программирования на всех уровнях обучения и подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соболева Е. В., Караваев Н. Л., Перевозчикова М. С. Совершенствование содержания подготовки учителей к разработке и применению компьютерных игр в обучении // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 6. С. 54–70. URL: <http://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.04>.
2. Самойлова Е. С. Формирование информационной культуры младшего школьника средствами игровых технологий в дистанционном обучении // Казанский педагогический журнал. 2020. №. 5 (142). С. 169-176.
3. Никитская Е. А., Гладышева Е. О., Соколова В. С. Проблемы образовательного процесса поколения Z // Инновации в образовании. 2020. №. 1. С. 12–17.
4. Мальцев А. В., Томильцев А. В. Мониторинг качества учебных достижений: предмет, функции, методы // Высшее образование в России. 2017. № 5 (212). С. 23-33.
5. Murillo-Zamorano L. R., López Sánchez J. A., Godoy-Caballero A. L., Bueno Muñoz C. Gamification and active learning in higher education: Is it possible to match digital society, academia and students' interests? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. Vol. 18(1). P. 1-27. DOI:10.1186/s41239-021-00249-y
6. Legaki N, Karpouzis K, Assimakopoulos V., Hamari. J. Gamification to avoid cognitive biases: An experiment of gamifying a forecasting course // Technological Forecasting and Social Change. 2021. Vol. 167. DOI: 10.1016/j.techfore.2021.120725
7. Таренко Л. Б. Геймификация процесса подготовки будущих программистов как способ формирования креативных аналитических умений // Перспективы науки. 2021. № 1 (136). С. 122-125.
8. Кашпур В. В., Губанов А.В., Феценко А.В., Изофатова М.С., Кобенко А.В. Взаимосвязь образовательных достижений старшеклассников и их цифрового следа в социальной сети. // Педагогика и просвещение. 2020. № 4. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.4.33952.
9. Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M. A., Guerrero-Puerta L., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Alias A. Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education // Sustainability (Switzerland). 2021. Vol. 13(4). p. 1-14. DOI:10.3390/su13042247
10. Cheng M., Su S., Kinshuk C. Integrating smartphone-controlled paper airplane into gamified science inquiry for junior high school students // Journal of Educational Computing Research. 2021. Vol. 59(1). p. 71-94. DOI: 10.1177/0735633120953598
11. Hossein-Mohand H., Trujillo-Torres J-M., Gómez-García M., Hossein-Mohand H., Campos-Soto A. Analysis of the use and integration of the flipped learning model, project-based learning, and gamification methodologies by secondary school mathematics teachers // Sustainability (Switzerland). 2021. Vol. 13(5). p. 1-18. DOI: 10.3390/su13052606
12. Рыбка Н. М. Играизация и опыт использования компьютерных игр в преподавании философии в технических учреждениях высшего образования // Информационные технологии и средства обучения. 2018. Т. 67. №. 5. С. 213-225.
13. Khan Z. R., Dyer J., Bjelobaba S., Gomes S. F., Dlabolová D. H., Sivasubramaniam S., Harish P. Initiating count down – gamification of academic integrity // International Journal for Educational Integrity. 2021. Vol. 17(1). P. 1-15. DOI:10.1007/s40979-020-00068-0
14. Ramos-Vega M. C, Palma-Morales V. M., Pérez-Marín D., Moguerza J. M. Stimulating children's engagement with an educational serious videogame using lean UX co-design // Entertainment Computing. 2021. Vol. 38. DOI: 10.1016/j.entcom.2021.100405
15. Cetin I., Ozden M. Y. Development of computer programming attitude scale for university students // Computer Applications in Engineering Education. 2015. Vol. 23(5). p. 667-672. DOI: 10.1002/cae.21639
16. Tisza G., Markopoulos P. Understanding the role of fun in learning to code // International Journal of Child-Computer Interaction. 2021. Vol. 28. p.1–10. DOI: 10.1016/j.ijcci.2021.100270
17. Самылкина Н. Н., Етова А. В. Создание мобильных приложений в MIT App Inventor с использованием элементов геймификации при изучении программирования в основной школе // Информатика в школе. 2020. №. 8. С. 37-45. DOI: 10.32517/2221-1993-2020-19-8-37-45
18. Batista A. F, Thiry M., Gonçalves R. Q., Fernandes A. Using technologies as virtual environments for computer teaching: A systematic review // Informatics in Education. 2020. Vol. 19(2). p. 201-221. DOI:10.15388/INFEDU.2020.10
19. Kuhail M. A., Farooq S., Hammad R., Bahja M. Characterizing visual programming approaches for end-user developers: A systematic review. // IEEE Access. 2021. Vol. 9. p. 14181-14202. DOI: 10.1109/ACCESS.2021.3051043
20. Papert S. Mindstorms: children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books. 1993. 230 p.
21. Hamza-Lup F. G., Goldbach I. R. Multimodal, visuo-haptic games for abstract theory instruction: Grabbing charged particles // Journal on Multimodal User Interfaces. 2021. Vol. 15(1). DOI: 10.1007/s12193-020-00327-x

REFERENCES

1. Soboleva E. V., Karavaev N. L., Perevozchikova M. S. Improving the content of teacher training for the development and use of computer games in teaching. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2017, vol. 7, no. 6, pp. 54–70. DOI: 10.15293/2226-3365.1706.04 (in Russ.)
2. Samoilova E.S. Formation of information culture of younger students by means of gaming technologies in distance learning. *Kazan pedagogical journal*, 2020, no. 5 (142), pp. 169-176. (in Russ.)
3. Nikitskaya E.A., Gladysheva E.O., Sokolova V.S. Problems of the educational process of generation Z. *Innovations in education*, 2020. no. 1, pp. 12–17. (in Russ.)
4. Maltsev A.V., Tomiltsev A.V. Monitoring the quality of educational achievements: subject, functions, methods. *Higher education in Russia*, 2017, no. 5 (212), pp. 23-33. (in Russ.)
5. Murillo-Zamorano L. R., López Sánchez J. A., Godoy-Caballero A. L., Bueno Muñoz C. Gamification and active learning in higher education: Is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2021 vol. 18(1), pp. 1-27. DOI: 10.1186/s41239-021-00249-y
6. Legaki N., Karpouzis K., Assimakopoulos V., Hamari. J. Gamification to avoid cognitive biases: An experiment of gamifying a forecasting course. *Technological Forecasting and Social Change*, 2021, vol. 167. DOI: 10.1016/j.techfore.2021.120725
7. Tarenko L.B. Gamification of the process of training future programmers as a way of forming creative analytical skills. *Prospects for Science*, 2021, no. 1 (136), pp. 122-125. (in Russ.)
8. Kashpur V.V., Gubanov A.V., Feshchenko A.V., Izofatova M.S., Kobenko A.V. The relationship between the educational achievements of high school students and their digital footprint on the social network. *Pedagogy and education*, 2020, no. 4. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.4.33952
9. Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M. A., Guerrero-Puerta L., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Alias A. Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability (Switzerland)*, 2021, vol. 13(4), pp. 1-14. DOI: 10.3390/su13042247
10. Cheng M., Su S., Kinshuk C. Integrating smartphone-controlled paper airplane into gamified science inquiry for junior high school students. *Journal of Educational Computing Research*, 2021, vol. 59 (1), pp. 71-94. DOI: 10.1177/0735633120953598
11. Hossein-Mohand H., Trujillo-Torres J-M., Gómez-García M., Hossein-Mohand H., Campos-Soto A. Analysis of the use and integration of the flipped learning model, project-based learning, and gamification methodologies by secondary school mathematics teachers. *Sustainability (Switzerland)*, 2021, vol. 13(5), pp. 1-18. DOI: 10.3390/su13052606
12. Rybka N.M. Game and experience of using computer games in teaching philosophy in technical institutions of higher education. *Information technologies and teaching tools*, 2018, vol. 67, no. 5, pp. 213-225. (in Russ.)
13. Khan Z. R., Dyer J., Bjelobaba S., Gomes S. F., Dlabolová D. H., Sivasubramaniam S., Harish P. Initiating count down – gamification of academic integrity. *International Journal for Educational Integrity*, 2021, vol. 17(1), pp. 1-15. DOI: 10.1007/s40979-020-00068-0
14. Ramos-Vega M. C, Palma-Morales V. M., Pérez-Marín D., Moguerza J. M. Stimulating children's engagement with an educational serious videogame using lean UX co-design. *Entertainment Computing*, 2021, vol. 38. DOI: 10.1016/j.entcom.2021.100405
15. Cetin I., Ozden M. Y. Development of computer programming attitude scale for university students. *Computer Applications in Engineering Education*, 2015, vol. 23(5), pp. 667-672. DOI: 10.1002/cae.21639
16. Tisza G., Markopoulos P. Understanding the role of fun in learning to code. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2021, vol. 28, pp. 1–10. DOI: 10.1016/j.ijcci.2021.100270
17. Samylkina N.N., Etova A.V. Development of mobile applications in MIT App Inventor using gamification elements in the study of programming in primary school. *Informatics at school*, 2020, no. 8, pp. 37-45. DOI: 10.32517/2221-1993-2020-19-8-37-45 (in Russ.)
18. Batista A. F, Thiry M., Gonçalves R. Q., Fernandes A. Using technologies as virtual environments for computer teaching: A systematic review. *Informatics in Education*, 2020, vol. 19(2), pp. 201-221. DOI: 10.15388/INFEDU.2020.10
19. Kuhail M. A., Farooq S., Hammad R., Bahja M. Characterizing visual programming approaches for end-user developers: A systematic review. *IEEE Access*, 2021, vol. 9, pp. 14181-14202. DOI: 10.1109/ACCESS.2021.3051043
20. Papert S. *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books, 1993. 230 p.
21. Hamza-Lup F. G., Goldbach I. R. Multimodal, visuo-haptic games for abstract theory instruction: Grabbing charged particles. *Journal on Multimodal User Interfaces*, 2021, vol. 15(1). DOI: 10.1007/s12193-020-00327-x

Информация об авторах

Герасимова Елена Константиновна

(Россия, Ставрополь)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики

Института математики и информационных технологий имени профессора Н.И.Червякова ФГАОУ ВО "Северо-Кавказский федеральный университет"

E-mail: elkongerasimova@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3758-8533

Гавриловская Надежда Владимировна

(Россия, Москва)

Кандидат технических наук, доцент кафедры информационных технологий в АПК

Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева

E-mail: gavrilovskayanv@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5060-7837

Соболева Елена Витальевна

(Россия, Киров)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры цифровых технологий в образовании

Вятский государственный университет

E-mail: sobolevaelv@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-3977-1246

Суворова Татьяна Николаевна

(Россия, Киров)

Доцент, доктор педагогических наук, заведующий

кафедрой цифровых технологий в образовании

Вятский государственный университет

E-mail: suvorovatn@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3628-129X

Information about the authors

Elena K. Gerasimova

(Russia, Stavropol)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Informatics

Institute of Mathematics and Information Technologies

(named after Prof. Nikolay Chervyakov)

North Caucasus Federal University

E-mail: elkongerasimova@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3758-8533

Nadezhda V. Gavrilovskaya

(Russia, Moscow)

PhD in Technology Sciences, Associate Professor of the

Department of Information Technology in the Agro-

Industrial Complex

Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev

Agricultural Academy

E-mail: gavrilovskayanv@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5060-7837

Elena V. Soboleva

(Russia, Kirov)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the

Department of Digital Technologies in Education

Vyatka State University

E-mail: sobolevaelv@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-3977-1246

Tatyana N. Suvorova

(Russia, Kirov)

Associate Professor, Doctor of Education, Head of the

Department of Digital Technologies in Education

Vyatka State University

E-mail: suvorovatn@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3628-129X



Д. А. БЕЛЯЕВ, У. П. БЕЛЯЕВА

Видеоигры как экранно-интерактивная платформа исторического медиапросвещения: образовательный потенциал и риски политизации

Среди разновидностей экранной культуры с начала XXI в. особую популярность и массовое распространение стали приобретать видеоигры. Они обладают уникальными интерактивно-процедурными качествами, которые в совокупности с традиционной грамматикой экранной нарративности, создают оригинальный комплекс риторических приемов, эффективно воздействующих на массовое общественное сознание. В свою очередь сюжет и визуальный дизайн видеоигр зачастую базируется на исторических нарративах, становясь платформой для виртуально-интерактивной реконструкции истории. *Цель исследования* – анализ экранного феномена видеоигр в качестве инновационной платформы исторического медиапросвещения, с выявлением его образовательного потенциала и рисков политического искажения истории.

Методологической основой работы являются культурно-цивилизационный, диалектический и исторический подходы, а также структурно-функциональный анализ, компаративно-политологический подход и системный метод.

Проведенное исследование позволило выявить широкий спектр исторических видеоигр и классифицировать модальности реализации в них исторической тематики с ее общеобразовательным потенциалом. Кроме того, определен принципиальный деконструктивный характер актуализации исторического метанарратива в процедурно-интерактивной архитектонике видеоигр. Наконец, были раскрыты три основных стратегии искажения и фальсификации истории в видеоиграх: 1) непосредственные искажения фактуры сюжетного нарратива; 2) фигуры умолчания; 3) программные манипуляции с игровыми правилами.

По итогам исследования было раскрыто, что практически каждая значимая культурно-историческая эпоха, с акцентуацией на военно-батальных сюжетах, имеет свое отражение в видеоигровом формате. Данные игровые проекты имеют серьезный общеобразовательный потенциал, процедурно погружая геймера в контекст основных исторических фактов, культурной эстетики эпохи и внутренних детерминант исторической динамики. В то же время, установлена постмодернистская сущность видеоигр, что создает угрозу инвариантности восприятия истории, латентно поощряя интенции к ее переписыванию. Другие риски содержатся в выявленных примерах политизации исторического нарратива видеоигр, которые конкретизируются в тенденции к принижению роли России на международной арене и европоцентристской ценностной акцентуации.

Ключевые слова: видеоигры, образование, история, просвещение, экранная культура, исторические видеоигры, политизация истории

Ссылка для цитирования:

Беляев Д. А., Беляева У. П. Видеоигры как экранно-интерактивная платформа исторического медиапросвещения: образовательный потенциал и риски политизации // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 478-491. doi: 10.32744/pse.2021.4.32



D. A. BELYAEV, U. P. BELYAEVA

Video games as a screen-interactive platform of historical media education: educational potential and risks of politicization

Screen culture today, absorbing verbal-narrative and written culture, is the dominant memorial-representative format for the reproduction, preservation and broadcast of cultural information. Among the varieties of screen culture, since the beginning of the 21st century, video games have become especially popular and widespread. They possess unique interactive-procedural qualities, which, together with the traditional grammar of screen narrative, create an original complex of rhetorical techniques that effectively influence the mass public consciousness. In turn, the plot and visual design of video games is often based on historical narratives, becoming a platform for virtual interactive reconstruction of history. The study is devoted to the up-to-date topic of analyzing the on-screen phenomenon of video games as an innovative platform for historical media education, identifying its educational potential and the risks of political distortion of history.

The methodological basis of the study is cultural-civilizational, dialectical and historical approaches, as well as structural-functional analysis, comparative-political science approach and systemic method.

The study made it possible to identify a wide range of historical video games and classify the modalities of the implementation of historical topics in them with its general educational potential. In addition, the fundamental deconstructive nature of the actualization of the historical metanarrative in the procedural-interactive architectonics of video games has been determined. Finally, three main strategies for distorting and falsifying history in video games have been revealed.

According to the results of the study, it was revealed that almost every significant cultural and historical era, with an emphasis on military battle plots, is reflected in the video game format. These game projects have serious educational potential, procedurally immersing the gamer in the context of the main historical facts, cultural aesthetics of the era and internal determinants of historical dynamics. At the same time, the postmodern essence of video games has been established, which poses a threat to the invariance of the perception of history, latently encouraging the intentions to rewrite it. Other risks are contained in the identified examples of politicization of the historical narrative of video games, which are concretized in the tendency to belittle the role of Russia in the international arena and the Eurocentric value accentuation.

Keywords: video games, education, history, enlightenment, screen culture, historical video games, politicization of history

For Reference:

Belyaev, D. A., & Belyaeva, U. P. (2021). Video games as a screen-interactive platform of historical media education: educational potential and risks of politicization. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 478-491. doi: 10.32744/pse.2021.4.32

Introduction

The intensification of the technological development of modern civilization has led to the emergence of fundamentally new memorial and representation formats and platforms for broadcasting information. If, before the beginning of the 20th century, the change in the stages of cultural development from the verbal-narrative, as the most ancient, to the written one, which was finally consolidated only after the "Gutenberg revolution" in the 15th century, took place quite smoothly. The cultural assimilation of new modalities of information reflection took place without significant shocks and was quite organically incorporated into the model of enlightenment strategies of a particular era. The last century was not only the time of birth itself, but also the beginning of the mass domination of a new screen type of culture.

So called screen culture has rapidly evolved from the far-fetched marginal entertainment, which was the status the first demonstrations of cinematography often had, to the leading information presentation format that claims to be cultural totality. Accordingly, screen communication began to be mastered as an instrument of educational policy, becoming a carrier of general educational concepts and meanings. Thus, within the framework of the TV-screen format, a significant scientific and popular content base is being formed, the content of which is aimed at mass education in a wide educational spectrum. In addition, the cinema screen culture also occupies an important place in the structure of modern media education. In addition to documentaries that directly implement educational goals, it is important to note art films, which have enormous educational potential. Thanks to its large user base and deep emotional impact, based on the figurative-screen rhetoric, cinema from the second half of the XX century occupies a prominent place in the structure of the policy of enlightenment and mass education, in particular in the field of historical consciousness [16, p. 56-62].

At the same time, the screen culture itself in the context of the dynamics of scientific and technological progress is changing, giving rise to new formats of implementation. These include video games, which appeared in the cultural space in the 70s of the last century, are rapidly gaining user popularity, becoming today the leader of the entertainment industry, having already surpassed, for example, cinema. At the level of public perception of video games until the end of the XX century they were largely in the "entertainment ghetto". At the same time, it was additionally limited by a number of age and gender markers, having, moreover, a partly marginalized socio-cultural status [39, p. 10-12]. All this did not allow video games to act as a new universal platform for media education, but since the beginning of the 21st century the situation began to change.

Video games go beyond their entertainment framework, already being considered as a polymorphic cultural phenomenon, in its various manifestations acting as a sport, a kind of virtual digital art, educational and social communication platform of a new type [41, p. 34-39]. In addition, a separate research program is being formed in the social and humanitarian scientific discourse – game studies, which aims at interdisciplinary scientific consideration of video games. Finally, the principles of gamification, which are implemented in many non-gaming spheres of human activity, are gaining particular popularity today, revealing the potential of their scaling dynamics [13].

As a result, today video games have generally been legitimized as a virtual interactive kind of screen culture. They possess many original rhetorical techniques and immersive

practices that allow them to act as a translator of complex narrative structures and meanings [31, p. 82-87]. Consequently, like cinematography, video games are becoming a highly effective platform for media education. In particular, history, in its event-factual and visual-aesthetic modalities, is often integrated into the plot-narrative and design-graphic architectonics of video games. And here video games act as a screen platform for mass historical enlightenment and, at the same time, an instrument for implementing the politics of memory and forming historical consciousness [14, p. 129-131; 19, p. 130-133].

It is significant that due to the novelty of this cultural phenomenon, no specialized works on this topic have yet been published. This fact additionally actualizes the topic and focus of our consideration, in which video games are analyzed as a special media format of historical education that has a powerful educational potential and risks of politicization. At the same time, within the framework of the foreign discourse of game studies, a number of authors can be distinguished whose articles in publications indexed in the Web of Science Core Collection raise a number of topics related to our research.

The most massive and popular research area in game studies has become cultural studies (A. Meskin [28], R. Guins [20], A. Shaw [40]), this research area examines a wide range of issues related to the cultural influence of video games and their place in the modern socio-cultural space. In addition, in the last decade, the direction of historical studies has been actively developing in the foreign discourse of game studies (L. Traynor [43], E. Wright [47], D. Spring [42]), where the features of the presence and procedural-narrative interpretation of historical plots in video games are analyzed. Finally, the newest direction in game studies is political studies (M. Schulzke [37; 38], N. Robinson [34], M. Salter [35]), which examine the political and ideological component of video games, the possibility and degree of their influence on political consciousness and behavior.

Domestic research discourse devoted to video games began to take shape 5-7 years later than the foreign one. Here, the work of two Russian centers for the study of video games – the Moscow Center for the Study of Video Games at the Faculty of Philosophy of Lomonosov Moscow State University and the Computer Games Research Laboratory at the Institute of Philosophy, St. Petersburg State University.

From the point of view of the main directions, the domestic research discourse on video games as a whole follows in the wake of the foreign one, adjusted for some disciplinary specifics and thematic accentuation. In Russian studies, the philosophical and cultural direction of video game analytics has become widespread (E.V. Galanina [18], V.S. Babinovich [4] and A.S. Vetushinsky [44; 45; 46]) and art history (N.A. Marenich [27], N.A. Moshkov [29] and I.I. Yugai [50]) where ontological, sociocultural, ethical, anthropological, religious studies and artistic and aesthetic issues are raised.

According to our research problems, one can single out the works of D.A. Iglin [22; 23], M.A. Bochanov [11] and V.A. Kalmykov [24], which raises the topic of historical integration in some individual video games, and also concisely points to private politically engaged forms in the structure of their plot narrative and gameplay-procedural activities.

Finally, it is necessary to note the work of a psychological and pedagogical orientation. They analyze the potential risks and developmental opportunities inherent in video games, as well as issues of gamification in education. The works of E.O. Achkelova [2], L.V. Zinovieva [51] and V.A. Pomelova [32].

The purpose of our interdisciplinary research is to explicate and analyze video games as a screen format for the implementation of media education in the field of historical knowledge. In the process of achieving this goal, it is assumed that a comparative consideration of the

modalities of representation of historical themes, plots and images in the mass video game segment is assumed, with the identification of the educational potential inherent in them and the disclosure of examples of distortion (falsification) of history for the sake of political conjuncture and ideological predestination.

Materials and methods

The methodology of the article is conditioned, firstly, by the interdisciplinary research topics at the intersection of pedagogy, history, political science and cultural studies; secondly, the complex technocultural nature of the object and subject of consideration, which determined a single set of methodological approaches and principles.

First of all, it is necessary to take into consideration a number of general scientific theoretical methods: analysis, synthesis, analogy, modelling and comparison. They create a scientific and methodological framework for the entire study. The work is based on the principles of the unity of the historical and logical, socio-cultural and historical conditioning of human practices. The methodological basis of the work is the cultural-civilizational, dialectical and historical approaches. Also, a necessary element of the realization of the goal of the research tasks is the use of a number of special approaches and methods. In particular, structural and functional analysis, comparative political science approach and systemic method.

In addition, the study relies on the narratological concept of cybertextual interpretation of video games by E. Aarset [1] and the principle of "postmodern mess" by J. Bogost [12], and also takes into account certain aspects of B. Latour's theory of irreducibility [26].

Also, to determine the specifics of the impact of video games on public consciousness, it is of fundamental importance to rely on the theory of streaming by M. Chikszentmihalyi [15] and its video game adaptation by R. Holt [21].

In general, depending on the aspect of the topic under consideration and local research tasks, the methodological tools of the work are adjusted, while maintaining the integrity and unity of the research narrative. The synthesis of philosophical, cultural, political and historical approaches and methods is designed to fully implement the interdisciplinary nature of the project topic and contribute to the adequate solution of the set goals and objectives of the research.

Results

First of all, it is necessary to explicate the concept of "historical video games", which is key for our topic, but at the same time, even within the framework of the research discourse, game studies do not have a very clear definition. For example, V.V. Kirichenko is trying to introduce the concept of "encyclopaedic game" into the research discourse, denoting "large-scale reproduction of historical material in the context of mentality, the concept of everyday life and play totality" [25, p. 147], where historical accuracy and fiction are combined. However, in our opinion, this concept is not entirely successful, since it does not reflect the essence of the reflection in video games of historical material.

The story in video games can be integrated in two main modalities – narrative and visual design. In the first case, the plot of the game is based on one or another historical event (fact, personality), which is reconstructed within the framework of the local virtual world.

It is built into the general game architectonics as a content-explanatory component of the game narration. Narrative modality focuses on the transmission of meanings and ideas, suggesting rational-logical reception. In the visual design format, the story is represented primarily through the special graphic performance of the game, which is guided by external, visual authenticity. It is addressed primarily to sensory, emotional perception. Of course, these two modalities of reflecting the historical in video games can be combined, enhancing the overall historical authenticity of the virtually recreated universe.

In addition, an important initial framework for the implementation of historical content in a video game is its genre, which itself forms the original tonality and focuses of the representation of history. The vast majority of conventionally historical video games are made in the genre of strategy or action-adventure (from the first or third person). In strategies, the gameplay is usually measured and tactically oriented, so the emphasis is often shifted towards factual and cartography. Their game mechanics allow the simulation of global historical processes and complex, multifactorial determinants as factors of historical dynamics. In action adventures, the gameplay is based on active action and increased subjective involvement in virtual reality. Here, the external surroundings of locations are of particular importance, and the gameplay dynamics partly absorbs the narrative meanings.

Further on, it makes sense to turn to the consideration of specific game projects to clarify the nature and characteristics of the presence of historical content in them. First of all, it is necessary to note a number of global historical strategies – the series "Civilization", "Europa Universalis" and "Total War".

Global strategy games from the Civilization series, the first game of which appeared back in 1991, are one of the most famous and popular historical games, which laid some of the fundamental foundations of the genre. In "Civilization" the gamer, controlling a separate civilization, guides it through the main stages of historical development – from the Ancient World to the present (with elements of futurology). The game has many development parameters – economy, politics, technology, military force, etc., which simulate the main areas of development of real countries. The general trajectory of its historical development depends on the initial choice of civilization (in the last game of the series there are more than 18), the priorities of its socio-political, economic, scientific and military organization are predetermined. Also, each civilization has its own unique leader (for example, in Russia it is Peter I), military unit and cultural achievements. All of them correlate with historical facts and a well-established social concept (often stereotyped) about a particular civilization. Also quite remarkable is the main game goal in "Civilization" – to achieve world domination. At the same time, it can be expressed in military-political, economic or cultural domination over other states.

The core of the game concept of "Civilization", which consists in presenting world history through the evolution of local civilizations, obviously goes back to the civilizational approach, as well as the historiosophist and culturological ideas of O. Spengler and A. Toynbee. At the same time, there is not a lot of narrative history in "Civilization", its historicity is expressed more in individual facts (often in isolation from the real historical context) and general design solutions for visualizing the architecture of religious buildings. But, I think, the main historical, educational and general educational merit of "Civilization" is the simulation of the dynamics of historical development, taking into account (as far as possible within the framework of the conventions of the virtual world) its multifactorial nature. In other words, this video game is more aimed not at broadcasting a historical narrative, but at a procedurally-interactive demonstration of the principles of historical evolution.

The Europa Universalis series is based on similar game principles, but has a clearly limited historical framework (depending on the part, this interval extends to 300-500 years of world history, focusing on the late Middle Ages and Modern Times), in which gamers will have to implement various strategies world domination. Here, at the start of the gameplay, a historically authentic political disposition in the European region and adjoining neighbouring states is modelled as a whole. The political geography of that time and a certain set of indicators of the development of a particular country are conveyed realistically. This is the basic factual realism of Europa Universalis. After the start of the game session, the dynamics of the optional-interactive historical development is launched, which is modelled taking into account the initial factors of the development of states, program goals and subjective activities of the player. Taking into account the initially set time frame, in "Europa Universalis" in more detail than in "Civilization", multifactorial and non-linear determinism of historical development are worked out. All this allows the player to get an idea of the geopolitical balance of power in Europe in the XIV-XVI centuries, cause-and-effect bases and the logic of the historical process [14, p. 79].

Finally, the "Total War" series is conceptually built on the same foundations, but with an emphasis on the battle-tactical component. So, it contains elements of politics, diplomacy and economics, but they are secondary in the structure of game mechanics. Priority is given to military activities. In "Total War" military-technical and tactical elements inherent in different countries and historical eras are reconstructed in detail. Each part of the series is dedicated to a specific historical period and region – the Trojan War, Ancient Rome, Feudal Japan, Colonial and Napoleonic Wars. Accordingly, "Total War" provides in its own way a unique procedural and game experience of virtual military reconstructions immersed in the context of local historical narrative.

Finishing the topic of large-scale historical strategies, one cannot fail to mention the well-known series "Age of Empires", which, however, unlike the projects discussed above, in its historical component has undergone many simplifications. On the one hand, in "Age of Empires" there are several playable civilizations that have their own design of units and architectural structures, as well as formally unique trajectories of cultural and technological development. On the other hand, these differences are largely decorative in nature, not carrying a deep semantic content. The factors of the development of civilization are schematic and in many respects conditional, absolutely do not reflect the historical reality. Obviously, "Age of Empires" is more focused on screen-interactive entertainment, which is externally (designer) framed by historical elements. However, even so, the video game provides a noticeable educational value, reaching new target groups. Its relative simplicity (at the level of game mechanics) lowers the entry threshold and allows attracting a larger audience, which, along with entertainment, will teach a certain array of historical knowledge. They may well act in the form of a factual framework of ideas about a number of the most important events in world history.

Another popular video game series that features a wide range of historical themes, plots and personalities is Assassin's Creed. According to the genre, this is a third-person action-adventure in which the protagonist will find himself in different historical eras. In particular, through a virtual avatar, the player will be able to become a participant in the Third Crusade, political conspiracies of Renaissance Italy at the end of the 15th century, the War of Independence of the United States and the Great French Revolution, as well as visit Ancient Greece during the Peloponnesian War, Hellenistic Egypt and even lead the Viking invasion into England.

At first glance, "Assassin's Creed" strikes with visual authenticity and attention to private historical details. The game also attracts with the concentration of famous historical figures – military leaders, politicians, philosophers, scientists and artists. Moreover, the gamer has the opportunity to enter into direct interaction with them, becoming an actor and participant in important historical events. However, a fictional plot-motivational political basis is integrated into the "Assassin's Creed" narrative – a global confrontation between the religiously paramilitary organizations of the Assassins and Templars. It acts as a conceptual factor in the teleology of the historical process within the framework of the Assassin's Creed metanarrative. Accordingly, the key facts and events of history, as well as the actions of famous historical figures in this virtual universe, are explained through the influence of this fictional conflict. Real events are superimposed on mythological motivation, through which they are explained.

The next highly popular segment of historical video games is economic strategy. First of all, it is necessary to note the well-known game series "Caesar", as well as a number of projects created according to its templates: "Pharaoh" (1999) "Cleopatra: Queen of the Nile" (2000), "Emperor: Rise of the Middle Kingdom" (2002), "Zeus: Master of Olympus" (2000), "Poseidon: Master of Atlantis" (2001), "Immortal Cities: Children of the Nile" (2004) and "CivCity: Rome" (2006). In video games of this category, basic strategies for the construction and functioning of a complex socio-economic ecological environment of a city / state are modelled, reproduced in a certain cultural and historical temporal reality. So, in the named projects, the chronological frame of the Ancient World, where the Roman Empire, Egypt and Ancient Greece are represented, is especially popular.

This class of video games combines two enlightenment and educational lines. First, they contribute to the formation and development of basic ideas about macroeconomic processes and the principles of social management, as well as the operation of socio-economic determinants in the social and state system. Secondly, these games give an idea of the socio-economic, cultural and partly political functioning of the most influential states of the Ancient World. The gamer visually-interactively, through direct procedural practices, learns the structure and dynamics of social interactions in the societies of the past, and also masters cultural terminology.

The rest of the array of historical video games can be ranked according to specific historical periods, reconstruction and broadcast of which they are dedicated to. The most popular and massively represented among them is the Second World War. More than half of the entire spectrum of historically oriented games is devoted to its events. Such famous series as "Blitzkrieg", "Behind Enemy Lines", "Confrontation", "Il-2 Shturmovik", "Brothers in Arms", "Commandos", "Operation Silent Storm" have been made in the narrative frame and design setting of "World War II", "Hidden & Dangerous", "Sniper Elite", "Company of Heroes" and "Hearts of Iron", as well as parts of the popular "Call of Duty", "Battlefield" and "Medal of Honor" series. In addition, this group includes the most popular multiplayer projects, which daily collect tens of thousands of players, "World of Tanks", "World of Warships", "War Thunder", "Enlisted" and "Day of Infamy".

These games belong to different genres – strategy, shooter, tactical action and simulation. For most of these games, World War II is attractive, first of all, for its relatively relevant combat component. It is the battle components, performed in various procedural mechanics, that often turn out to be primary in these games. Accordingly, their historicism is primarily represented through the external design of the game worlds. At the same time,

in some cases, important meanings and historical messages are contained in their narrative architectonics and story-telling plot.

Incomparably fewer games are devoted to the theme of the First World War, which fully correlates with the peripheral perception of it in the public consciousness as a whole. In this topic, only "Valiant Hearts: The Great War" (2014) and "Battlefield 1" (2016) draw attention to themselves. And if "Battlefield 1" is a fairly typical first-person action game, in which there are several storyline companies from different theaters of war of the First World War, then the narrative design and semantic content of "Valiant Hearts: The Great War" is more historically interesting and noteworthy.

According to its game mechanics, "Valiant Hearts: The Great War" is not a very original platformer with puzzle elements, which, at first glance, do not create expectations of historical profundity. However, in reality, "Valiant Hearts: The Great War" turns out to be a very original project that managed to show the tragedy and anti-humanistic essence of war. The narrative of the game is served through tracing the fate of three heroes who, by the will of external circumstances, were drawn into the events of the First World War. The gamer becomes a participant in a very personal story, which is broken and dramatized by the war. "Valiant Hearts: The Great War" contains a powerful anti-militaristic semantic message, combining elements of the existential tragedy of the novels of E.M. Remarque and E. Hemingway with subtle humor of the works of J. Hasek.

All other historical eras and individual plots periodically find their videogame embodiment in separate projects. The environment of Medieval Europe is especially popular here, which is used in the series "Crusader Kings" and "Stronghold", as well as in "Chivalry: Medieval Warfare" (2012). In terms of visual historicity and the transmission of images of cultural aesthetics, Ryse: Son of Rome (2014), implemented in the setting of Ancient Rome, as well as Way of the Samurai (2002) and, especially, Ghost of Tsushima (2020), effectively reproducing the scenery of feudal Japan.

Finally, video games stand apart, based on alternative-historical plots. These include "World in Conflict: Soviet Assault" (2009) and the famous strategic series "Command & Conquer: Red Alert". Their narratives are based on some initial and quite authentic moments of history, from which a line of alternative development is built. Basing on real historical grounds allows such games to increase their legitimacy in the public consciousness, being perceived as a possible predictive model. At the same time, their plots are often very ideologically tendentious and clearly politicized. [6, p. 11-12; 8, p. 1090-1092]. For example, the plot of these games is based on the concept of the Third World War, initiated by the USSR. Accordingly, this forms a quite definite (certainly negative) mythical image of the Soviet Union, and can also be projected onto the modern geopolitical reality [30, p. 120-122; 33, p. p. 42-45].

And now I would like to dwell in more detail on the problem of distortion and falsification of history in such conventionally historical video games. First of all, there is one fundamental circumstance associated with the nature of the video games themselves, which objectively limits the possibilities of historical reconstruction of video games and creates risks of deconstructing the historical metanarrative and public memory of it. Here we mean the procedurality and interactivity that are immanent in any video game and distinguish it from the array of other on-screen content.

Conceptually, any narrative, even a linear narrative game, is not constant. Its actualization (as opposed to, for example, narratives in films or literature) directly depends on the actions of the gamer. So, even a game mission that does not imply any kind of plot forks

and choices can be failed due to the actions of the gamer. Therefore, starting the quite historically authentic campaign "Battle of Stalingrad" for the Soviet army, the player may not be able to cope with it and lose, which means that its result will no longer correspond to the historical accuracy. In a sense, this situation can be compared with the conduct of gladiatorial battles in ancient Rome based on historical plots. In this case, two groups of gladiators were created, each of which represented one of the opposing sides of a particular historical battle. For example, the reconstruction of the Battle of Zama from the Second Punic War, where the Roman troops under the leadership of Scipio Africanus clashed with the Carthaginian army of Hannibal. At the same time, the result of the battle-reconstruction depended on the specific combat skills of the fighters, which periodically led to situations of violation of historical realities. As a result, "historical memory is actualized, but not as a whole, but in fragments" [17, p. 116], turning into a nomadic fact-event that has arisen variably in the context of the game.

This possibility of non-historical development of events is an inevitable consequence of the architectonics of the video game as a special phenomenon of screen culture. It seems that it is fully understood by the majority of players and is unlikely to seriously affect the perception of history as such. However, there are other, not objectively game-based, but subjective, deliberately initiated by the developers, strategies for distorting and falsifying history in video games. They can be divided into three main categories: 1) direct distortions of the texture of the plot narrative; 2) default figures; 3) software manipulations with game rules.

The first option is the most commonplace and obvious. It provides for the substitution or distortion of historical facts, the introduction of additional semantic structures into the series of events. So, we have already noted that in a number of games (for example, the series "Assassin's Creed") mythological premises are integrated into the historical plot, which leads to a distortion of understanding of the causal bases and engines of the historical process. In the game "Company of Heroes 2", dedicated to the events of the Great Patriotic War, crude technologies are used to discredit the communist system of the USSR and the leadership of the Red Army. The player is shown a series of "facts" (indiscriminate executions of Red Army soldiers, absurd and criminal orders) designed to demonstrate the anti-humanist and totalitarian-repressive essence of the Soviet political regime. As a result, "Company of Heroes 2", clearly distorting historical facts and presenting them in a well-defined ideological tone, procedurally-narratively proves and popularizes the concept of anti-Sovietism. Here, according to S.I. Belov, obviously there is a "reproduction of stable stereotypes included in the paradigm of Western memory politics back in the Cold War" [7, p. 99].

The figure of silence as a strategy for distorting and falsifying history is based on ignoring essential facts and events within the framework of video game reconstruction of historical narrative. In particular, it is often used in games about the Second World War, where references to the actions of the Red Army and events on the Eastern Front are excluded from the general plot. So, judging by the narratives "Medal of Honor" (1999), "Brothers in Arms" (2005) and "Battlefield V" (2018), one may get a deceptive impression that the Second World War was attended by Anglo-American troops and its active phase began with the Allied landings in Normandy in 1944. At the same time, Russia is actually excluded from the list of participants in the World War. All this is latently anchored in the mass public consciousness and turns out to be part of the American-centric memory policy of rewriting world history [9, p. 56-59].

The third strategy is the most instrumental and implicit. It is based on the programmatic prescription of certain game rules and characteristics, which create a well-defined focus for the perception of historical events. The most indicative of their use in the series "Civilization" and "Europa Universalis". So, in the latter, the player is forced to use the policy of westernization, which at the level of in-game characteristics is presented as the most effective model for the development of the state (regardless of the region and culture). Thus, the priority of the Western (Euro-Atlantic) model of state-civilizational development is latently emphasized.

Discussion

The obtained results of the study confirm the presence of a significant media enlightenment and educational potential of historical video games. Our data correlate with the scientific hypothesis of K.V. Yablokov [48], put forward in his Ph.D. thesis back in 2005, expanding and factually confirming the legitimacy of the historical (educational, general cultural and scientific) modality of considering video games. In addition, the revealed facts develop the research discourse of S.I. Belova [7; 8; 9] and S.Yu. Chernyy on the peculiarities of the development of historical narratives in the screen media platform of video games and their impact on the politics of memory of the Russian Federation. Our results agree with the position of S.Yu. Chernyy, who stated that "the game does not strive to reproduce a single historical metanarrative, but pushes the player to explore historical contradictions, circumstances, conditions and accidents, without completely losing connection with some conditionally objective historical reality" [14, p. 81].

At the same time, we do not fully agree with the categorically negative assessment that F. Furtai gives to the very phenomenon of historical video games. In particular, the researcher argues that "in the process of creating a game reality, human memory loses its logic, integrity, factual immutability, irreversibility, what allows us to characterize it as a perfect reality. It decomposes into elements that are mixed in the virtuality plot arbitrarily, obeying only the will of the authors" [17, p. 116]. It seems that this position encloses historical video games in a simplified linear negative frame, interpreting the characteristic features of game architectonics exclusively in negative modality. However, this does not negate the possible risks of postmodern deconstruction of history, which may well be the conductor of video games.

In addition, our research confirms the spectrum of historical and educational risks associated with uncritical perception of (quasi) historical plots and facts of video games [10, p. 282]. So, all the described historical distortions can be fully explained (and, in part, justified) by the fact that video games do not strive, and even more so do not manifest adherence to strict reliability on historical facts. For them, history is a way to create a recognizable setting and thereby make the project recognizable, to draw more attention to it through the historical context. Here, the historical narratives of video games can, to some extent, be compared to historical stories in fiction. After all, it is rather strange to reproach A. Dumas that he does not quite reliably draw the images of the cardinals A. Richelieu and D. Mazarin, or to criticize A.S. Pushkin and L.N. Tolstoy for their historical inaccuracies in describing the figure of B. Godunov and the events of the Patriotic War. But in literature there is a quite definite marker – artistry,

which removes questions of historical reliability. Video games, unlike literature and films, do not have such landmarks, which creates uncertainty in the modality of video game text recognition.

Accordingly, there is initially no clear focus on the perception of historical narratives of video games. On the one hand, in the mass public consciousness they are often interpreted by analogy with cinema (with which modern video games have the most in common) as an artistic phenomenon (in the sense of “fictional”) order [3, p. 752-756]. On the other hand, the initially well-known artistic distinction between films and literary works absolutely does not prevent them from exerting a direct influence on the formation of historical consciousness, filled with myths and fictions.

Conclusion

The study showed that in the modern space of screen culture, video games occupy a prominent place, being an original virtual-interactive medium. Their methods of information delivery are based on a unique procedural and rhetorical toolkit [36, p. 28-32]. It creates a wide range of educational and general cultural and educational opportunities. For example, in the field of history education and the formation of mass historical consciousness through media education.

A wide range of historical themes and plots are revealed, presented within the framework of video game narratives. Almost every significant cultural and historical era, with an emphasis on military battle episodes, is reflected in the video game format. At the same time, based on the analysis of the procedural-interactive nature of video games, one can draw a conclusion about the postmodern nature of their influence on history. The video game format tends to deconstruct the historical metanarrative and blur its invariance.

Finally, the study identified the main strategies for politicizing and ideologizing historical video games as an instrument of memory politics. They create misconceptions about the facts and dynamics of the historical process, often having an explicit American-centric focus on the representation of historical events. It is aimed at the formation of historical mythology, consolidating in the public consciousness the unconditional superiority of the Western matrix of values.

As a result, it can be concluded that historical video games, regardless of the degree of authenticity of their historical reconstructions, can act as a source of general cultural historical education. This screen medium has a powerful enlightenment potential (in terms of innovative rhetorical techniques), capable of broadcasting not only historical texture, but also interactively procedurally demonstrating the laws and principles of the dynamics of historical development. At the same time, one should bear in mind the risks of politicization and ideological bias of some video game narratives, dedicated primarily to the historical events of the 20th century.

Acknowledgments

The reported study was funded by RFBR and EISR, project number 21-011-31602.

REFERENCES

1. Aarseth E.J. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore, 1997.
2. Akchelov Ye.O., Galanina Ye.V., Nikitina K.S. Gamification in education: a new approach to assessing gameplay. *Modern science-intensive technologies*, 2016, no. 12, pp. 103-114. (In Russ)
3. Al-Rawi A. Video games, terrorism, and ISIS's Jihad 3.0. *Terrorism and Political Violence*, 2018, vol. 30, no. 4, pp. 740-760.
4. Babinovich V.S. Identity of a gamer in the virtual space of video games. *Bulletin of the Tomsk State University*, 2019, no. 446, pp. 64-67. (In Russ)
5. Bartel C. Free will and moral responsibility in video games. *Ethics and Information Technology*, 2016, vol. 17, iss. 4, pp. 285-293.
6. Bastrykin V.S. Formation of the image of Russia as an enemy in the mass consciousness of Western society: history and modernity. Russian political process in the regional dimension: history, theory, practice. Barnaul, 2012, pp. 10-13. (In Russ)
7. Belov S.I. Computer games as a tool for implementing the policy of memory (on the example of displaying the events of the Great Patriotic War in video games). *Vestnik RUDN. Series: Political Science*, 2018, vol. 20, no. 1, pp. 96-104. (In Russ)
8. Belov S.I. Prospects for the use of video games with a historical plot as an instrument of the politics of memory of the Russian Federation. *Questions of political science*, 2021, vol. 11, no. 4. pp. 1089-1096. (In Russ)
9. Belov S.I., Kretova A.A. Computer games as a resource for implementing the politics of memory: practical experience and hidden possibilities (based on the materials of positioning the events of the Great Patriotic War). *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: History and Political Science*, 2020, no. 1, pp. 54-63. (In Russ)
10. Belyantsev A.Ye., Gershteyn I.Z. The image of the country through a computer game: the historical and political aspect. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky*, 2010, no. 6. pp. 279-283. (In Russ)
11. Bochanov M.A., Iglin D.A., Popov S.I. Computer games as a tool for the potential development of political culture and communication. *Questions of political science*, 2018, vol. 8, no. 5 (33). pp. 7-14. (In Russ)
12. Bogost I. Videogames are a Mess. Available at: http://bogost.com/writing/videogames_are_a_mess/ (accessed 16 June 2021).
13. Bykov Ye. Gamification of scientific research. *Logos*, 2015, vol. 25, no. 1 (103), pp. 180-213. (In Russ)
14. Chernyy S.Yu. Constructing the Past in Video Games: The Player as a Consumer and Co-Author of Historical Narrative (Europa Universalis 4 Project). *Steps*, 2017, vol. 3, no. 2. pp. 77-97. (In Russ)
15. Chikesentmikhay M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Moscow, 2018. (In Russ)
16. Condis M. The politics of gamer's identity and masculinity in the age of digital media: PhD. Urbana: University of Illinois at Urbana-Champaign, 2015.
17. Furtay F. The phenomenon of virtuality in popular culture, or "Welcome to our nightmare". *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*, 2009, no. 3, pp. 112-121. (In Russ)
18. Galanina Ye.V. Measurement of the heroic and monomyths in video games. *Bulletin of the Tomsk State University. Culturology and art history*, 2019, no. 33. pp. 34-46. (In Russ)
19. Grishin O.Ye., Iglin D.A. Computer games as an element of political mass culture and communication. *PolitBook*, 2015, no.1, pp. 127-145. (In Russ)
20. Guins R. *Game After: A Cultural Study of Video Game Afterlife*. *Game After: A Cultural Study of Video Game Afterlife*, 2014, pp. 1-355.
21. Holt R. *Examining video game immersion as a flow state*. Washington, 2000.
22. Iglin D.A. Video games as a means of political communication in the post-Soviet space. *Problems of the post-Soviet space*, 2016, no. 1, pp. 128-134. (In Russ)
23. Iglin D.A. Computer games as a means of displaying political reality: experience and prospects. *Youth World Politic*, 2015, no. 4, pp. 73-79. (In Russ)
24. Kalmykov V.A. Video games and patriotism: virtual extrasocial practices in shaping the image of Russia. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Political Science. History. International relationships*, 2014, no. 1, pp. 296-301. (In Russ)
25. Kirichenko V.V. "Encyclopedic Games" as a Way of Historical Reconstruction. *Media Galaxy: Journal of Media Research*, 2019, no. 4. pp. 130-152. (In Russ)
26. Latur B. *Rebuilding the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Moscow, 2014. (In Russ)
27. Marenich N.A. Artistic techniques for constructing an open work in video games. *APRIORI. Series: Humanities*, 2014, no. 1. Available at: <http://www.apriori-journal.ru/journal-gumanitarnie-nauki/id/135> (accessed 14 June 2021). (In Russ)
28. Meskin A., Robson J. Video Games as Self-Involving Interactive Fictions. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 2016, no. 74 (2), pp. 165-177. DOI: 10.1111/jaac.12269 Citations: 16
29. Moshkov N.A. Evolution of dramatic techniques in computer games. *Izvestia of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*, 2011, no. 131, pp. 295-300. (In Russ)

30. Osekin S.O. Russia as an aggressor in modern computer games. *Culture and civilization*, 2016, no. 1, pp. 116-127. (In Russ)
31. Parker F. Playing Games with Art The Cultural and Aesthetic Legitimation of Digital Games: PhD. Ontario: Ryerson Universities Toronto, 2014.
32. Pomelov V.A. Gamer: Gamer or Creative Personality? *Bulletin of culture and arts*, 2014, no. 3, pp. 76-81. (In Russ)
33. Robertson A. The Unreal Enemy of America's Army. *Games and Culture*, 2011, no. 6, pp. 38-60.
34. Robinson N. Videogames, Persuasion and The War on Terror: Escaping or Embedding The Military-Entertainment Complex? *Political Studies*, 2012, vol. 60, no. 3, pp. 504-522.
35. Salter M.B. The Geographical Imaginations of Video Games: Diplomacy, Civilization, America's Army and Grand Theft Auto IV. *Geopolitics*, 2011, vol. 16, no. 2, pp. 359-388.
36. Schrank B. Play beyond flow: a theory of avant-garde videogames: PhD. Georgia Institute of Technology, 2010.
37. Schulzke M. Interpreting and Reinterpreting the Political Significance of Popular Media: The Importance of Seeing from a Range of Perspectives. *Political Studies*, 2017, vol. 65, no. 4, pp. 930-946.
38. Schulzke M. Simulating terrorism and insurgency: video games in the war of ideas. *Cambridge Review of International Affairs*, 2014, vol. 27, no. 4, pp. 627-643.
39. Sharov K.S. Turned on the game. On the ethics of modern computer games. *Values and meanings*, 2013, no. 6 (28), pp. 8-21. (In Russ)
40. Shaw A. What Is Video Game Culture? Cultural Studies and Game Studies. *Games and Culture*, 2010, vol. 5, no. 4, pp. 403-424.
41. Soderman B. Interpreting Video Games through the Lens of Modernity: PhD. Providence: Brown University, 2011.
42. Spring D. Gaming history: computer and video games as historical scholarship. *Rethinking History*, 2015, vol. 19, no. 2, pp. 207-221.
43. Traynor L., Ferguson J. Shooting for Accuracy Historicity and Video Gaming. *Historia Ludens: The Playing Historian. Series: Routledge Approaches to History*, 2020, pp. 243-254.
44. Vetushinskiy A.S. To Play Games Studies Press the START Button. *Logos*, 2015, vol. 25, no. 1 (103), pp. 41-60. (In Russ)
45. Vetushinskiy A.S. Study of game spaces meeting of game design and architecture. *Sociology of power*, 2017, vol. 29, no. 1. pp. 258-275. (In Russ)
46. Vetushinskiy A.S., Galanina Ye.V. Ontology of video games: objects, worlds and environment. *Philosophy and Culture*, 2016, no. 11(107), pp. 1511-1516. (In Russ)
47. Wright E. On The promotional context of historical video games. *Rethinking History*, 2018, vol. 22, no. 4, pp. 598-608.
48. Yablokov K.V. Computer historical games of the 1990-2000s: problems of interpreting historical information: PhD. Moscow, 2005. (In Russ)
49. Young G. Violent video games and morality: a meta-ethical approach. *Ethics and Information Technology*, 2016, vol. 17, iss. 4, pp. 311-321.
50. Yugay I.I. Computer game as a genre of artistic creativity at the turn of the XX-XXI centuries: PhD. St. Petersburg, 2008. (In Russ)
51. Zinoveva, L.V., Zinovev, S.A. Role-playing video games in the space of psychocorrection and psychotherapy. *Smalta*, 2017, no. 4, pp. 17-19. (In Russ)

Информация об авторах

Беляев Дмитрий Анатольевич
(Россия, г. Липецк)

Доцент, доктор философских наук, профессор
кафедры философии, политологии и теологии
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

E-mail: dm.a.belyaev@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8062-1039
Scopus Author ID: 57211658682
ResearcherID: F-8467-2018

Беляева Ульяна Павловна

(Россия, г. Липецк)

Кандидат философских наук, старший преподаватель
кафедры философии, политологии и теологии
Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

E-mail: Ulyana-sin@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3057-537X
ResearcherID: M-1018-2015

Information about the authors

Dmitriy A. Belyaev
(Russia, Lipetsk)

Associate Professor, Doctor of Philosophy, Professor of the
Department of Philosophy, Political Science and Theology
Lipetsk State Pedagogical P.Semenov-Tyan-Shansky
University

E-mail: dm.a.belyaev@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8062-1039
Scopus Author ID: 57211658682
ResearcherID: F-8467-2018

Ulyana P. Belyaeva

(Russia, Lipetsk)

PhD in Philosophy Sciences, Senior Lecturer of the
Department of Philosophy, Political Science and Theology
Lipetsk State Pedagogical P.Semenov-Tyan-Shansky
University

E-mail: Ulyana-sin@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3057-537X
ResearcherID: M-1018-2015



Л. Е. БАБУШКИНА, Н. А. СЕРГЕЕВА, О. С. РУБЛЁВА, И. А. ТЮТЮННИК

Использование электронного портфолио как средства формирования иноязычной коммуникативной компетентности при подготовке будущих педагогов-тьюторов

Проблема и цель. Межкультурная, иноязычная коммуникация являются неотъемлемыми составляющими современной электронной среды обучения. Профессионализм будущего педагога как субъекта информационного взаимодействия проявляется в его способности и готовности осуществлять общение на иностранном языке при выполнении должностных обязанностей, в научно-исследовательской деятельности, для самореализации. Авторы предлагают для формирования иноязычных коммуникативных компетенций студентов педагогических специальностей в информационном образовательном пространстве использовать возможности электронного портфолио.

Методы исследования. Теоретический анализ и обобщение научной литературы использованы при определении составляющих иноязычной коммуникативной компетентности, содержания и структуры электронного портфолио. Метод педагогизации информационных технологий, групповое взаимодействие, оценка внешними экспертами, взаимооценка и самооценка применяются для проектирования и наполнения электронного портфолио инструментами цифрового средства. В эксперименте задействованы 64 студента Вятского государственного университета по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). Программным средством является сервис Tilda (<https://tilda.cc/ru/>). В качестве метода статистической обработки данных эксперимента использовался критерий χ^2 (хи-квадрат) Пирсона.

Результаты. В экспериментальной группе будущие педагоги-тьюторы применяли инструменты Tilda для определения структуры и содержания электронного портфолио (категории, разделы, проекты), который впоследствии предоставлялся для обсуждения и анализа другим студентам, внешним экспертам. Произведена оценка уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетентности и выявлены статистически достоверные различия в качественных изменениях, произошедших в педагогической системе, $\chi^2_{\text{набл. 2}} > \chi^2_{\text{крит0.05}}$ ($7,07 > 5,99$).

В заключении обобщаются особенности проектирования и использования электронных портфолио, реализованных на платформе Tilda, для представления своих достижений в иноязычной коммуникативной, учебно-познавательной, профессиональной деятельности.

Ключевые слова: цифровая технология, информационная образовательная среда, взаимодействие, компоненты компетенции, Tilda

Ссылка для цитирования:

Бабушкина Л. Е., Сергеева Н. А., Рублёва О. С., Тютюнник И. А. Использование электронного портфолио как средства формирования иноязычной коммуникативной компетентности при подготовке будущих педагогов-тьюторов // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 492-505. doi: 10.32744/pse.2021.4.33



L. E. BABUSHKINA, N. A. SERGEEVA, O. S. RUBLEVA, I. A. TYUTYUNNIK

Using the electronic portfolio as a means of formation the foreign language communicative competence when training future tutors-teachers

The problem and the aim. Intercultural, foreign language communication is an integral part of the modern electronic learning environment. The professional competence of the future teacher as a subject of information interaction is manifested in the ability and readiness to speak a foreign language while performing official duties, in research activities, for self-realization. The authors propose to use the capabilities of the electronic portfolio for the formation of foreign language communicative competences of students of pedagogical training programs in the information educational space.

Research methods. Theoretical analysis and generalization of scientific literature were used to determine the components of the foreign language communicative competence, the content and structure of the electronic portfolio. The method of pedagogization of the information technology, group interaction, assessment by external experts, mutual assessment and self-assessment are used for designing and scaffolding of the electronic portfolio with digital tools. The experiment involved 64 students of the Vyatka State University of the training program 44.03.01 Pedagogical education (bachelor level). The software is the Tilda service (<https://tilda.cc/ru/>). As a method of statistical processing of the experimental data, the χ^2 (chi-square) Pearson test was used.

Results. In the experimental group, future tutors-teachers used Tilda tools to determine the structure and content of the electronic portfolio (categories, sections, projects), which was subsequently provided for discussion and analysis by other students, external experts. The assessment of the levels of formation of the foreign language communicative competence was carried out and statistically significant differences in the qualitative changes that occurred in the pedagogical system were revealed, $\chi^2_{\text{obs. 2}} > \chi^2_{\text{crit0.05}}$ ($7,07 > 5,99$).

In conclusion features of designing and using electronic portfolios, implemented on the Tilda platform to present achievements in the foreign language communicative, educational, cognitive, professional activity are summarized.

Keywords: digital technology, information educational environment, interaction, competence components, Tilda

For Reference:

Babushkina, L. E., Sergeeva, N. A., Rubleva, O. S., & Tyutyunnik, I. A. (2021). Using the electronic portfolio as a means of formation the foreign language communicative competence when training future tutors-teachers. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 492-505. doi: 10.32744/pse.2021.4.33

Introduction

In conditions of the dynamic information society, the active introduction of computer tools and communication systems in the field of education, new requirements are imposed on training of teachers. One of the main tasks of modern higher education is to prepare students for the digital economy of the future in the context of the rapid development of digital technologies, the spread of distance work and network interaction [1].

Intercultural communication is a part of the information educational space, an integral part of polyculture and the culture of interaction in the network. K.E. Bezukladnikov, B.A. Kruze, A.V. Nazarova note that it is necessary to apply a philosophical understanding of ongoing processes of informatization, to detect qualitative changes in components of its parts [2].

One of manifestations of the new stage of informatization of the society is the emergence of new professions. The educational program specialization "Tutor" is included in the list of the Atlas of new professions in the field of education. According to E. V. Soboleva et al. the demand of the modern information society in tutors-teachers who are able to apply the didactic potential of digital technologies in professional activities and foreign language communication is associated first of all with the importance of individual characteristics and needs of students; openness and orientation of the educational environment to a constructive dialogue of all its participants, the development of e-learning and distance technologies [3]. Moreover, professional standards of the teacher and the specialist in the field of education (the position "Tutor") determine the requirement of the readiness and ability of the student's personality to effectively implement foreign language communication in the context of informational intercultural communication aimed at the self-development and self-realization of its participants through the conscious and active appropriation of new social experience [4].

The problem of using digital means when teaching a foreign language was studied from different angles: approaches to using the potential of digital technologies in the information educational space [5] and the peculiarities of their use in language education, linguodidactic capabilities of the multimedia educational space [6] were determined.

At the same time, as it was noted by K. Bezukladnikov, B. Kruze, B. Zhigalev, the problem of formation of the foreign language communicative competence of future teachers in the context of the requirements of the current federal standards has not yet been fully solved [7].

One of the modern means aimed at the formation of the foreign language communicative competence of the teacher-tutor is the electronic portfolio (e-portfolio), the didactic potential of which is reflected in the federal state educational standard of higher education [8], international UNESCO recommendations [9].

Thus, it is becoming necessary to study the features of the use of the electronic portfolio in order to:

- 1) their application in the enrichment of technologies, methods, forms of education as a significant direction in the development of the modern information educational space;
- 2) formation of foreign language communicative competences and their effective use in professional, educational and cognitive activities.

The research hypothesis is that the use of the electronic portfolio, supported by a digital means when preparing future teachers in the information educational space will provide additional conditions for the formation of demanded foreign language communicative competences.

The purpose of the research is to study the features of the formation of foreign language communicative competences of future teachers-tutors in the information educational space by means of the electronic portfolio.

Materials and methods

The following methods were used in the research: theoretical analysis and generalization of scientific literature on problems of identifying the components of the foreign language communicative competence; defining the essence, content and structure of the electronic portfolio in the information educational environment.

The technology "Portfolio" as an approach when training future teachers-tutors, aimed not only at the formation of knowledge and skills, but also at creating conditions for the student's self-development, professional self-development of the individual. The main purpose of the technology is to support the formation of a highly qualified specialist, present his/her results in foreign language communicative, creative, research, and project activities. The use of the "electronic portfolio" method allows students to demonstrate competences, achievements in the open information educational space.

The method of pedagogization of information technologies involves the most productive use of the didactic capabilities of digital means in the educational process and support for the integrity of the teacher's technological and methodological tools in modern education.

Group interaction (collaborative activity), organized by the "electronic portfolio" method and by means of the Internet, taking into account the foreign language communication environment, allows, in the context of discussions, reviews, etc., to form a personal meaning in relation to the content being mastered.

Methods of direct assessment by teachers and potential employers, mutual assessment, self-assessment, including using the electronic portfolio, at all stages of activities were used to diagnose changes in the structure of the foreign language communicative competence (motivational, emotional-volitional, attitudinal-behavioral, reflexive, linguistic, sociocultural and practical-operational components).

Empirical methods (observation, analysis of the structure and content of the electronic portfolio on the Tilda platform) were used to obtain up-to-date information about real qualitative changes according to the following criteria: motivation for foreign language communication; independence, activity, creativity when choosing language means and tools for creating a portfolio; knowledge of the history and culture of the country of the target language; ability and readiness for reflection.

The experimental study was carried out on the basis of Vyatka State University while teaching the discipline "Digital Technologies in Education". 64 students of the training program 44.03.01 Pedagogical education (bachelor level) were involved in the development of electronic portfolios. The software is the Tilda service (<https://tilda.cc/ru/>).

At the stage of statistical processing, the χ^2 (chi-square) Pearson test was applied.

Literature review

According to K. B. Egorov, V. A. Zakharova, one of the problems of the methodology of teaching foreign languages is the formation of the communicative competence, which provides an opportunity for a person to participate in intercultural communication [10].

According to the definition of K.E. Bezukladnikov, M.N. Novoselov, B.A. Kruse, the foreign language communicative competence is a certain level of proficiency in linguistic, speech and socio-cultural knowledge and skills [6]. Their conclusions make it possible to state the activity essence of competences, their motivational, ethical, social aspects, the connection with the personal qualities of a person, the integral nature of this concept in relation to “knowledge and skills”. I. Belousova, S. Bairamova add that the foreign language communicative competence is the level that allows the student to vary his/her speech behavior depending on the situation, psychological factors of communication with speakers of other languages [11].

In other words, the concept of “language personality” is understood in modern linguodidactics as a set of abilities (readiness) of a person for foreign language communication at the intercultural level, adequate interaction with representatives of other cultures. G. V. Gali, A. V. Fakhrutdinova, A. I. Gali define this set of abilities as the goal and result of mastering a foreign language [12].

Studying foreign languages, in turn, takes place within the information educational space. M. Hřebačkov notes that the modern educational system as a whole acquires new characteristics and properties of the multimedia learning environment [13].

The work of N.I. Almazova, T.A. Baranova, L.P. Khalyapina emphasizes the need to use modern educational technologies of the activity type [14]. A. Bilyalova determines the importance of updating the content of the educational program, methods and technologies for its implementation in accordance with the dynamics of the development of the education system, taking into account the level of development of science and social practice, cultural and linguistic diversity of the modern world [15].

S. Vasyura, O. Kuzmina, M. Maletova prove that knowledge of netiquette, communication norms, understanding of the specifics of interaction in the context of intercultural communication, tolerant attitude to traditions and customs, respect for a different opinion, understanding of geographic, climatic characteristics and time zones is extremely important when communicating with remote partners, representatives of a different culture [16].

The need to use electronic means to support communication, learning and knowledge in the information educational environment is justified by Ye.S. Polat [17]. Y. M. Bogachkov et al. formulate and verify the assumption that taking into account the peculiarities of the multimedia environment as a multicultural space is of great importance when teaching a foreign language [18]. In addition, according to the provisions of the work of K. Bezukladnikov, B. Kruze, B. Zhigalev, the use of information and communication technologies contributes to the formation of foreign language communicative competences of students [7]. The use of electronic resources in higher education activates cognition, stimulates research activities, and supports the professional self-realization of a multicultural personality [2].

O. Kalugina, N. Tarasevich describe the features of the formation of the foreign language communicative competence in the preparation of future teachers [5]. O. G. Smolyaninova, E. A. Bezyzvestnykh distinguish the use of web technologies, interactive methods, and portfolio tools as a factor in the successful training of teachers of the future [1]. M. V. Kuimova, M. A. Golousenko also point out that one of the modern means of forming the communicative competence of students, which is increasingly used in educational institutions of higher education, is the electronic portfolio [19]. According to A. Alexiou, F. Paraskeva, the electronic portfolio allows students to demonstrate competences, academic and professional achievements in the open educational space [20].

Currently, E. F. Zeer, L. N. Stepanova consider the electronic portfolio as a tool that allows students to demonstrate competences, academic and professional achievements [21]. At the same time, emergence of such a training program as "Tutor", included in the list of the Atlas of new professions in education, determines the need for additional research of the didactic potential of electronic portfolios in their training system.

It should be noted that O. G. Smolyaninova, E. A. Bezyzvestnykh define e-portfolio as a technology for assessing and showing educational results presented in the form of individual achievements that affect the significant components of the student's personality: motivational, emotional-volitional, instrumental, reflective and cognitive [1]. All these components are structural components of the foreign language communicative competence.

Thus, in relation to the higher education system, the electronic portfolio has the necessary potential for:

- supporting the integrity of general cultural, personal and cognitive development and self-development of students of pedagogical specialties;
- ensuring a unified basis for organization and regulation of activities of future teachers in the information educational space;
- successful professional adaptation of graduates in a multicultural, multilingual world full of digital means.

Research program

The main purpose of the experiment was to test the potential of Tilda tools for formation of the foreign language communicative competence in future teachers-tutors and ensuring their effective professional activity. 64 students were involved in the research, they studied the discipline "Digital technologies in education", training program 44.03.01 Pedagogical education (bachelor level).

At the preparatory stage of the experiment, various means of informatization for development of the electronic portfolio were considered and analyzed (NetFolio, Behance.net, Portfoliobox.net, Portfolios.ru, WebFolio, UchPortfolio.ru, etc.). The didactic potential of Tilda tools for formation of the readiness and ability of future teachers-tutors to use foreign language search servers, independently create the simplest foreign language multimedia products, publish and discuss them in a foreign language was studied.

Specially developed materials for the test were used to assess the input conditions.

Task 1 (to assess formation of the motivational and emotional-volitional component). For example, students are offered several situations of pedagogical communication in a dialogue form and in images. It is required to establish a correspondence between them. Correct performance of the task is estimated at 1 point.

Task 2 (to assess formation of the attitudinal-behavioral component). Future teachers are offered a professional communication text with missing words (set expressions). Instead of a dash (____), students should insert words that, in their opinion, most accurately reflect the conflict.

For example, "Informatics lesson. About 10 minutes before the end of the lesson, ____ teacher calls Nikita to the blackboard. ____ must write a Pascal program using the algorithm studied during the lesson. The bell ____ . The teacher asks everyone to leave the class, and ____ to stay and solve the task. But the students do not leave, but surround Nikita, who is standing at the blackboard. "You are absolutely ____", "This is ____" are heard: . As a result,

this begins to annoy Nikita, and he asks the teacher that ____ ask the rest to leave the class. The teacher ____ to the crowd and ____ to the board: "Ay-ay-ay, Nikita. You can't even ____ make a program ____." The students start ____, and Nikita grabs the briefcase and ____ out of the class."

Correct performance of the task is estimated at 5 points.

Task 3 (to assess the reflective component). From the list of professions suggested by the mentor, make a rating of the most demanded, in their opinion, in Russia. For example, a mechanic, tutor, sales manager, design engineer, driver, doctor, accountant, mobile app developer, big data analyst, game educator. Correct performance of the task is estimated at 3 points.

Task 4 (to assess the linguistic component). For example, cards with words are offered, the student must find the first syllables of the words and form a new word. Correct performance of the task is estimated at 1 point.

Task 5 (to assess the socio-cultural component). For example, from the proposed options, choose what is traditionally eaten for breakfast, lunch and dinner in a particular country. Or, list the country traditional holidays. The maximum mark for the task is 3 points.

Task 6 (to assess the practical and operational component). For example, for each of the proposed problems of pedagogical communication, using search systems, find the corresponding images, audio files, animation clips. The maximum mark for the task is 5 points.

For the test, a future teacher-tutor could get from 0 to 18 points. According to the results of measurements, the levels were determined as follows: 15 (inclusive) to 18 points - high, 6 (inclusive) to 14 - medium, for other points - low.

Thus, it was possible to collect data on 64 students, of whom the experimental (32 teachers-tutors) and control (32 teachers-tutors) groups were formed. The sample was not random. In the experimental group, there were 75% of girls and 25% of boys.

The second stage of the study was devoted to the definition of criteria for evaluating the content of electronic portfolios; exploring the functionality of the Tilda software tool; development of the structure and content of the electronic portfolio of the future teacher-tutor using the Tilda information service.

The teacher carried out preliminary methodological work with all participants of the didactic process to study:

- features of the electronic portfolio functioning;
- principles for determining its structure and content, including invariant and variable components, taking into account the specifics of the training program, aimed at the effective implementation of the proposed approach to informatization of formation of the foreign language competence;
- mastering the functionality of Tilda.

Then, using Tilda tools, future teachers-tutors designed their portfolios, translated its content into a foreign language, exchanged links to resources with each other and over the network, made the necessary adjustments on the advice of virtual employers, presented their portfolios in the group.

At the third stage of the research, informatization of training of future teachers-tutors for formation of the foreign language communicative competence through the electronic portfolio was implemented in the process of mastering the discipline "Digital technologies in education" and effectiveness of the developed methodological support was checked.

Research results

The foreign language communicative competence of future teachers-tutors in the digital educational space is cumulative “readiness and ability” of the person to effectively implement foreign language communication in the context of virtual intercultural communication aimed at self-development and self-realization of its participants through conscious and active appropriation of new social experience [2]. In accordance with this definition, the structure and the component composition of the foreign language communicative competence of students of pedagogical specialties in the digital educational space were identified. Authors include motivational, emotional-volitional, attitudinal-behavioral and reflexive components as obligatory. The construct "ability" includes linguistic, sociocultural and practical-operational components. The third construct in the structure of the foreign language communicative competence is a set of actions that ensure cultural identity, social competence, tolerance, the desire for self-education and professional self-development.

Designing the process of forming the foreign language communicative competence of future teachers-tutors in the digital educational space should be considered from the standpoint of the methodological principles of the system-activity approach. Within its framework, synergistic effects are manifested, which must be taken into account when building the educational process for formation of the studied competence.

Modern digital means allow not only to receive information from a computer network, but also to represent oneself as a person, a professional in the information environment [22]. The corresponding skills turn out to be indispensable in the new sanitary and epidemiological conditions, the transition to the distance mode of work.

The electronic portfolio (e-portfolio) will be considered as a set of results of a student's communicative, educational and cognitive activities, designed for subsequent analysis and comprehensive assessment of personal and professional development, created using digital means.

The Tilda service allows to create simple websites and portfolios. Tilda works like a constructor: the user builds a page using blocks from the library. You don't need to know programming, everyone can work with it. Among disadvantages of the platform is that the developer is limited by standard blocks.

Let's highlight the functionality that future teachers can use in their portfolio to present results of foreign language communicative, educational and cognitive activities:

- full-screen photos, various photo galleries; ready-made photo combinations to speed up page creation;
- many combinations of images and text to make the content of the portfolio more interesting;
- built-in image editor for changing sizes and proportions, adding labels, effects, toning, saturation, brightness;
- drag-and-drop to add objects;
- collection of free icons (via link to source).

During development of the e-portfolio, future teachers-tutors were guided by the following requirements for the structure and content. The following parts were obligatory: “About myself”, “Educational results”, “Foreign language communication

experience”, “Tutor practices”, “Web-resources, useful links”, “Reflection”, “Reviews, recommendations”, “Gallery”.

The section “About myself” should contain brief information about the author of the e-portfolio and his/her appeal to the audience. This block forms a preliminary impression of the professional, educational and personal trajectories of the student's activity.

In the next part of the e-portfolio “Educational results” the author publishes his/her achievements accompanied by supporting documents (certificates, diplomas, publications, etc.).

Students could include professional results: communicative, pedagogical, research, project, methodological. Academic results consist of works on the discipline "Digital technologies in education", reports and practice diaries, projects of individual educational trajectories. Personal results can be represented by development and actualization of various qualities of the teacher, creative activities.

A significant component is included in the structure of the e-portfolio of the future teacher-tutor – “Foreign language communication experience”. This part is intended to reflect the author's participation in various international events (conferences, festivals); interaction with native speakers of other languages in chats and social networks; travel and personal communication with the indigenous population; reading books, listening to music and watching films in a foreign language.

In the part “Tutor practices” students presented developments of smart maps, projects of individual educational routes, trajectories, author's methodological developments. Within the framework of the part “Web-resources, useful links”, future teachers-tutors published a list of links to web-resources with their brief descriptions that are significant for the teacher's professional activity and which can be used in the professional activity. In another section, “Reflection”, students filled in reflective reports, checklists for evaluating individual e-portfolios. Here they analyzed stages of their foreign language communicative, professional, educational activities. There were works where students planned further ways of self-development.

It should be noted that one of the tasks of this study is creation and implementation of a multimedia element into a personal e-portfolio, containing reflection, a view of the teacher and the student, designing and presenting by means of Tilda.

In our opinion, the part “Reviews and Recommendations” can be variable and filled in as preferred by the future teacher-tutor.

The part “Gallery” contains various audio and video files, photos, diagrams, presentations, etc., visualizing results and achievements of the future teacher-tutor.

In the described structure of the e-portfolio of the future teacher-tutor it is permissible to include additional parts, taking into account the individual educational needs of students.

Throughout training and maintenance of the personal e-portfolio, it is assumed that there is a continuous exchange of reflective notes and comments between students, assessments of the content by the teacher and other people on the network, the mutual assessment and self-assessment of their own results.

The level of formation of the foreign language communicative competence based on results of the presentation and discussion of electronic portfolios, online interaction was determined in accordance with the following set of criteria: motivation for foreign language communication and network interaction in the digital educational space; independence in the choice of language means; knowledge of the history and culture of the country of the target language; activity, creativity and initiative when choosing tools for creating a portfolio; the use of electronic portfolio tools in practice for the presentation of the results of professional, educational and cognitive activities; ability and readiness for reflection.

“Advanced” level: the future teacher-tutor has a strong motivation for foreign language communication and network interaction in the digital educational space; is capable of an adequate independent choice of linguistic means that meet the characteristics of intercultural communication; knows peculiarities of the history and culture of the countries of the studied language, modern trends in their development; possesses skills of conducting a dialogue in a foreign language in compliance with norms of etiquette; shows independence, activity, creativity and initiative when choosing tools for creating a portfolio; knows how to create information objects of varying complexity for the presentation of the results of professional, educational and cognitive activities and critically assess them.

“Higher” level: in foreign language communication and network interaction in the digital educational space only certain motives in the leading activities prevail; the student moderately shows independence in the choice of linguistic means that meet the characteristics of intercultural communication; knows only well-known facts of the history and culture, traditions, norms of communication and behavior in everyday life, etiquette of the countries of the studied language; shows creativity and initiative in the selection of tools for creating a portfolio only in case of strong interest (for example, evaluation, encouragement); creates simple information objects for self-presentation; critically assesses own e-portfolio based on the most visible factors.

"Threshold" level: the student has little motivation for foreign language communication and network interaction in the digital educational space; passivity and independence in the choice of language means; the student is not interested in the history and culture of the countries of the studied language; makes gross mistakes when conducting a dialogue in a foreign language and in the norms of etiquette; inactive, uses patterns when creating a portfolio; works only with ready-made information objects provided by the teacher; does not think about the importance and necessity of assessing the portfolio (both own and someone else's).

Students in the control group formalized the results of their foreign language communicative, educational, cognitive, professional activities in the form of a traditional portfolio as a storage folder.

At the fixing stage of the experiment, a test was also carried out. The types of tasks, the principles of assessment were consistent with the tasks and the procedure for the entry control event. Information about the levels of developed skills in project management before and after the experiment is presented in Table 1.

Table 1

Results of the level of formation of the foreign language communicative competence

		Advanced	Higher	Threshold
Control Group (32 future tutors-teachers)	Before the experiment	1	21	10
	After the experiment	2	22	8
Experimental Group (32 future tutors-teachers)	Before the experiment	1	20	11
	After the experiment	10	18	4

The following statistical hypotheses were accepted: H0: the level of formation of the foreign language communicative competence of the future teachers-tutors of the experimental group is statistically equal to the level of the control group; H1: the level of the experimental group is higher than the level of the control group. In the online

resource <http://medstatistic.ru/calculators/calchit.html> the values of the criterion were calculated before ($\chi^2_{\text{obs.1}}$) and after ($\chi^2_{\text{obs.2}}$) of the experiment. For $\alpha = 0.05$ according to the distribution tables χ^2_{crit} is 5.99. Thus, we obtain: $\chi^2_{\text{obs.1}} < \chi^2_{\text{crit}}$ ($0.07 < 5.99$), and $\chi^2_{\text{obs.2}} > \chi^2_{\text{crit}}$ ($7.07 > 5.99$). Consequently, the shift towards an increase in the level of formation of the foreign language communicative competence of future teachers-tutors can be considered not accidental.

When doing a quantitative analysis of the above results, we can conclude that after finishing the experiment, 31% of future teachers-tutors in the experimental group had the "advanced" level of indicators reflecting the degree of formation of the foreign language communicative competence (11 students out of 32), while this percentage was originally 3% (1 student out of 32). The number of students with the "threshold" level dropped significantly from 34% to 13%.

In the control group, 6% of the future teachers-tutors after the experiment turned out to have the "advanced" level (2 students out of 32). The indicator corresponding to the "threshold" level changed from 31% to 25%. So, the dynamics in the levels in the control group is also present, but it is less significant.

Discussion of the results

During the discussion of the results of the development and filling of electronic portfolios with Tilda tools, future tutors-teachers formulated recommendations that would maximally informatively allow them to present their communicative, professional, educational and cognitive achievements.

1. In the information educational space, photography and visuals occupy an important place. Therefore, the image for the cover of the portfolio is the first impression for experts, future employers, interlocutors.

2. The presence of the title, quotations, links to buttons, convenient navigation also optimizes the work with the portfolio for users.

3. It is useful to divide work in the field of foreign language communication by projects or by categories. For example, "Winter Norway", "People of India" or "Shooting with an old camera". It is better to always place the greatest achievements first.

When looking for a job and sending a portfolio to experts or employers, it is recommended to mark first the results that are most suitable for the field of activity of the future job. If later it becomes important to highlight another category, then Tilda tools will quickly and easily allow to swap them. Portfolios made on Tilda can be edited in blocks.

4. При оформлении первого портфолио дидактический эффект имеет попытка повторить чужую идею.

We advise to study works on Behance.net, Portfolios.ru, WebFolio, UchPortfolio.ru, on Instagram, to open every unusual effect, animation or interesting block arrangement in Tilda and to repeat. To comply with copyright, please provide links. The result is likely to be a new solution, since the pedagogical activity implies innovation.

During the discussion, the drawback of Tilda was also found, which is associated with the fact that the font on the platform is connected not to a separate page, but to the entire site. However, almost all specialists, especially teachers, develop their own corporate identity. Many professionals tend to stick with the same fonts quite often. Therefore, the lack of "font variety" in the portfolio can be a unique communication technique.

Also, many students had a question: how to place links to sites that no longer work or have changed their domain name. In this case, it is helpful to use video. This is both a new technique of foreign language communication and a demonstration of mastery in the field of digital technologies. It is enough to install a screen recorder, open the site in a browser and record the page.

In general, the pedagogical experiment confirms that the use of Tilda tools for development of the electronic portfolio of the future teacher-tutor makes it possible to improve the quality of education in terms of formation of skills that form the basis of the foreign language communicative competence.

It should be noted that the category of tasks related to the assessment and analysis of information and content of the electronic portfolio can be considered the most difficult for future tutors to perform. For this part of the tasks presented in the discipline "Digital technologies in education", the lowest dynamics of formation of the practical-operational component was stated. This fact is primarily due to the multidimensionality and variability of the proposed tasks using e-portfolio tools in intercultural communication. Tasks for work in the foreign language virtual environment required from the students not only additional operational knowledge in the field of digital technologies, but also the ability to use various Internet resources at a highly professional level.

This confirms the interdisciplinary didactic potential of the electronic portfolio for further study and use in the process of training future teachers-tutors.

The research materials confirm the conclusions of K. Bezukladnikov, B. Kruze, B. Zhigalev that the functionality of modern digital technologies can provide additional conditions for formation of the foreign language communicative competence of students [7]. In addition, the presented results complement the conclusions of O. G. Smolyaninova, E. A. Bezyzvestnykh on the potential of e-portfolio software tools for training future teachers [1].

Conclusion

The content and structure of the foreign language communicative competence of future teachers-tutors should be determined in accordance with main directions of their professional activity, which involves the inclusion of motivational, emotional-volitional, attitudinal-behavioral, reflexive, linguistic, socio-cultural and practical-operational components.

The electronic portfolio is an effective means of multimedia support for formation of the foreign language communicative competence of teachers-tutors, which follows from its didactic properties and methodological functions. It is the wide range of e-portfolio capabilities supported by Tilda tools that allows it to be used with the support of educational courses in the information environment of the university based on the blended learning model, taking into account personal, communicative and professional development of students.

The study describes the use of Tilda tools for development of the electronic portfolio of future teachers-tutors. The proposed approach is based on a model of formation of the foreign language communicative competence of students, which includes goals, principles of organizing training, content, forms, means and methods of teaching in the process of mastering system-forming disciplines.

The features of using Tilda as a software tool for developing the electronic portfolio were formulated:

1. The dominant importance of multimedia content.
2. Possibility to group material by projects or categories.
3. Block editing of the portfolio.
4. Using a font of the same style.
5. Portfolio exchange with interlocutors via virtual communication using a hyperlink.

Obligatory parts of the portfolio are "About myself", "Educational results", "Experience of foreign language communication", "Tutor practices", "Web-resources, useful links", "Reflection", "Reviews, recommendations", "Gallery". Each part corresponds to a component from the structure of foreign language communication. For example, within the framework of the part "Web-resources, useful links", future teachers-tutors worked out skills of the practical-operational component.

Despite the fact that the experiment is presented for the use of the electronic portfolio as a means of forming the foreign language communicative competence when training future teachers-tutors, such educational and cognitive activity is of an interdisciplinary nature.

REFERENCES

1. Smolyaninova O. G., Bezyzvestnykh E. A. Professional Training of Teacher 4.0: Developing Digital Competency By Means of ePortfolio. *Journal of the Siberian Federal University. Series: Humanities*, 2019, vol. 12, no. 9, pp. 1714-1732. DOI: 10.17516/1997-1370-0478
2. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Nazarova A.V. Teaching foreign language monologue speech to bachelor students of a pedagogical university on the basis of interdisciplinary integration. *Bulletin of Tomsk State University*, 2020, no. 453, pp. 195-204. DOI: 10.17223/15617793/453/24
3. Soboleva E. V., Suvorova T. N., Zenkina S. V., Bocharov M. I. Professional Self-Determination Support for Students in the Digital Educational Space. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, vol. 9(3), pp. 603-620. DOI: 10.13187/ejced.2020.3.603
4. Order of the Ministry of Labor of Russia of 18.10.2013 N 544n (as amended on 05.08.2016) "On the approval of the professional standard" Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)" (Registered in the Ministry of Justice of Russia 06.12.2013 N 30550) [Electronic resource]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (accessed 16 March 2020).
5. Kalugina O., Tarasevich N. Smart technology integration into EFL teaching at the non-linguistic higher school. *XLinguae*, 2018, vol. 11, pp. 8-18. DOI: 10.18355/XL.2018.11.01XL.02.
6. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. Features of formation of the foreign language professional communicative competence of future teachers of a foreign language. *Language and culture*, 2017, no. 38, pp. 152-170. DOI: 10.17223/19996195/38/11
7. Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B. Training a pre-service foreign language teacher within the linguo-informational educational environment. *The International Conference Going Global through Social Sciences and Humanities*. Springer, Cham, 2019. pp. 3-14. DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2_1
8. Federal State Educational Standard of Higher Education (3++) in the training program 44.03.01 Pedagogical education (bachelor's level): [order: approved by Ministry of Education and Science of the Russian Federation February 22, 2018]. Moscow, 2018. 20 p. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf. (accessed 16 March 2020).
9. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. Available at: <https://en.unesco.org/themes/ict-education/competency-framework-teachers> (accessed 16 March 2020).
10. Egorov K.B., Zakharova V.A. Strategies for ensuring the quality of teaching Russian language and culture of foreign students. *Language and culture*, 2020, no. 52, pp. 170-187. DOI: 10.17223/19996195/52/11
11. Belousova I., Bairamova S. Linguistic and Cognitive Analysis of Inter-Cultural Business Discourse from the Perspective of "Dialogue of Cultures" in the Formation of Inter-Cultural Communicative Competence. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2020, vol. 15, no. 9, pp. 173-189. DOI: 10.3991/ijet.v15i09.12539
12. Gali G. V., Fakhrutdinova A. V., Gali A. I. Foreign language teaching to linguistically gifted students: Communicative competence. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 2019, vol. 7, no. 4, pp. 394-398. DOI: 10.18510/hssr.2019.7452
13. Hřebačkov M. Teaching intercultural communicative competence through virtual exchange. *Training, Language and Culture*, 2019, vol. 3, no. 4, pp. 8-17. DOI: 10.29366/2019tlc.3.4.1
14. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign

- languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics. *Language and culture*, 2017, no. 39, pp. 116-134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
15. Bilyalova A. ICT in Teaching a Foreign Language in High School. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 175-181, DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.060.
 16. Vasyura S., Kuzmina O., Maletova M. Internet Communications: Time Phenomenon in Online Activity. *Education and Self Development*, 2020, vol. 15, no. 4, pp. 71-79. DOI: 10.26907/esd15.4.03
 17. Polat Ye.S. E-learning in specialized forms of comprehensive schools. *Computer Science and Education*, 2003, no. 3, p. 10.
 18. Bogachkov Y. M., Mylashenko V. M., Ukhan P. S., Sagadina O. Y. ICT instruments for designing individual education path for high school students. *Information Technologies and Learning Tools*, 2018, vol. 64(2), pp. 23-38. DOI: 10.33407/itlt.v64i2.2164
 19. Kuimova M. V., Golousenko M. A. Language Portfolio as a self-assessment tool in Foreign language learning. *Ponte*, 2017, vol. 73, no. 2, pp. 104-108. DOI: 10.21506/j.ponte.2017.2.39
 20. Alexiou A., Paraskeva, F. Being a student in the social media era: exploring educational affordances of an ePortfolio for management academic performance. *International Journal of Information and Learning Technology*, 2020, vol. 37, no. 4, pp. 121-138. DOI: 10.1108/IJILT-12-2019-0120
 21. Zeer E. F., Stepanova L. N. Portfolio as an instrumental means of self-evaluation of educational and professional achievements of students. *The Education and Science Journal*, 2018, vol. 20(6), pp. 139-157. DOI: 10.1080/14623943.2018.1437399
 22. Maleko E. V., Kiva-Khamzina Y. L., Rubanova N. A., Karpova E. V., Plugina N. A., Trutnev A. Y. Peculiarities of distance learning in higher education: The teacher's functions as a chat communication organizer. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2021, vol. 16(1), pp. 341–357. DOI: 10.18844/cjes.v16i1.5533

Информация об авторах**Бабушкина Лариса Евгеньевна**

(Россия, г. Москва)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков
Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева
E-mail: lb_77@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3549-9329

Information about the authors**Larisa E. Babushkina**

(Russia, Moscow)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign and Russian Languages
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy
E-mail: lb_77@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3549-9329

Сергеева Наталья Анатольевна

(Россия, г. Москва)

Старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков
Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева
E-mail: kukulenok72@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-7116-3526

Natalia A. Sergeeva

(Russia, Moscow)

Senior Lecturer of the Department of Foreign and Russian Languages
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy
E-mail: kukulenok72@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-7116-3526

Рублёва Ольга Сергеевна

(Россия, г. Киров)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков неязыковых направлений
Вятский государственный университет
E-mail: olgarue@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-7346-025X

Olga S. Rubleva

(Russia, Kirov)

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Non-Linguistic Directions
Vyatka State University
E-mail: olgarue@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-7346-025X

Тютюнник Ирина Аркадьевна

(Россия, г. Киров)

Доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков неязыковых направлений
Вятский государственный университет
E-mail: IRINA.t77@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3076-1383

Irina A. Tyutyunnik

(Russia, Kirov)

Associate Professor, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Non-Linguistic Directions
Vyatka State University
E-mail: IRINA.t77@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3076-1383



Т. В. Машарова, С. В. Зенкина, Д. А. Шабалина, Н. А. Бушмелева

Формирование навыков управления проектом в ходе совместной деятельности студентов в среде Smartsheet

Проблема и цель. Проектное мышление, умение работать в команде над решением социально-значимой задачи, применение принципов self-менеджмента входят в набор тех высоких требований, которые предъявляются к современным специалистам при трудоустройстве. Кроме того, эти надпрофессиональные навыки являются основополагающими в концепции soft skills. Цель статьи – исследовать особенности формирования указанных востребованных навыков инструментами Smartsheet, как цифрового ресурса, работающего в мобильном формате и на компьютере.

Методы исследования. Теоретический анализ и обобщение научной литературы использованы при определении значимости навыков проектной деятельности для востребованного специалиста, необходимости применения цифровых средств в управлении проектами. Технология коллаборативного обучения, методы групповой работы (комментарии, беседы, предоставление карточек, защита проектов) применяются для проектирования оперативного информационного взаимодействия. В эксперименте задействованы 89 студентов Вятского государственного университета обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень подготовки – бакалавриат). Программным средством является сервис Smartsheet (<https://app.smartsheet.com/>). В качестве метода статистической обработки данных эксперимента использовался критерий χ^2 (хи-квадрат) Пирсона.

Результаты. В экспериментальной группе обучающиеся применяли инструменты Smartsheet для экспорта данных из готовых таблиц, разграничения прав доступа и распределения ресурсов, отслеживания комментариев, добавления файлов, командного самоанализа и защиты проектов. Произведена оценка уровней сформированности навыков управления проектами и выявлены статистически достоверные различия в качественных изменениях, произошедших в педагогической системе, $\chi^2_{\text{набл. 2}} > \chi^2_{\text{крит0.05}}$ ($6,15 > 5,99$).

В заключении обобщаются особенности организации совместной деятельности в среде Smartsheet для формирования навыков управления проектами: определение минимально необходимого спектра инструментов для обязательного использования, включение элементов мини-исследований, осмысление содержания задачи и вариантов её развития, распределение на команды как случайное событие и т.п.

Ключевые слова: требования работодателей, надпрофессиональные компетенции, soft skills, коллаборация, работа в команде, онлайн взаимодействие

Ссылка для цитирования:

Машарова Т. В., Зенкина С. В., Шабалина Д. А., Бушмелева Н. А. Формирование навыков управления проектом в ходе совместной деятельности студентов в среде Smartsheet // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 506-522. doi: 10.32744/pse.2021.4.34



T. V. MASHAROVA, S. V. ZENKINA, D. A. SHABALINA, N. A. BUSHMELEVA

Formation of project management skills in student joint activities in the Smartsheet service

The problem and the aim of the study. Project thinking, the ability to work in a team to solve a socially significant task, the application of the principles of self-management are among the high requirements that are made upon modern specialists applying for employment. In addition, these over-professional competencies are fundamental to the soft skills concept. The purpose of the article is to investigate the features of the formation of these popular skills with using Smartsheet tools as a digital resource that works in a mobile format and on a PC to form these skills.

Research methods. Theoretical analysis and generalization of scientific literature are used to determine the importance of project activity skills for a sought-after specialist, and the need of using digital tools in project management. The technology of collaborative learning, methods of group work (comments, conversations, providing cards, project defense) are used to engineer prompt information interaction. The experiment involved 89 students of Vyatka State University studying in the direction of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education (bachelor's degree). The software tool is the Smartsheet service (<https://app.smartsheet.com/>). The Pearson's chi-squared criterion (χ^2) was used as a method of statistical processing of experimental data.

Results. In the experimental group, students used Smartsheet tools to export data from ready-made tables, differentiate access rights and allocate resources, track comments, add files, team introspection, and defense projects. The assessment of the levels of development of project management skills was made and statistically significant differences in the qualitative changes that occurred in the pedagogical system were revealed, $\chi^2_{\text{observ. 2}} > \chi^2_{\text{crit.0.05}}$ (6.15 > 5.99).

In conclusion the features of organizing joint activities in the Smartsheet environment for the formation of project management skills are summarized: determining the minimum necessary range of tools for mandatory use, adding elements of mini-research, comprehending the content of the task and its development options, random dividing into teams, etc.

Keywords: requirements of employers, over-professional competencies, soft skills, collaboration, teamwork, online interaction

For Reference:

Masharova, T. V., Zenkina, S. V., Shabalina, D. A., & Bushmeleva, N. A. (2021). Formation of project management skills in student joint activities in the Smartsheet service. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 506-522. doi: 10.32744/pse.2021.4.34

Введение

Актуальность представленного исследования обусловлена следующими факторами:

1. Процессы глобализации и автоматизации общества обусловили трансформацию форм, содержания трудовой деятельности. Интеллектуальная работа, подразумевающая применения креативности, инициативности, коллаборации, информационного взаимодействия, становится преобладающей во многих отраслях экономики [1]. Появляются новые виды занятости, получает широкое распространение гибкий трудовой график. Однако, при этом повышаются и требования к срокам реализации и качеству выполнения работы.

Свои коррективы, как отмечают Н. Кароог, J. C. Kaufman, вносит и ситуация с COVID–19. Организациям, в том числе образовательным учреждениям, в рекордно короткие сроки приходится перестраиваться от привычной формы деятельности к качественно новой, определяемой санитарно-эпидемиологическими условиями [2]. Изменения коснулись должностных и профессиональных обязанностей, требований к работникам. Несмотря на то, что эти положения закреплены в профессиональных стандартах, практика показывает, что для работодателя становится важным квазипрофессиональный опыт сотрудника. Л. Н. Степанова, Э. Ф. Зеер определяют, что на бирже вакансий, при собеседовании зачастую проверяют не столько профессиональные навыки, сколько дополнительные знания и умения, которые невозможно получить в университете в чистом виде. Учёные используют для обозначения комплекса надпрофессиональных навыков такое понятие как «soft skills» [3]. I. A. Shcheglova отмечает, что управление проектом, коллаборация – одни из самых востребованных компетенций на современном рынке труда [4].

2. Качественное изменение системы, удовлетворяющее требованиям к качеству результатов её функционирования, ограниченности по времени, обусловленное пределом расходования средств и ресурсов, спецификой самой системы составляет, согласно Е А. Неретиной, А. Б. Макарец, основу проектной работы [5].

Управление проектом в цифровом обществе предполагает не только применение знаний, навыков, инструментов и методов менеджмента к совместной деятельности над решением общей задачи, для удовлетворения требований, предъявляемых к проекту. Возникают научно-методологические и технические проблемы, касающиеся выбора информационной технологии для поддержки принятия решений, координации работы всех участников команды, для отслеживания сроков сдачи подзадач, получения обратной связи. В качестве вариантов для технологии управления проектом R. D. Vlahov, M. Klindžić, M. Radujković предлагают использовать интерактивные технологии [6]. В работе О. V. Dubinina, L. D. Hrytsiak описывается потенциал MS Project [7]. V. A. Chernov и авт. в своих исследованиях активно применяют инструменты Scrum [8].

Другими словами, многие учёные едины во мнении, что применение цифровых технологий необходимо для успешного управления проектами.

3. В широком спектре программных средств особое место занимают мобильные сервисы и платформы. В образовательном пространстве приоритетным является направление m-learning [9]. Переход на дистанционную работу, онлайн-взаимодействие

в режиме «двадцать четыре на семь» также поспособствовали развитию методов и ресурсов мобильного обучения. Одним из программных средств дидактического назначения, позволяющим сочетать возможности мобильных сервисов для информационной коммуникации, познавательной активности, интерактивности, и ресурсы уже традиционных цифровых технологий для управления проектами, является Smartsheet.

Таким образом, возникает необходимость изучения функциональных возможностей программного средства Smartsheet

1. для применения их в обогащении методов, форм управления проектами как значимого направления развития современной цифровой экономики;
2. для формирования компетенций в области управления проектами, организации коллективной работы в онлайн-режиме как востребованных навыков биржи труда.

Гипотеза исследования – применение инструментов Smartsheet, представленных как в формате мобильного приложения, так и традиционного программного средства на компьютере, позволит обеспечить дополнительные условия для формирования востребованных компетенций в теории и практике управления проектами.

Цель исследования заключается в изучении особенностей формирования навыков управления проектами при организации совместной работы студентов в среде Smartsheet.

Материалы и методы

В исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблемам определения значимости навыков проектной деятельности для востребованного профессионала будущего, организации командной работы в цифровой среде, использования мобильных приложений в обучении. Технология коллаборативного обучения реализуется при планировании участниками этапов работы над проектом, организации оперативного информационного взаимодействия в программной среде, формулировании тем проектов распределения ролей и ресурсов, на стадии дополнительного изучения инструментов Smartsheet, обсуждения результатов и рефлексии.

Методы групповой работы (комментарии, беседы, предоставление карточек, защита проектов) применяются при организации постоянного доступа к актуальной информации, материалам решения задачи, синхронизации. Метод демонстрации позволяет в онлайн режиме изучить функциональные возможности сервиса, сформировать общее представление о правилах работы над файлами проекта. Метод фронтальной лабораторной работы применяется на стадии формирования умений и навыков информационного взаимодействия с коллективной виртуальной стеной при решении конкретных учебных задач. Метод самостоятельной лабораторной работы поддерживает организацию исследовательской деятельности обучающихся.

Эмпирические методы (наблюдение, анализ результатов работы над проектом инструментами Smartsheet) использовались для получения актуальных сведений о реальных качественных изменениях по умениям планирования, целеполагания; управления эмоциями, стрессом, конфликтами; информационного взаимодействия в коллективе, межличностного общения; инициативности; рефлексии, использования механизмов обратной связи; защите результатов решения.

Экспериментальное исследование проведено на базе Вятского государственного университета при изучении курса «Цифровые технологии в образовании». В совместной деятельности по управлению проектами были задействованы 89 студентов первого-второго курсов по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень подготовки – бакалавриат). Средний возраст респондентов составил 20 лет (80% девушек и 20% юношей). В качестве программного средства для поддержки онлайн коллаборации и проектной работы используется сервис Smartsheet (<https://app.smartsheet.com/>). Инструменты этого сервиса позволяют манипулировать таблицами, файлами проекта в режиме совместного доступа. Кроме того, поддерживается формат мобильного приложения.

На этапе статистической обработки применён критерий χ^2 (хи-квадрат) Пирсона.

Обзор литературы

Согласно Л. Н. Степановой, Э. Ф. Зеер, «soft skills» – это качества личности, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми [3]. Применительно к обучению, как отмечает Г. Р. Baibekova, надпрофессиональный опыт следует понимать как получение выпускниками таких знаний и умений, которые обеспечивают им осознанность процесса собственного образования и его реальных итогов [10]. Исследования, проведенные S. Noor и авт. в европейских странах, показывают, что 93% работодателей считают «soft skills» таким же важным качеством сотрудника, как и его профессиональные навыки [11]. Анализ анкет, выполненный авторами, позволяет им делать вывод о том, что современному педагогу необходимо владеть следующими надпрофессиональными навыками: коммуникативная грамотность, тайм-менеджмент, управление проектами, эмоциональный интеллект и др. Высокий уровень развития этих компетенций и будет определять его успешность, профессиональную самореализацию.

I. A. Shcheglova выделяет следующие характеристики «soft skills»: многофункциональность; надпредметность и междисциплинарность; интеллектуальное развитие (абстрактное мышление, рефлексия, определение своей собственной позиции, самооценка, критическое мышление и т.п.); многомерность, т. е. они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения [4].

А. М. Лукашенко предлагает следующую классификацию «soft skills» [12]: коммуникативные (способствующие развитию отношений с людьми, помогающие поддерживать разговор, эффективно вести себя в критических ситуациях); социальные (помогающие сделать собственную жизнь и работу максимально сбалансированными); self-management (позволяющие контролировать своё состояние и грамотно распределять время); управленческие и исследовательские.

В зарубежной литературе описан опыт по подготовке специалистов, разрабатывающих программы развития индивидуальных когнитивных навыков (например, памяти, концентрации внимания, скорости чтения, устного счета и др.) [11]. Эти проекты реализуются с помощью специальных программ и устройств, учитывающих особенности психотипа и интересы пользователя. Например, на базе Mind Fitness Training Institute разработан интенсив по развитию компетенций системного, аналитического мышления. По существу, педагоги-новаторы разработали и управляют проектом, который способствует формированию «soft skills».

Данные исследований, представленные О. V. Dubinina, L. D. Hrytsiak [7], показывают, что практическое использование электронных инструментов и информационных технологий в управлении проектами позволяет существенно повысить результативность соответствующей деятельности. В настоящее время проектный менеджмент на базе цифровых технологий превращается в самостоятельное направление управленческой деятельности. Проектный менеджмент получает, согласно обзору Т. М. Algeo, С. Algeo, собственную методологию и инструментарий [13]. А. А. Ibrahim, М. S. Abdalla соглашаются с ними, и доказывают, что именно появление электронных систем оказало большое значение для развития искусства управления проектами [14]. В едином информационном пространстве руководитель проекта получает качественно новые ресурсы контроля всех аспектов совместной деятельности. С помощью специальных программных средств можно легко управлять всеми задачами – как проектными, так и личными; контролировать деятельность команды и достигать большего при меньших затратах времени и ресурсов [15].

Внедрение в проектную деятельность многофункциональной и информативной системы управления обеспечит, по мнению А. А. Михайловой, при грамотном использовании обширный спектр положительных эффектов [16]. К основным возможностям использования такого инструментария А. J. Gilbert Silvius, R. P. J. Schipper относят: анализ данных, соотнесение требуемых сведений и отобранной информации, распределение ролей для участников, выбор технологий для реализации, оформление результата проектной деятельности [17]. Появляются цифровые инструменты, позволяющие четко определить границы ответственности каждого члена команды. При этом возможен контроль загруженности и продуктивности исполнителей. Главное, что дает проектной команде внедрение цифровой технологии – это возможность получения механизмов контроля, обратной связи и управления всеми задачами проектов. В результате повышается эффективность всей команды, а, следовательно, и результативность выполняемой работы.

Использование мобильных сервисов и платформ в образовании, согласно Е. V. Soboleva и авт., предоставляет широкий спектр возможностей для повышения качества обучения [9]. В числе этих возможностей учёные отмечают ресурсы для организации командной работы, интерактивного взаимодействия, оперативной обратной связи. В их работе представлен вариант проекта на базе мобильного сервиса для управления автоматизированными устройствами, развития навыков энергосберегающего производства. Ж. Е. Темиргалиев используют мобильные системы для расчёта расстояний между объектами, построения маршрута, т.е. для управления поведением [18].

Итак, в системе надпрофессиональных компетенций, повышенный интерес со стороны исследователей, вызывает навык управления проектами. Такое положение дел обусловлено, на наш взгляд, обстоятельством «двойного вхождения»: с одной стороны, это структурный компонент парадигмы «soft skills»; с другой стороны, управление проектом является эффективной методологией современной экономики [19]. Цифровые технологии обладают необходимым потенциалом для включения мобильных приложений в процесс обеспечения совместного онлайн-доступа к системам проектного управления, создания панелей мониторинга, доступных через планшеты, смартфоны стационарные компьютеры.

Программа исследования

Основная цель эксперимента заключалась в проверке потенциала инструментов Smartsheet для формирования у студентов востребованных компетенций управления проектами. Были задействованы 89 студентов при изучении курса «Цифровые технологии в образовании» по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень подготовки – бакалавриат).

На подготовительном этапе эксперимента были рассмотрены и проанализированы различные цифровые технологии для управления проектами (Todoist, Microsoft To Do, Google Tasks, Asana, Any.do и др.). Был изучен дидактический потенциал инструментов Smartsheet для систематического профессионально ориентированного обучения студентов, формирования навыков управления проектами при организации коллективной онлайн-деятельности. Для оценки входных условий использовались материалы, специально разработанные для контрольной работы.

1. IT-программист Василий во время карантина принял участие в конкурсном отборе в крупную компанию. Первый этап предполагал решение системы задач. В среднем на каждую из них Василий в экстремальных условиях тратит по 5 минут. Сколько времени Василий решал N задач с первого этапа конкурсного отбора (количество задач вводится с клавиатуры)?

2. Вторым этапом конкурсного отбора проходил с перерывами, во время которых Василий успевал посмотреть фильм, выгулять собаку и заказать пиццу. Сколько времени потратил Василий на отдых (количество минут на каждое действие вводится с клавиатуры)?

3. Василию на третьем этапе отбора дали заказ: создать сайт для Интернет-магазина компьютерных игр. Однако, Василий силён только в программировании. Поэтому молодой специалист решил привлечь знакомых дизайнеров. Стоимость, которую запросил первый из них, можно представить в виде формулы: $5000 + 100 * (\text{кол-во изображений на сайте})$. Услуги второго можно определить по формуле: $750 * (\text{кол-во изображений на сайте})$. Качество услуг в обоих случаях одинаковое. Василий решил, что выберет более экономичный вариант. Какую сумму заплатит Василий дизайнеру, если на сайте будет N (вводится с клавиатуры) кол-во изображений?

4. Специалисту Василию поступил первый заказ от компании-работодателя. Но прежде чем приступить к заказу, Василий решил рассчитать стоимость разработки сайта с учётом различных вариантов подбора специалистов. Напишите программу с использованием вспомогательного алгоритма, которая подсчитает стоимость сайта для заказчика в разных случаях. Данные для каждого состава специалистов представляются в таблице.

Первая и вторая задачи предполагают проверку умений и навыков self-менеджмента, т.е. управление собой (навык рационального планирования собственных ресурсов, межличностной коммуникации, управление своими эмоциями, самомотивации, организация обратной связи и т.д.). За правильное решение каждой задачи в этой группе студент получал по 4 балла.

Третья и четвёртая задачи ориентированы на комплексную проверку умений и навыков в области управления проектами (коммуникативные компетенции, форсайт-мышление, работа в команде, разрешение конфликтов и т.д.). За правильное решение третьей задачи обучающийся получал 5 баллов, а за четвёртой – 6 баллов.

За контрольную работу студент мог получить от 0 до 19 баллов. По результатам измерений уровни определялись следующим образом: от 15 (включительно) до 19 баллов – значение «высокий», от 6 (включительно) до 14 – значение «средний», для остальных случаев – «низкий».

Таким образом, удалось собрать данные о 89 обучающихся, из которых были сформированы экспериментальная (44 студентов) и контрольная (45 студентов) группы. Выборка не носила случайный характер. В составе экспериментальной группы 80% девушек и 20% юношей.

Второй этап исследования был посвящен определению направлений включения в информационное онлайн-взаимодействие, коллективную деятельность студентов инструментов Smartsheet.

Инициатор проектной деятельности проводил предварительную методическую работу со всеми участниками дидактического процесса по освоению функциональных возможностей Smartsheet. Для организации совместной работы над проектом в формате e-learning и постоянного доступа студентов к актуальной информации, материалам решения задачи куратор добавлял соответствующие файлы, настраивал уведомления, обновлял диаграммы. Кроме того, в целях синхронизации работы выполнялся импорт нужных файлов из таблиц MS Project, MS Excel, Google. Тестировались доступные шаблоны (процесса продажи, плана задач для мероприятия, запуска продукта, адаптации под график или бюджет проекта, управление задачами, маркетинговый календарь и др.). Был выбран тарифный план сервиса Smartsheet: неограниченное число таблиц, файловое хранилище без рамок, оповещения, журнал изменений, диаграммы Ганта, мобильная версия, техническая поддержка, веб-формы, интерфейсы API, отчёты, управление ресурсами и пользователями, единый вход при помощи SAML и т.д. Далее с помощью инструментов Smartsheet студенты публиковали результаты своих исследовательских проектов, решения задач, глоссарии, изображения по теме, информационные ресурсы и т.д.

Третий этап исследования охватывает опытное преподавание и применение инструментов Smartsheet в обучении студентов для формирования востребованных компетенций в теории и практике управления проектами.

Результаты исследования

Участие в трудовом процессе, предполагающем получение результата (материального, интеллектуального и т.п.), происходящего по определённым этапам в некоторый интервал времени, и поддержанного конкретными ресурсами, будем рассматривать в рамках представленного исследования как проектную деятельность. Такой подход согласуется с материалами исследования М. С. Bekker [20].

Рассматривая проект образовательного назначения, будем придерживаться позиции, что это завершённый цикл осуществления педагогических и образовательных инноваций на любом уровне – от отдельного занятия до модернизации всей цифровой образовательной среды. Цель проектирования и внедрения инноваций – решение определённой проблемы, значимой для всех участников образовательного процесса [21].

Управление проектом представляет собой процесс планирования, мониторинга и контроля всех аспектов решения задачи, мотивацию вовлечённых лиц в достижение проектных целей, в пределах сроков и ресурсов. Цикл реализации образовательного

проекта проводился в соответствии со всеми этапами управления: от разработки концепции проекта по оказанию услуги и ее обоснования до получения обратной связи от заказчика по факту принятия решения. Получить лучшие результаты можно, выбирая соответствующие технологии управления проектами, состав, характеристики и назначения ресурсов для реализации образовательных проектов. Для управления ресурсами необходимо обеспечить эффективную организационную структуру управления проектами, управление коммуникациями и т. д.

Сформированность компетенций в области управления проектом – применение знаний, навыков, инструментов и методов управления в процессе совместной деятельности над решением общей задачи для удовлетворения предъявляемых к проекту требований. Уровень сформированности навыка по результатам совместной работы в онлайн-режиме определялся в соответствии со следующим набором критериев: планирование и целеполагание; тайм-менеджмент; управление эмоциями, стрессом, конфликтами; информационное взаимодействие в коллективе, межличностное общение; энергия, энтузиазм, настойчивость, инициативность; рефлексия, использование механизмов обратной связи; презентация и защита результатов решения.

Уровень «высокий»: обучающийся четко обозначает проблему, цель, задачу исследования; владеет сервисами тайм-менеджмента; корректно осуществляет поиск, систематизацию и обобщение необходимой информации для реализации проекта; применяет обоснованные приемы межличностного общения и способы организации командной работы; владеет методами разрешения конфликтов; своевременно решает возникающие в процессе проектной деятельности проблемы; проявляет себя как энергичный, инициативный участник проекта; создает значимый продукт/подпродукт и определяет его дальнейшее развитие; выполняет все этапы реализации проекта в срок; систематически использует механизмы обратной связи; на защите и презентации проекта проявляет способности объяснять, убеждать и аргументировать свою точку зрения.

Уровень «средний»: обучающийся недостаточно четко обозначает проблему, цель, задачи исследования; владеет ограниченным набором сервисов для тайм-менеджмента; проводит не всегда эффективный анализ необходимой информации; взаимодействует со всеми участниками проекта, но излишне эмоционально реагирует на критику; не всегда замечает и реагирует на признаки конфликта в команде, уклоняется от обсуждения их причин; в процессе работы над проектом проявляет себя как энергичный участник, но быстро теряет интерес к выполняемому заданию; создает значимый продукт/подпродукт, но без управляющего воздействия не задумывается об его дальнейшем применении; иногда задерживается по срокам реализации проекта; использует механизмы обратной связи; на защите и презентации проекта на поставленные вопросы отвечает быстро, но не всегда грамотно и обоснованно.

Уровень «низкий»: обучающийся не может обозначить проблему, цель, задачи исследования; не способен самостоятельно найти и использовать актуальную информацию для проектной деятельности; взаимодействует только с одним-двумя участниками проекта; не задумывается о наличии конфликтов и проблем в межличностной коммуникации, уклоняется от обсуждения их причин; в процессе коллективной работы пассивен, быстро теряет интерес к выполняемому заданию; не может создать собственный значимый продукт/подпродукт; не придерживается сроков реализации проекта; не пользуется механизмами обратной связи; игнорирует замечания команды; на защите и презентации проекта допускает различные ошибки (технические, стилистические, орфографические).

Как было отмечено в программе исследования, в работе экспериментальной группы особую роль играет освоение функциональных возможностей Smartsheet для получения навыков управления проектами. Smartsheet – это онлайн-инструмент для реализации совместной деятельности над проектом. Сервис представлен в форме электронных таблиц. Кроме того, в его среде реализован коллективный доступ к файлам. Интерфейс приложения представлен в виде таблиц. К проектам можно прикреплять файлы, настраивать уведомления, просматривать диаграммы и др. Вложения можно добавлять с компьютера, а также из облачных хранилищ.

Деятельность над проектом обучающиеся экспериментальной группы начинали с определения количества необходимых таблиц, их содержания, связей между ними. Таблица – основной элемент рабочего процесса в Smartsheet. Кроме того, это виртуальное пространство для хранения данных. От того, как пользователь настроит таблицу, зависит возможность использования различных функций Smartsheet. По умолчанию таблица представлена в виде знакомой и понятной сетки, в которой можно легко настраивать типы столбцов, задавать иерархии, добавлять вложения, взаимодействовать с соавторами. Созданные группой таблицы и другие элементы были видны только участникам именно этого коллектива, пока кто-то из них не предоставлял доступ для других пользователей. Столбцы в Smartsheet аналогичны столбцам в обычной таблице, однако обладают рядом дополнительных свойств, которые позволяли делать работу проще и расширять спектр возможностей. С помощью типов столбцов обучающиеся контролировали то, какие данные разрешено использовать при заполнении. Чтобы обеспечить согласованность вводимых данных, в основном применялись определённые типы, стандартные и настраиваемые столбцы. В таблицу, строку, комментарий для наполнения портфолио проекта студенты вкладывали файлы разных типов.

Особая ценность для обеспечения обратной связи между участниками экспериментальной группы и педагогом отводится инструменту «Беседы». Такая функциональная возможность в Smartsheet – это уникальный инструмент, с помощью которого и происходило реальное управление рабочим процессом. Посредством него в экспериментальной группе обсуждались важные производственные моменты. Пользователи отвечали на упоминания прямо из сообщения электронной почты и не тратили время на переключение между приложениями. «Беседы» позволили централизованно управлять рабочими процессами и обсуждать их.

Возможности условного форматирования позволяли участникам экспериментальной группы создавать в таблице правила, согласно которым форматирование отдельных ячеек и целых строк изменялось в зависимости от выполнения определенных условий.

Использование формул позволяло выполнять расчеты и поиск сразу на нескольких листах. В формулах применялись числовые значения, которые вводились непосредственно в ячейки. С помощью формул студенты также автоматизировали работу полей с символами и раскрывающимися списками.

Следующий важный аспект использования Smartsheet в экспериментальной группе – это инструмент «Совместный доступ». Благодаря этим функциям все заинтересованные участники процесса отслеживали актуальную версию данных.

С помощью списков контактов в Smartsheet обучающиеся экспериментальной назначали задачи и предоставляли доступ к таблицам для своих «клиентов», коллегам и «поставщикам». Были изучены два вида списков контактов: список учётной записи, которым управлял системный администратор; и личный список контактов («Мои кон-

такты Smartsheet»). Личный список контактов Smartsheet использовался для предоставления доступа кому угодно, включая соавторов и «клиентов» за пределами организации. Отметим, что инструмент «Группы» в Smartsheet позволяли легко и быстро управлять доступом к таблицам и рабочим пространствам. Именно с помощью него в команды добавлялись новые сотрудники, удалялись те пользователи, которым после «ухода из организации» больше не нужен был доступ к этим данным.

Основополагающий для управления проектами функционал сосредоточен в режиме «Предоставление карточек». Здесь участники экспериментальной группы могли просматривать проекты. В этом режиме они вместе работали над проектами с использованием карточек, поддерживающих перетаскивание и помогающих организовать процесс, расставить приоритеты. Представление карточек – часть гибкого процесса управления проектами, обеспечивающий для рабочих групп наглядный способ общения и взаимодействия в Smartsheet. Главное предназначение представления карточек – это систематизация и расстановка приоритетов. В карточках использованы столбцы с раскрывающимися списками, символами и списками контактов с возможностью множественного выбора. На основе этих элементов создавались полосы, в которые и перетягивались карточки. В значениях полей на карточках приводились сведения о задаче. На карточке могло быть до 10 полей: заголовок и еще 9 дополнительных. Заголовок карточки всегда должен содержать значение поля основного столбца таблицы. Если задача содержит вложения и обсуждения, то на карточке появляются соответствующие пиктограммы. Если для задачи установлены напоминания, то на ее карточке отображается соответствующий символ.

В представлении календаря для Smartsheet участники экспериментальной группы публиковали и накладывали календари этого приложения на календари Google и iCal в соответствующих службах Outlook и Apple. На отдельных этапах работы использовалось представление Ганта (сетка и диаграмма Ганта).

Мобильное приложение Smartsheet для iOS и Android активно применялось в экспериментальной группе для доступа в режиме реального времени к данным Smartsheet. Приложение также позволяло обновлять содержимое редактируемой таблицы, в реальном времени отслеживать ход работы с помощью панелей мониторинга или заполнять формы для сбора данных. Также участники проекта добавляли изображения со смартфона, просматривали вложенные файлы, реагировали на оповещения, сканировали штрих-коды, обновляли запросы.

В качестве одного из примеров проекта образовательного назначения, который был реализован студентами экспериментальной группы, представим отечественной вариант формы интенсива по развитию когнитивных навыков.

Проект 1. Тренер по майнд-фитнесу Аврелий, проработав по профессии 5 лет, накопил стартовый капитал и решил открыть свой центр для оказания услуг. Все это время он снимал небольшое помещение площадью 30 квадратных метров с ежемесячной оплатой 350 руб/мес за 1 м². Так как площадь помещения была невелика, то специалисту часто приходилось выезжать на территорию заказчика. Например, для организации коллективных тренингов, если формировались группы большой численности.

На старте бизнес-предприятия Аврелий предполагал снимать готовое помещение, большее по площади. Однако, узнав подробнее про программы государственной поддержки малому предпринимательству, решил с нуля построить собственное помещение для центра площадью 100 квадратных метров. Требуется оценить экономическую эффективность проекта, выполнив расчеты по следующей схеме:

1. Определить затраты, необходимые для старта проекта.
2. Выполнить прогноз экономического эффекта от реализации проекта.
3. Рассчитать показатели экономической результативности проекта.

Далее студенты экспериментальной группы предлагали свои варианты для развития проекта, проявляли умения управлять в условиях неопределённости будущего.

Первый вариант развития. Проект по строительству Центра успешно завершился. Далее Аврелий решил, что часть площади Центра можно сдавать в аренду под офисы или творческие студии. Выполните оценку экономической эффективности данного проекта по аналогичной методике: определите затраты для старта проекта (например, строительство перегородок, отдельного входа и т. п.); выполните прогноз экономического эффекта (одной из его составляющих можно рассмотреть доход от аренды или оплату части коммунальных платежей арендатором); рассчитайте экономическую результативность. Кроме того, подберите значения процентных ставок и срока проекта таким образом, чтобы он был действительно выгоден организатору.

Второй вариант развития. Проект по строительству Центра успешно завершился, дело Аврелия приносило хороший доход и привлекало новых посетителей. Возникла ситуация, что некоторым клиентам он даже был вынужден отказать. Поэтому предприниматель решил расширить свой штат и привлечь еще одного тренера. Требуется выполнить оценку экономической эффективности проекта по аналогичной методике: определите затраты, необходимые на старте проекта (например, заложить фонд оплаты труда специалиста, организовать его рабочее место и т.д.); выполните прогноз экономического эффекта (например, увеличение цены на услуги и объема продаж услуг); рассчитайте экономическую результативность проекта. Также подберите значения процентных ставок и срока проекта для получения реальной выгоды.

Другой пример проекта для реализации его средствами цифровой технологии – это «Атлас новых профессий».

Проект 2. Группе специалистов заказчик сформулировал задание: разработать и реализовать навигатор по профессиям будущего. Выполнение проекта условно было разделено на две части: половина группы занималась программно-технической разработкой приложения (навигатором); вторая половина занималась дизайном, вёрсткой бумажной версии атласа. С помощью шаблона «Бюджет проекта» необходимо рассчитать общие затраты на изготовление брошюры, приложения. Примечание: каждый специалист вносит свои затраты в отдельный лист проекта. Практическая реализация Проекта 2 представлена на рисунке 1.

Можно заметить, что в таблице, помимо стандартных и настраиваемых столбцов, многие обучающиеся активно использовали дополнительные параметры:

- «Вложения», которые позволяют реализовать функцию прикрепления к таблице файлов с компьютера или из сети Интернет;
- «Комментарии», которые поддерживают возможность добавлять пояснения, отображающиеся при нажатии на соответствующий символ;
- «Проверки» для приглашения пользователя с действительным адресом электронной почты к контролю работы, написания отзыва;
- «Индикаторы» для реализации возможности добавления напоминания с комментарием на конкретную дату.

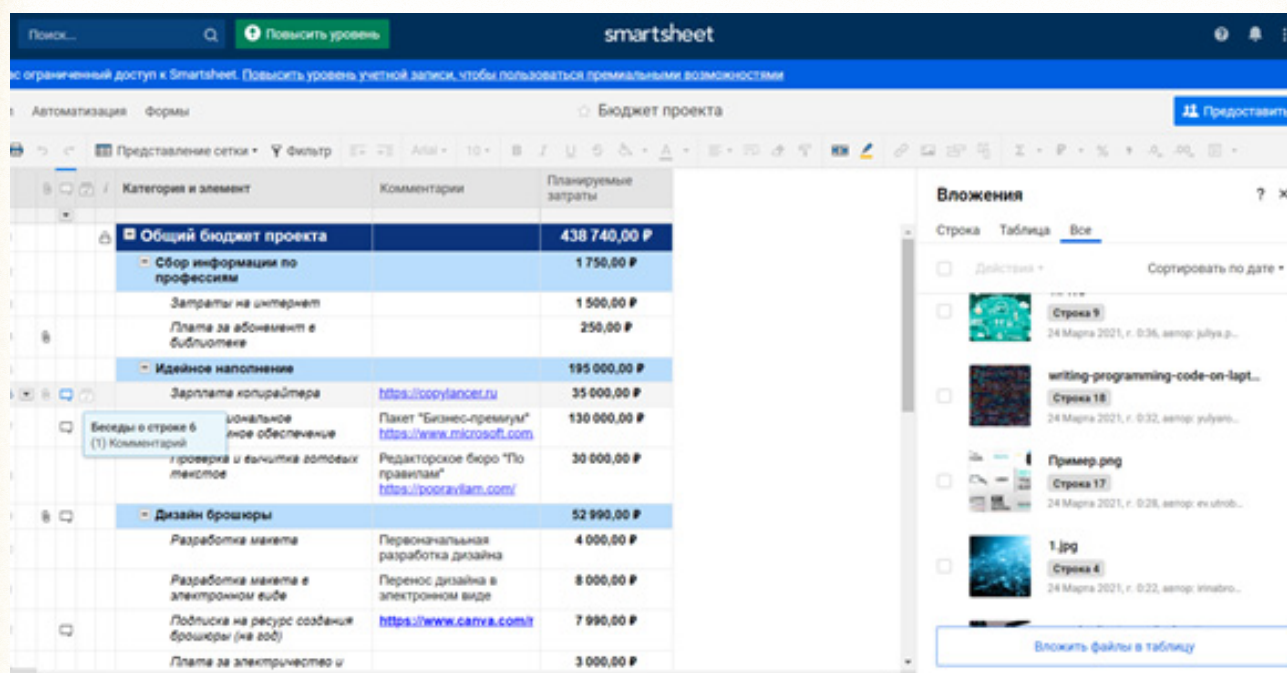


Рисунок 1 Реализация проекта в среде Smartsheet

При работе с ресурсами Smartsheet в экспериментальной группе поощрялась исследовательская деятельность студентов по изучению дополнительных функциональных возможностей. Например, некоторые участники проекта заинтересовались функционалом «интеллектуальные строки». Инструмент позволял им создавать иерархии, а также легко систематизировать, отслеживать и перемещать данные. В ходе практики обучающиеся отмечали и такую возможность: с помощью отступов строк также можно создать иерархию в таблице. Строка с отступом становилась дочерней по отношению к строке выше («родительской» строке). При этом наставник обращал внимание, что иерархия создаёт отношения между строками, но не управляет их форматированием.

Обучающиеся в контрольной группе изучали теорию по проектной деятельности, тайм-менеджменту, цифровые технологии для управления проектами в программной среде MS Project.

На фиксирующей стадии эксперимента также проводилась контрольная работа. Типы задач, принципы оценивания соответствовали заданиям и процедуре входного контрольного мероприятия. Сведения об уровнях сформированных умений и навыков по управлению проектами до и после эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты уровня сформированности навыка «управление проектом»

Уровень	Группы			
	Экспериментальная группа (44 участника проектной деятельности)		Контрольная группа (45 участников проектной деятельности)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	4	12	4	4
Средний	22	24	23	26
Низкий	18	18	18	15

Были приняты следующие статистические гипотезы: H_0 : уровень сформированности навыков управления проектами экспериментальной группы статистически равен уровню контрольной группы; H_1 : уровень экспериментальной группы выше уровня контрольной группы. В онлайн-ресурсе <http://medstatistic.ru/calculators/calchit.html> вычислены значения критерия до ($\chi^2_{\text{набл.1}}$) и после ($\chi^2_{\text{набл.2}}$) эксперимента. Для $\alpha = 0,05$ по таблицам распределения $\chi^2_{\text{крит}}$ равно 5,99. Таким образом, получаем: $\chi^2_{\text{набл.1}} < \chi^2_{\text{крит}}$ ($0,06 < 5,99$), а $\chi^2_{\text{набл.2}} > \chi^2_{\text{крит}}$ ($6,15 > 5,99$). Следовательно, сдвиг в сторону повышения уровня сформированности навыков управления проектами, можно считать неслучайным.

Обсуждение результатов

В ходе обсуждения результатов по разработке и управлению проектом образовательного назначения участниками экспериментальной группы особо были выделены возможности, доступные только в мобильном приложении: добавление своего местонахождения на основе данных GPS в таблицу или поле формы; создание фотографии с помощью устройства, её редактирование и добавление прямо в таблицу или форму; сканирование штрих-кода или QR-кода для обновления данных в таблице или их поиска; быстрый доступ к формам с домашней вкладки или вкладки «Недавние».

Выполняя количественный анализ приведенных результатов, можно сделать вывод, что после завершения эксперимента у 27% студентов экспериментальной группы уровень показателей, отражающих степень сформированности навыков управления проектами, оказался высоким (12 участников из 44), в то время, как первоначально этот процент был равен 9% (4 обучающихся из 44). Количество студентов с уровнем «низкий» существенно понизилось с 41% до 18%.

В контрольной группе изменения по уровню «высокий» не произошли. После завершения эксперимента у 58% студентов контрольной группы уровень сформированности навыков проектной деятельности оказался средним (26 участников из 45). Первоначально этот процент был равен 50% (23 студента из 45). Показатель по уровню сформированности «низкий» изменился с 40% до 33%. Итак, динамика по уровням в контрольной группе тоже присутствует, но она менее существенная.

В целом, педагогический эксперимент позволяет сделать вывод о том, что применение инструментов Smartsheet, представленных как в формате мобильного приложения, так и традиционного программного средства на компьютере, позволяет повысить качество обучения в плане формирования умений, составляющих основу надпрофессиональных навыков по управлению проектами. Именно такая практическая совместная деятельность в онлайн-режиме программной среды на стационарном компьютере, дополненная работой команды над проектом инструментами мобильного приложения, максимально ориентирована на формирование востребованных компетенций. В результатах исследования подробно описаны конкретные возможности Smartsheet, реализация которых способствует развитию требуемых качеств и личности, и команды в целом.

Материалы исследования подтверждают выводы Е. V. Soboleva и авт. о том, что функциональные возможности e-learning и m-learning способны обеспечить допол-

нительные условия для формирования востребованных навыков обучающихся [1]. Кроме того, представленные результаты дополняют заключения О. V. Dubinina, L. D. Hrytsiak о потенциале цифровых технологий для поддержки деятельности по управлению проектами [7].

Заключение

В условиях цифровой трансформации, автоматизации и перехода на онлайн-взаимодействие изменяются требования работодателей не только к качеству подготовки выпускников, но и к формату обучения. Навыки управление проектами в концепции «soft skills» выделяется многими исследователями как один из основных результатов качественной профессиональной подготовки. В научных работах педагогического, социально-экономического характера обосновывается необходимость дополнительного изучения потенциала виртуальной коллаборации, механизмов оперативной обратной связи, применения мобильных сервисов для развития умений и навыков, определяющих сформированность квазипрофессионального опыта по управлению проектами. С каждым годом инновационных технологий для развития навыков управления проектами, организации совместной деятельности становится всё больше (мобильные приложения, автоматизированные системы, системы поддержки принятия решений, Scrum, интеллектуальные карты и др.). Кроме того, именно цифровые сервисы предоставляют инструменты для централизованного контроля, обратной связи и управления всеми задачами проектов. Одним из таких сервисов является Smartsheet.

В исследовании описан вариант применения инструментов Smartsheet, представленных как в формате мобильного приложения, так и традиционного программного средства на компьютере, для создания дополнительных условий по развитию востребованных навыков управления проектами. Обязательным элементом является совместная онлайн-деятельность по решению проблемы (проекта) образовательного назначения, поддержанная инструментами программной среды. Проект предполагает не только командную деятельность обучающихся в среде Smartsheet, но и визуализацию всех этапов с помощью таблиц, комментариев, прикрепленных файлов, бесед, диаграмм, календарей. В качестве особенностей организации онлайн-работы над проектом в среде Smartsheet выделим следующие:

- определение минимально необходимого спектра инструментов для обязательного использования. Дополнительные функции могут быть изучены в рамках реализации проекта;
- осмысление содержания задачи, вариантов её развития. Именно задача направляет обучающихся в познании, поддерживает деятельность по управлению проектом;
- распределение на команды эффективнее выполнять в игровой форме. Например, с использованием онлайн-инструмента «Колесо Фортуны» (<https://ru.piliapp.com/random/wheel/>). Такой вариант позволяет моделировать случайность событий в неопределённом будущем, изменять состав коллективов, варьировать ресурсы.

Несмотря на то, что эксперимент представлен для управления проектом образовательного назначения, подобная коллаборация может быть организована и проведена для решения широкого спектра социально-значимых задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Soboleva, E. V., Suvorova, T. N., Zenkina, S. V., Bocharov, M. I. Professional Self-Determination Support for Students in the Digital Educational Space // *European Journal of Contemporary Education*. 2020. Vol. 9(3). pp. 603-620. DOI: 10.13187/ejced.2020.3.603
2. Kapoor, H., Kaufman, J. C. Meaning-making through creativity during COVID-19 // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. DOI:10.3389/fpsyg.2020.595990
3. Степанова Л. Н., Зеер Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // *Образование и наука*. 2019. Т. 21. №. 8. С. 65-89. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-8-65-89
4. Shcheglova I. A. An student engagement in extracurricular activities facilitate the development of their soft skills? // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2019. №. 6 (154). С. 111-121. DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.07
5. Неретина Е. А., Макарец А. Б. Использование интегрированных маркетинговых коммуникаций в продвижении образовательных услуг вуза // *Интеграция образования*. 2013. №. 1 (70). С. 3-12.
6. Vlahov R. D., Klindžić M., Radujković M. Information modeling of behavioral project management competencies // *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. №. 69(1). p. 186-197. DOI: 10.33407/itlt.v69i1.2713
7. Dubinina O. V., Hrytsiak L. D. Use of information technologies in future project managers' training // *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. №. 63(1). p. 107-115.
8. Chernov V. A. et al. Реализация цифровых технологий в финансовом управлении хозяйственной деятельностью // *Экономика региона*. 2020. Т. 16. №. 1. С. 283-297. DOI: 10.17059/2020-1-21
9. Soboleva E. V., Isupova N. I., Karaulova L. V., Nimatulaev M. M. Development of environmental thinking and lean manufacturing skills in the course of mobile robotics // *Science for Education Today*. 2020. Vol. 10(1). P. 149–173. DOI: 10.15293/2658-6762.2001.09
10. Baibekova G.P. Methods for the formation of soft skills in education // *German International Journal of Modern Science*. 2021. Vol. 6. p. 53-54. DOI: 10.24412/2701-8369-2021-6-3-53-54
11. Noor S., Don Y., Hussin F., Khalid R. Instructional Leadership and Teachers' Functional Competency across the 21st Century Learning // *International Journal of Instruction*. 2018. Vol. 11. pp. 135-152. DOI: 10.12973/iji.2018.11310a.
12. Лукашенко М. А. Селф-менеджмент студента как основа результативности e-Learning // *Высшее образование в России*. 2021. №. 2. С. 61–70. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-61-70
13. Algeo, T. M., & Algeo, C. A journey into the known unknowns of project knowledge: A review of the literature on how the project manager is influenced by knowledge domains. In *Under New Management Innovating for sustainable and just futures* // *Australian New Zealand Academy of Management Conference*. 2016. pp. 1-19. URL: http://www.anzam.org/wp-content/uploads/pdf-manager/2852_ANZAM-2016-434-FILE001.PDF
14. Ibrahim, A. A., Abdalla, M. S. Educational Management, Educational Administration and Educational Leadership: Definitions and General concepts // *SAS Journal of Medicine (SASJM)*. 2017. Vol. 3(6). pp. 2454–5112. DOI: <https://doi.org/10.21276/sasjm.2017.3.12.2>
15. Hlodversdottira K. H., Ingasonb H. T., Jonassonc H. I. The Status of Project Management within a City Hall of a European Capital // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 74. Pp. 305-315. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.03.028
16. Михайлова А. А. Роль инноваций в обеспечении экономической безопасности: опыт Эстонии // *Современная Европа*. 2019. №. 7 (93). С.136-147. DOI: 10.15211/soveurope72019136147
17. Silvius A.J. Gilbert, Schipper R.P.J. Exploring Responsible Project Management Education // *Education Sciences*. 2018. Vol. 9 (2). p. 1-13. DOI: 10.3390/educsci9010002.
18. Темиргалиев Ж. Е. Особенности разработки геолокационных приложений для мобильных устройств с помощью фреймворка React Native // *ИнтерКарто. ИнтерГИС*. 2019. Т. 25. №. 1. С. 414-422. DOI: 10.35595/2414-9179-2019-1-25-414-422
19. Bredillet, Ch. Exploring Research in Project Management: Nine Schools of Project Management Research (Part 3) // *Project Management Journal*. 2007. Vol. 38. pp. 2-4. DOI: 10.1002/pmj.20025.
20. Bekker M. C. Project Governance – The Definition and Leadership Dilemma // *Procedia–Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 194. P. 33-43. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.06.117.
21. Morris P. W.G., Gerdali J. Managing the institutional context for projects // *Project Management Journal*. 2011. Vol. 42(6). P. 20-32. DOI: 10.1002/pmj.20271.

REFERENCES

1. Soboleva, E. V., Suvorova, T. N., Zenkina, S. V., Bocharov, M. I. Professional Self-Determination Support for Students in the Digital Educational Space. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, vol. 9(3), pp. 603-620. DOI: 10.13187/ejced.2020.3.603
2. Kapoor, H., Kaufman, J. C. Meaning-making through creativity during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11. DOI:10.3389/fpsyg.2020.595990
3. Stepanova L.N., Zeer E.F. Soft skills as predictors of students' life self-realization. *Education and Science*, 2019, vol. 21, no. 8, pp. 65-89. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-8-65-89
4. Shcheglova I. A. An student engagement in extracurricular activities facilitate the development of their soft skills? *Monitoring public opinion: economic and social changes*, 2019, no. 6 (154), pp. 111-121. DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.07
5. Neretina E.A., Makarets A.B. The use of integrated marketing communications in the promotion of educational services of the university. *Integration of education*, 2013, no. 1 (70), pp. 3-12.
6. Vlahov R. D., Klindžić M., Radujković M. Information modeling of behavioral project management competencies. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019, no. 69(1). p. 186-197. DOI: 10.33407/itlt.v69i1.2713

7. Dubinina O. V., Hrytsiak L. D. Use of information technologies in future project managers' training. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018, no. 63(1), pp. 107-115.
8. Chernov V. A. et al. Implementation of digital technologies in financial management of economic activities. *Economy of the region*, 2020, vol. 16, no. 1, pp. 283-297. DOI: 10.17059/2020-1-21
9. Soboleva E. V., Isupova N. I., Karaulova L. V., Nimatulaev M. M. Development of environmental thinking and lean manufacturing skills in the course of mobile robotics. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10(1), pp. 149–173. DOI: 10.15293/2658-6762.2001.09
10. Baibekova G.P. Methods for the formation of soft skills in education. *German International Journal of Modern Science*, 2021, vol. 6, pp. 53-54. DOI: 10.24412/2701-8369-2021-6-3-53-54
11. Noor S., Don Y., Hussin F., Khalid R. Instructional Leadership and Teachers' Functional Competency across the 21st Century Learning. *International Journal of Instruction*, 2018, vol. 11, pp. 135-152. DOI: 10.12973/iji.2018.11310a.
12. Lukashenko M.A. Student self-management as the basis for the effectiveness of e-Learning. *Higher education in Russia*, 2021, no. 2, pp. 61–70. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-61-70
13. Algeo, T. M., & Algeo, C. A journey into the known unknowns of project knowledge: A review of the literature on how the project manager is influenced by knowledge domains. In *Under New Management Innovating for sustainable and just futures. Australian New Zealand Academy of Management Conference*, 2016, pp. 1-19. Available at: http://www.anzam.org/wp-content/uploads/pdf-manager/2852_ANZAM-2016-434-FILE001.PDF
14. Ibrahim, A. A., Abdalla, M. S. Educational Management, Educational Administration and Educational Leadership: Definitions and General concepts. *SAS Journal of Medicine (SASJM)*, 2017, vol. 3(6). pp. 2454–5112. DOI: 10.21276/sasjm.2017.3.12.2
15. Hlodversdottira K. H., Ingason B. T., Jonasson H. I. The Status of Project Management within a City Hall of a European Capital. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 74, pp. 305-315. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.03.028
16. Mikhailova A.A. The role of innovation in ensuring economic security: the experience of Estonia. *Modern Europe*, 2019, no. 7 (93), pp. 136-147. DOI: 10.15211/soveurope72019136147
17. Silvius A.J. Gilbert, Schipper R.P.J. Exploring Responsible Project Management Education. *Education Sciences*, 2018, vol. 9 (2), pp. 1-13. DOI: 10.3390/educsci9010002.
18. Temirgaliev Zh.E. Features of the development of geolocation applications for mobile devices using the React Native framework. *InterCarto. InterGIS*, 2019, vol. 25, no. 1, pp. 414-422. DOI: 10.35595/2414-9179-2019-1-25-414-422
19. Bredillet, Ch. Exploring Research in Project Management: Nine Schools of Project Management Research (Part 3). *Project Management Journal*, 2007, vol. 38, pp. 2-4. DOI: 10.1002/pmj.20025.
20. Bekker M. C. Project Governance – The Definition and Leadership Dilemma. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 194, pp. 33-43. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.06.117.
21. Morris P. W.G., Gerdal J. Managing the institutional context for projects. *Project Management Journal*, 2011, vol. 42(6), pp. 20-32. DOI: 10.1002/pmj.20271.

Информация об авторах

Машарова Татьяна Викторовна

(Россия, Москва)

Профессор, доктор педагогических наук, профессор
департамента педагогики

Института педагогики и психологии образования
Московский городской педагогический университет

E-mail: mtv203@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-5974-7748

Зенкина Светлана Викторовна

(Россия, Москва)

Профессор, доктор педагогических наук, профессор
кафедры общеобразовательных дисциплин

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

E-mail: svetlana_zenkina@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-8458-4426

Шабалина Дарья Александровна

(Россия, Киров)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
цифровых технологий в образовании
Вятский государственный университет

E-mail: darya.expo@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-5156-3036

Бушмелева Наталья Александровна

(Россия, Киров)

Доцент, кандидат педагогических наук,
декан факультета компьютерных и физико-
математических наук

Вятский государственный университет

E-mail: na_bushmeleva@vyatsu.ru

ORCID ID: 0000-0002-9709-1804

Information about the authors

Tatyana V. Masharova

(Russia, Moscow)

Professor, Doctor of Education,
Professor of the Department of Pedagogy,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University

E-mail: mtv203@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-5974-7748

Svetlana V. Zenkina

(Russia, Moscow)

Professor, Doctor of Education,
Professor of the Department of General Education
Academy of Public Administration

E-mail: svetlana_zenkina@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-8458-4426

Darya A. Shabalina

(Russia, Kirov)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Digital Technologies in Education
Vyatka State University

E-mail: darya.expo@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-5156-3036

Natalya A. Bushmeleva

(Russia, Kirov)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Dean of the Faculty of Computer and Physics and
Mathematics

Vyatka State University

E-mail: na_bushmeleva@vyatsu.ru

ORCID ID: 0000-0002-9709-1804



И. В. Худорожков, Е. А. Бенкс, Б. В. Илюхин

Реализация принципа автономности в образовательных организациях Российской Федерации

Введение. Современные вызовы развитию образования предполагают поиск и осмысление высокоэффективных подходов и методов управления. Специалистами, проводившими исследования PISA в западных образовательных системах, была выявлена прямая корреляция автономности образовательной организации и результатов ее деятельности. Экстраполяция результатов PISA в российской системе образования возможна лишь при единых теоретических подходах понимания смысловой единицы «автономность», категории «автономность образовательной организации» и принципа автономности, а также социологического исследования, респондентами которого выступают руководители образовательных организаций России.

Целью данной статьи является концептуальный анализ существующих подходов к пониманию феноменов «автономности» и «автономности образовательной организации» в нормативно-правовом поле российской системы образования, в отечественных и зарубежных источниках. В качестве основного инструментария для достижения поставленной цели будут применяться определённый набор индикаторов феномена автономности в российской образовательной среде.

Материалы и методы. Методологическая основа исследования базируется на идеях системного и деятельностного подходов, общенаучном методе сравнительного анализа. Платформой для количественного и качественного контент-анализа стали инвариантные по содержанию зарубежные и отечественные источники. Кроме общенаучных методов в рамках данного исследования применялся частнонаучный метод опроса в виде анкетирования руководителей общеобразовательных организаций. В эксперименте приняли участие более 10 тысяч директоров школ из 84 субъектов Российской Федерации в ходе социологического исследования «Автономность общеобразовательных организаций: результаты и перспективы».

Результаты исследования. В исследовании раскрываются теоретические и практические аспекты реализации принципа автономности в образовательной системе России. Проводится анализ отечественного и зарубежного тезауруса по проблеме автономности образовательной организации. Авторы подробно останавливаются на рассмотрении механизмов внедрения принципа автономности в образовательный процесс в России, выявляют существующие препятствия для реализации декларируемых в правовом поле положений. Значимым для дальнейшего исследования феномена «автономности образовательных организаций» является кластеризация элементов (индикаторов), определяющих степень автономизации.

Ключевые слова: автономность, учебная автономия, автономность образовательной организации, PISA, самостоятельность, независимость, автаркия, институты гражданского общества, система управления образованием

Ссылка для цитирования:

Худорожков И. В., Бенкс Е. А., Илюхин Б. В. Реализация принципа автономности в образовательных организациях Российской Федерации // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 523-546. doi: 10.32744/pse.2021.4.35



I. V. KHUDOROZHKOVA, E. A. BANKS, B. V. ILYUKHIN

Implementation of autonomy principle in educational institutions of the Russian Federation

Introduction. Contemporary challenges to the development of education imply the search and understanding of highly effective approaches and management methods. Experts who have conducted PISA studies in Western educational systems have identified a direct correlation between the autonomy of an educational institution and the results of its activities. The extrapolation of PISA results in the Russian education system is possible only with unified theoretical approaches to understanding the conceptual unit of "autonomy", the category "autonomy of an educational institution" and the principle of autonomy, as well as a sociological study, the respondents of which are the heads of educational institutions in Russia.

The purpose hereof is a conceptual analysis of existing approaches to understanding the phenomena of "autonomy" and "autonomy of an educational institution" in the legal framework of the Russian education system, in domestic and foreign sources. A certain set of indicators of the phenomenon of autonomy in the Russian educational environment was used in this research as the main toolkit for achieving this goal.

Materials and methods. The ideas of the systemic and activity approaches, the general scientific method of comparative analysis serve as the methodological basis of the research. The content-invariant foreign and domestic sources served as the platform for quantitative and qualitative content analysis. In addition to general scientific methods, within the framework of this research, a private scientific survey method was used in the form of a questionnaire survey of the heads of general educational institutions. More than 10 thousand school principals from 84 constituent entities of the Russian Federation took part in the experiment in the course of the sociological research "Autonomy of educational institutions: results and prospects".

Research results. The study reveals the theoretical and practical aspects of the implementation of the autonomy principle in the educational system of the Russian Federation. The analysis of domestic and foreign thesaurus on the problem of the autonomy of an educational institution was carried out. The authors dwell in detail on the mechanisms for introducing the principle of autonomy in the educational process in Russia, identify existing obstacles to the implementation of the provisions declared in the legal field. Clustering of elements (indicators) that determine the degree of autonomy is significant for further research of the phenomenon of "autonomy of educational institutions".

Keywords: autonomy, educational autonomy, autonomy of educational institution, PISA, self-sufficiency, independence, autarchy, civil society institutions, education management system

For Reference:

Khudorozhkov, I. V., Banks, E. A., & Ilyukhin, B. V. (2021). Implementation of autonomy principle in educational institutions of the Russian Federation. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 523-546. doi: 10.32744/pse.2021.4.35

Введение

Постиндустриальные процессы развития общества существенно ускоряют развитие научно-исследовательской парадигмы и приводят к смене или изменению устоявшихся подходов. В последнее десятилетие интеграция информационных ресурсов различных научных направлений позволила иначе интерпретировать ранее устоявшиеся практики. Так, после распада СССР, в новом ракурсе был рассмотрен принцип автономности социальных институтов.

Особенный интерес к феномену автономности проявлен в области управления образованием. В условиях постоянного поиска новых подходов к повышению качества менеджмента актуальной представляется проблема взаимосвязи автономности образовательных систем разного уровня и образовательных результатов. Данная проблема была сформулирована специалистами, проводившими исследования PISA [1]. Согласно их выводам, автономность школ напрямую влияет на повышение образовательных результатов по стране. Для многих стран, исследования PISA предопределили вектор развития образовательных отношений в сторону децентрализации систем управления разных уровней. В целом, принцип автономности позволил сегодня не только сформировать предпосылки и фундамент развития базовых компонентов образования в новом ключе, но и дал возможность раскрыть индивидуальные особенности каждой школы. Что касается российской действительности, завершение аналогичного исследования запланировано на осенний период 2021 года. В данной работе мы будем оперировать предварительными результатами социологического исследования, проведённого среди директоров российских общеобразовательных организаций для решения следующих задач:

- выявить особенности реализации принципа автономности образовательных организаций в реальной жизни;
- выстроить иерархию управления школой страны;
- определить, в каких сферах школа располагает максимальными полномочиями;
- выявить, в каких сферах деятельности недостаточно самостоятельности для принятия эффективных управленческих решений;
- определить, как оценивают руководители уровень автономности своей образовательной организации;
- определить, какие факторы влияют на развитие автономности школ в России;
- выявить, в каких именно областях российские руководители хотят получить больше самостоятельности.

Мы полагаем, что в сфере управления образованием в России существует социальный запрос на повышение уровня автономности школ для разных целей, в том числе и для повышения уровня образовательных достижений обучающихся. Однако, прежде чем рассматривать корреляцию уровня автономности школы и образовательных результатов её обучающихся, необходимо изучить специфику феномена автономности в образовательной среде России. Гипотеза данного исследования заключается в предположении о наличии потребности в расширении спектра полномочий и практической реализации принципа автономности общеобразовательных организаций в Российской Федерации.

Процесс автономизации образовательных систем рассматривается с позиции разных научных школ и направлений. Для проведения научного исследования на первом этапе будут определены особенности явления «автономность» в различных научных областях. Выявление общих черт позволит избежать инверсионности и найти различия в смысловых оттенках понятий «автономность», «самостоятельность», «независимость», «свобода» и т.п. Важными представляются вопросы применения и взаимозависимости данных понятий в различных отраслях научного знания. На втором этапе особый интерес для авторов представляет качественный разбор понятия «автономность образовательных организаций». Рассматривая категориальный аппарат, в первую очередь мы постараемся выявить основные субъекты, которые оказывают влияние на развитие процессов автономизации. Важным считаем проследить различия в подходах интерпретации понятия «автономность образовательных организаций» в рамках международной и отечественной историографии. Третий исследовательский этап связан с репрезентацией реализации принципа «автономность» в нормативных источниках разных уровней управления образования. В совокупности это позволит определить факторы, влияющие на содержание нормативного поля «автономности» и деятельности субъектов образовательного процесса. На четвертом этапе будут рассмотрены индикаторы автономности образовательных организаций в зарубежных научных изысканиях и возможности их использования в российском образовательном пространстве. На пятом этапе будут представлены результаты проведенного социологического опроса «Автономность общеобразовательных организаций: результаты и перспективы» директоров образовательных организаций в субъектах Российской Федерации. Автономность общеобразовательных организаций: результаты и перспективы.

Одним из положений выдвинутой гипотезы является единство теоретических подходов к изучению категорий и факторов, влияющих на специфику экстраполяции результатов исследования, в том числе международного, на элементы российской образовательной системы. Риторика изучаемой темы предполагает конкретизацию ключевых понятий «автономность» и «автономность образовательных организаций» в научно-исследовательской литературе и нормативных источниках.

Первым направлением анализа является выявление специфики понятия «автономность». В Большой Советской Энциклопедии термин «автономность» обладает такими отличительными признаками, как системность, устойчивость взаимосвязанных структур и независимость от трансформирующихся управляемых величин. Однако в данном контексте речь также идёт об условиях автономности, к которым причисляется наличие перекрёстных связей между регуляторами целостной системы. Особенностью автономности в данном случае выступает феномен консолидации нескольких тенденций: несмотря на то, что все элементы взаимосвязаны между собой через регулируемый объект, изменения одной величины позволяют стабилизировать изменения остальных регулируемых величин [2].

В новой философской энциклопедии «автономность» характеризуется как самоорганизованная система, как правило, функционирование которой определяется внутренними свойствами и не зависит от взаимодействия с окружающей средой [3].

В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой наиболее релевантное определение «автономности» рассматривается как самостоятельность, осуществляющаяся независимо от кого-нибудь или чего-нибудь [4, с. 15].

Важным условием объективного анализа феномена «автономность» является изучение комплекса подходов к объекту данной работы в контексте зарубежных исследо-

ваний. Понимание процессов, происходящих в системах со схожими параметрами и условиями, позволит унифицировать подходы и минимизировать возникающие субъективные факторы при последующем анализе количественных результатов.

В Универсальной энциклопедии, изданной во Франции, автономность трактуется как «механизм самоопределения в определенных границах и сроках <...>, реализуемый через экономическую независимость субъекта». В качестве близкого по значению и содержанию явления рассматривается феномен «автаркии» [5] (рассматривается как система замкнутого обособленного явления). В Латиноязычной четырёхтомной энциклопедии профессора Иоганна Хофманна явление «автономность» рассматривается как независимость отдельных земель от государственной власти [6]. В одной из главных немецких энциклопедий-словаре Мейера – «автономность» сопряжена с «властью общества без ущерба для государства». Большую роль в этом процессе отводят «ассоциациям» [7], под которыми авторы понимают институты гражданского общества.

Следует отметить, что понятие «автономность» в схожей трактовке рассматривается в отечественных социальных науках. В «Историческом словаре» А.С. Орлова, Н.Г. Георгиевой и В.А. Георгиева даётся определение «автономии», имеющее дословный перевод с греческого – «независимость». В данном случае автономия прежде всего понимается как возможность самостоятельного решения вопросов в части управления государством, регионом, областью, учреждением [8, с.12].

В целом рассмотрению понятия «автономность» уделено внимание во многих науках и междисциплинарных областях. Так, фундаментальные исследования феномена автономности находили место в психологии, педагогике, философии, истории, политологии, праве, экономике и культурологии. Содержательный анализ понятия «автономность» выявил в различных трактовках такие опорные слова-маркеры, как самостоятельность, независимость, обособленность, управление. Одним из главных отличий «автономности» является наличие взаимосвязи деятельности организаций с учредителем [9, с. 96], т.е. в модели субъект-субъектных отношений ключевым аспектом является степень последующей децентрализации полномочий. В контексте изучения понятия «автономность» важным является выявление интегративных черт с категориями «суверенитет», «гражданское общество», «автаркия», «управление», «уровни и структура власти и государства», «социальная система».

Таким образом, уже при анализе понятийного аппарата различных научных направлений и международных школ прослеживается тенденция экстраполяции явлений «автономности» в различных сферах жизни общества. В каком бы контексте ни происходило рассмотрение феномена «автономность», при анализе его индикаторов необходимо будет учитывать весь спектр социальных, экономических и политических взаимосвязей и факторов исследованного объекта.

Вторым направлением нашего анализа является разбор категории «автономность образования». Понятие рассматривается в отечественной науке в разном контексте: «автономность образовательных учреждений», «автономизация учебного процесса», «автономия учебной деятельности», «автономная учебная деятельность» или «автономное учение», «автономия учащегося» или «автономность обучаемого» [10, с. 173].

В нашем исследовании главным образом речь идёт об «автономности образовательных организаций». В российском исследовательском поле автономность образовательных организаций рассматривается как один из принципов государственной политики. Реализация этого принципа связана с расширением полномочий, а также

существенного увеличения ответственности образовательных учреждений в финансовых, кадровых и организационно-правовых решениях. Согласно педагогическому энциклопедическому словарю, автономность образовательных организаций связана с основными стратегическими направлениями, в том числе с образованием юридического лица, разработкой устава [11], программы развития учреждения. Одновременно автономность означает отказ от директивного (планового) управления образованием. Особенно подчеркивается интеграция принципов гуманизации и автономности. Как следствие, школа должна более интенсивно взаимодействовать с разными публично-правовыми учреждениями, которые отвечают на вопросы управления образованием через развитие взаимовыгодного партнёрства.

Следует подчеркнуть, что автономность не означает полной самостоятельности и независимости образовательных учреждений от государственного, муниципального и общественного контроля в решении основных вопросов образовательной организации. Во-первых, финансирование образовательной деятельности осуществляется бюджетами разных уровней, и, как одно из следствий, вопросы межбюджетного взаимодействия и контроля использования средств всегда будут оставаться в поле внимания участников управления образованием. Во-вторых, эффективное кадровое обеспечение школы может быть реализовано только в горизонтальном взаимодействии органов управления и образовательной организации. Необходимо отметить, что в теоретико-методологическом разрезе практика самоизоляции, замкнутости школы означала бы искажение принципа автономности [12, с. 8].

В педагогическом словаре под редакцией Г. М. Коджаспирова «автономность образовательных учреждений» рассматривается как набор компетенций, позволяющих образовательным организациям самостоятельно разрабатывать, утверждать и реализовывать учебный план, определять порядок и периодичность промежуточной аттестации, а также систему оценок достижений обучающихся [13, с. 6]. Стоит отметить, что позиции представленных выше авторов близки в своих подходах. Они рассматривают «автономность образовательных организаций» в ключе вертикальных управленческих отношений с различными органами управления образованием.

Данная тематика имеет фундаментальные основания в зарубежных исследованиях. Так, в Британской энциклопедии-словаре Дональда Гиллеса «автономность образовательных организаций» интерпретируется как «возможность принимать собственные решения и делать осознанный выбор». Ключевым субъектом «автономности» у Гиллеса является учитель и то, «насколько он может выражать свое собственное профессиональное суждение без какого-либо центрального руководства или предписаний» [14].

Для системы образования Австрии этот процесс связан с «децентрализацией полномочий по принятию решений <...>, где школы могут сами решать определенные вопросы с участием школьных партнеров (учителей, законных опекунов, учащихся), в отличие от тех областей, реализация которых определяется централизованно на основе требований законодательства и постановлений» [15].

В нормативных документах Федеральной республики Германии принцип «автономность» напрямую заменяется терминами «самостоятельность» и «независимость». Вопрос «самостоятельности и независимости» выведен к компетенции и полномочиям федеральных земель. Ключевым субъектом-маркером «автономности» становится «степень независимости директора школы в процессе принятия им управленческих решений» [16].

В работе американско-корейских ученых Jeong Lee и Cho процессы автономии и децентрализации образования сведены к одному знаменателю. Автономия интерпретируется в первую очередь как делегирование политических и экономических полномочий от центрального правительства нижестоящим органам власти. Большое значение отводится гражданским институтам, призванным взять на себя принятие управленческих решений в ряде социально-экономических вопросов [17, с.12].

В целом необходимо отметить, что в государственных системах разных стран сложились свои подходы в интерпретации автономности образовательных организаций. Индикатором автономности для зарубежных ученых являются субъекты образовательной деятельности и степень влияния на образовательный процесс, а также участия в нём органов государственной власти и институтов гражданского общества. В отечественных научных школах принцип «автономности образовательных организаций» - это взаимодействие учредителя (орган управления образованием) и образовательной организации в рамках делегирования отдельных полномочий и принятия последней самостоятельных решений в разных сферах деятельности.

В нашем исследовании мы будем понимать данное явление как совокупность отношений между различными уровнями управления образованием, круг делегированных полномочий для образовательных организаций и степень самостоятельности принятия ключевых управленческих решений. Обязательным условием интерпретации понятия «автономность» является учет степени влияния различных уровней власти на принятие решений в образовательной организации. В эмпирической части нашего исследования мы также будем исследовать степень участия институтов гражданского общества в управлении образовательной организацией.

Третье направление анализа связано с исследованием нормативного поля на разных уровнях власти. Развитие правового поля «автономности образовательных учреждений» в России нашло отражение в федеральном законе № 174 «Об автономных учреждениях», принятом в 2006 году [18]. Школам предоставили реальную возможность использовать правовые инструменты для реализации принципа автономности. Однако, стоит отметить, что в большинстве субъектов РФ процесс принятия данных полномочий замедлен по разным причинам [19, с. 101]. В 2010 году в правовое поле был введён федеральный закон № 83 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений». Нормативно-правовой документ официально регламентировал порядок и практики деятельности образовательных организаций, предписав взять на себя часть так называемых «переданных полномочий», таким образом, сблизив бюджетные организации с автономными в части реализации финансовых и кадровых вопросов.

Преимственность нормативной практики отражается в третьей статье федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Нормативно-правовой акт декларирует главные принципы управления системой образования России: законность, демократия, автономия образовательных организаций, информационная открытость системы образования, учет общественного мнения [20].

Развитие интерпретации «автономности» через федеральный закон происходит в следующих положениях, раскрывающих полномочия основных субъектов управления образованием. Государственное управление в сфере образования осуществляется в пределах своих полномочий федеральными органами государственной власти и органами государственной власти субъектов Российской Федерации. В муниципальных

районах и городских округах управление в сфере образования выполняется соответствующими органами местного самоуправления.

Согласно действующему законодательству РФ, образовательная организация обладает автономией, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработки и принятии локальных нормативных актов в соответствии с Федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации и уставом образовательной организации [20]. Образовательные организации в рамках закона свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам.

Итак, на современном этапе развития правового поля системы образования в России законодательно закреплён принцип автономии образовательных учреждений, который характеризуется наличием значительного спектра делегированных полномочий и предусматривает некоторую обособленность от государственных структур власти. Практика делегирования полномочий в России реализуется вертикальной нисходящей траекторией от федерального центра и имеет инерционный потенциал транслирования практик на нижестоящие уровни управления. Однако по мнению ряда исследователей, данная модель «передачи» автономности не соответствует государственной политике в области образования, сложившейся в начале XXI века, и не имеет глубоких исторических корней [21, с. 91]. Непродолжительность сложившихся практик и иерархическая организационная культура на современном этапе развития российской системы образования формируют перечень сопутствующих факторов, которые препятствуют её реальному эффективному функционированию, «размывают» границы автономности образовательных организаций, а также делегированные на законодательном уровне полномочия.

Сложившаяся ситуация обусловлена рядом причин:

1. На первом этапе исследования отмечается неопределённость правового положения образовательных организаций в России. Их деятельность регулируется многочисленными нормативно-правовыми актами, главными из них являются конституция РФ, федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», законы субъектов РФ «Об образовании...», подзаконные акты органа исполнительной власти субъекта РФ, уставы образовательных организаций. В каждом из перечисленных документов наряду с тезисами об автономности, о расширении круга полномочий имеют место аспекты, ограничивающие свободу образовательных организаций.

2. Выборочный анализ школ разных уровней подчинения позволил выявить положения, закрепляющие ограничение самостоятельности образовательных организаций. Можно выделить ряд позиций, по которым учредитель может влиять на деятельность общеобразовательных организаций:

- лицензирование и аккредитация учреждения;
- сметно-проектная и финансовая документация по видам деятельности учреждения (в том числе средства стимулирующего фонда);
- структура учреждения;
- штатное расписание учреждения;
- локальные акты учредителя по направлениям внебюджетной деятельности учреждения;
- трудовые договоры административного персонала учреждения;
- повышение квалификации сотрудников и администрации учреждения [22].

Показательным является, во-первых, количество пунктов (7), позволяющих вмешиваться в дела школы и их значимость для развития образовательной организации. Таким образом, по всем ключевым направлениям деятельности руководитель школы обязан согласовывать на том или ином уровне власти свои суждения, решения, действия.

3. Дополнительные функции и компетенции в уставах организаций имеют специально созданные органы управления образовательным процессом. Речь идёт о коллегиальных органах: общее собрание учреждения; общее собрание работников учреждения; совет учреждения; общешкольный родительский комитет; совет обучающихся учреждения и т.п. К их функциям обычно относят принятие плана развития учреждения; разработку устава учреждения; определение направления использования бюджетных и внебюджетных средств; заслушивание отчета о работе директора учреждения и его заместителей, а также принятие локальных нормативных актов учреждения в пределах своих полномочий. Однако, во всех локальных нормативных документах, в которых отмечается возможность создания коллегиальных органов, указано, что данные органы управления учреждения не имеют права выступать от имени учреждения, следовательно, имеют формальный и однотипный характер [22].

4. В сфере школьного образования наблюдается дефицит профессиональных кадров, прежде всего высококвалифицированных. Речь идёт о членах педагогического коллектива, совмещающих несколько должностей, в том числе руководящих, ведущих несколько учебных предметов и переучивающихся «на ходу». Такая ситуация способствует переходу к модели оперативного управления образовательной средой со стороны учредителя.

5. Количественное увеличение структур институтов гражданского общества и степени их вовлеченности в образовательные процессы позволяет сегодня делегировать им часть полномочий в области финансовых, административных и организационных инструментов управления образовательной организацией [23]. Принятие федерального закона от 5 апреля 2010 г. № 40-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций» [24] определило условия поддержки школ со стороны учреждений негосударственного сектора. Однако природа данных учреждений (негосударственного сектора), их финансовая зависимость от государственных структур предопределили последующее влияние на формы их взаимодействия с образовательными организациями. Так или иначе сотрудничество осуществляется в рамках государственной политики в строго регламентированных рамках [24].

6. Имеет место диссонанс декларированной бюджетной и финансовой самостоятельности и реальным положением образовательных организаций. Недостаточность бюджетно-материальной базы образовательных организаций не позволяет обеспечить полное использование полномочий внутренними ресурсами. Исследователи фиксируют несоответствие декларированных полномочий и ответственности школ, а также их финансовых возможностей [25];

Помимо правовых особенностей реализации принципа автономности в Российской Федерации, существуют исторические и ментальные предпосылки подобного положения дел. Фиксируется дефицит российской деловой активности руководителей, учителей, слабая готовность членов педагогического коллектива к принятию управленческих решений. Связано это во многом с историческими традициями самой системы образования. Порой по инерции руководители образовательных организаций не испытывают необходимости в формировании собственной позиции, конвертируя

провозглашённую свободу в установку «инициатива наказуема», в этой связи не спешат брать на себя ответственность, не видя в этом реального смысла. Сложившиеся стереотипы, российский менталитет, традиционное подчинение вышестоящим структурам управления, многочисленные согласования вопросов, задач обрекают будущие инициативы на обретение вида заранее предусмотренных процедур и правил на вышестоящем уровне. Фактически происходит нивелирование предписанной нормами права модели свободного руководителя и его влияния на процессы автономизации образовательного учреждения.

С одной стороны, мы видим, что автономность образовательной организации ограничена рядом факторов, которые исторически обусловлены культурно-организационными практиками, с другой стороны, существуют границы автономии, в том числе и нормативные [25, с. 88]. Таким образом, декларируемая в федеральных документах автономность школ не всегда реализуется в реальной практике. Как правило, школы находятся в вертикальной структуре публично-правовых отношений, а также существенно зависят от бюджетов разных уровней власти.

Четвертое направление анализа связано с рассмотрением индикаторов автономности образовательных организаций. В контексте рассмотрения автономности образовательных организаций специалисты в исследованиях PISA выделяется 30 элементов (индикаторов) «автономности» [26]. В нашем исследовании мы дифференцировали индикаторы выявления степени автономности образовательной организации на 4 группы:

- учебный процесс в образовательной организации (компетенции руководства школы в отношении качества обучения; обязанности директора школы (в том числе возможность преподавания); введение новых курсов и дополнительных программ; организационная ответственность (возможность пересмотра содержания образовательных программ, определение направлений повышения квалификации; установление требований к учебному процессу; внешняя оценка результатов; внутренняя оценка результатов; целевые соглашения (обратная связь по результатам оценивая)
- финансовые вопросы, планирование и утверждение бюджета образовательной организации (финансовая свобода расходования средств, материальные расходы; сторонние средства (в том числе внебюджетная деятельность);
- особенности деятельности образовательной организации (юридический статус школы; концепция управления школой; органы школьного самоуправления (школьная демократия); структурные подразделения и управление ими; подотчётность; школьный надзор/школьный осмотр; нацеленность школы на усилия автономии; влияние ассоциаций, профсоюзов, НКО; защита школьной автономии путем действий против несправедливой конкуренции (в том числе при взаимодействии с частными школами); подготовленность руководителей к изменениям (в том числе централизованные курсы повышения квалификации); влияние юриспруденции на школьные решения (частота изменения нормативной базы, судебные практики и т.п.)
- управление персоналом образовательной организации (назначение директора; подготовка (системное образование) директора школы; срок полномочий директора; стимулирующий фонд администрации школ; подбор и найм учителей; приём на работу персонала (в том числе введение дополнительных ставок); сокращение персонала; уровень кадрового обеспечения (в том числе система кадрового обеспечения) [27];

По данным индикаторам странами, входящими в ОЭСР, накоплен богатый опыт анализа автономности образовательных организаций. В проведенном среди европейских стран исследовании самый высокий индекс автономности оказался у Чехии и, напротив, наиболее низкий – у Португалии [27, с. 72]. Данный индекс наглядно показывает корреляцию с результатами образовательной деятельности в этих странах. Данный факт подтверждается результатами международных исследований PISA, проведенных с 2000 по 2009 годы, которые показывают взаимосвязь уровня школьной автономии и академической успеваемости учащихся [28, с. 212].

Одной из первых в сторону автономии образовательных организаций сделала движение Финляндия. В начале 1980-х годов политика «культуры доверия» позволила совместить «разумную подотчетность с профессионализмом». Финские учителя и директора получили большую свободу в планировании учебных программ и модулей [29, с. 147].

Стоит отметить, что исследования PISA, посвященные автономизации учебного процесса, подтолкнули правительства отдельных стран к сознательным шагам на пути к реформированию всего образовательного процесса. Так, в Австрии в 2017 году был принят так называемый «Autonomiepaket» [30], целью которого является предоставление большей автономности образовательным организациям.

Шаги по «демократизации» и «автономизации» образования успешно совершались в системе образования Чешской республики. Так, в конце 1990 года принят закон Чешского народного совета о государственном управлении и самоуправлении в образовании, в соответствии с которым государственное управление в образовании стали осуществлять: директор школы, общественность, школьный совет, чешская школьная инспекция, министерство просвещения, молодежи и спорта, местные органы государственного управления. Важная роль в процессе «автономизации» была отведена муниципальным и региональным органам власти (Чешская школьная инспекция) и органам самоуправления в образовании [31, с. 99]. Ряд зарубежных исследователей выявили прямую корреляцию между степенью автономности и эффективностью предоставления образовательных услуг (в первую очередь странах ОЭСР) [32].

Исследователи из стран ОЭСР выявили перечень индикаторов автономности образовательных организаций, все они представлены в положениях различных нормативных документов. Так, например, компетенции руководителей школ отражены в национальных и конкретизированы в локальных нормативных актах, или вопросы, связанные с учебным процессом, концептуально фиксируются на национальном уровне, но их детализация и исполнение фокусируется на уровне образовательной организации. Однако, на практике спектр принимаемых управленческих решений в рамках данных индикаторов и полномочий может преломляться и варьироваться от максимально централизованных до свободной трактовки и применения. Так, например, компетенции руководителей могут декларироваться на национальном уровне и существенно видоизменяться на региональном или муниципальном уровне управления образованием. Распространённой практикой стало сужение полномочий от национального уровня до образовательной организации [32].

Упомянутый выше перечень индикаторов автономности в России также представлен в нормативных источниках разных уровней (федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», законы субъектов РФ «Об образовании», уставы образовательных организаций и т.д.). Однако, при первичном

анализе мы сталкиваемся с ситуацией, при которой декларируемые принципы не всегда полноценно реализуются в реальной жизни.

Для дальнейшего анализа автономности школ в России данная методика может применяться с некоторой адаптацией и учетом социально экономических и социально-политических факторов. К особенностям российской системы распределения полномочий относятся:

- наличия на территории субъекта Российской Федерации учебных заведений, подведомственных (подконтрольных) разным уровням исполнительной власти;
- неопределённости адресности «переданных полномочий» в области образования;
- расструктурированности (разнородной дифференциации) регионального уровня управления в области полномочий управления образованием;
- наличия субъектов РФ с социально-этническими и социально-языковыми особенностями;
- неоднородного уровня урбанизации и размеров субъектов в РФ [33, с. 68];
- различного уровня плотности населения субъектов РФ.

В подобных условиях для получения объективных выводов применяется исследовательская методика, связанная с анкетированием руководителей образовательных организаций. Административному персоналу школы задается стандартный набор вопросов, через который выявляются сформированные в разных регионах управленческие практики и степень участия различных уровней власти в процессе управления образовательной организацией. На последующем этапе определяется индекс автономности образовательных организаций (применительно к стране в целом и ее субъектам) и доминирование в тех или иных вопросах (ситуациях) определённых уровней власти. Вместе с этим определяются превалирующие элементы-индикаторы [34].

Материалы и методы

В 2021 году подобное исследование было проведено в России. ФГБОУ ВО «РАН-ХиГС» поставила задачу перед федеральным институтом развития образования провести анализ связи результативности управления образованием на региональном и муниципальном уровнях с автономией образовательных систем. Для этого в апреле-июне 2021 года был дан старт анкетированию руководителей образовательных организаций. В ходе социологического исследования «Автономность общеобразовательных организаций: результаты и перспективы» опрошены более 10 тысяч директоров школ из 85 субъектов РФ. В соответствии со спецификой деятельности руководителей и тематикой нашего исследования были заданы вопросы респондентам анкеты. Блоки вопросов анкеты разработаны с учётом основных направлений деятельности в школе: организация учебного процесса, планирование бюджета, управление персоналом и особенности конкретной школы:

В обращении к руководителям школ было отмечено, что экспертов-исследователей интересует именно личное мнение респондентов о положении дел в их образовательной организации.

Большая часть опрошенных руководителей относятся к возрастным категориям от 41 до 60 лет, а именно, 37,3 % – это руководители образовательных организаций от 41

года до 50 лет; 35,12% директоров относятся к категории в возрасте от 51 до 60 лет, 9,53% – от 61 года до 70 лет, 2,85% – это молодые руководители в возрасте до 30 лет и 0,75% опрошенных директоров старше 71 года (см. рис. 1).

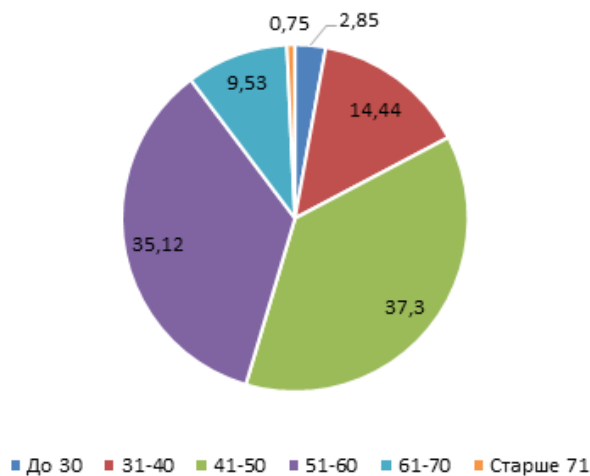


Рисунок 1 Возраст респондентов

Результаты исследования

Первый блок вопросов был посвящён организации учебного процесса. За вопросом «на каком уровне управления согласуется решение о количестве часов обучения, которое получает обучающийся в течение года в рамках вариативной части образовательной программы (часть, формируемая участниками образовательных отношений)» последовали следующие ответы. Подавляющее большинство респондентов (более 60%) выбрали вариант «уровень образовательной организации», на котором принимаются данные решения (см. рис. 2). К популярным ответам в варианте «иное» относятся: учебный план по ФГО, соотношение часов обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, определены ФГОС, федеральный уровень, на основании учебного плана, решение о количестве часов обучения, выделяемые на вариативную часть образовательной программы, принимает школа, но согласуется с РУО, количество часов определяется санитарными правилами, а также количеством часов, затраченных на обязательную часть учебного плана, на основании заявлений родителей и учащихся, всё зависит от финансирования, учредитель: религиозная организация, школа самостоятельно принимает решение.



Рисунок 2 Уровень принятия решения о количестве часов обучения в рамках вариативной части образовательной программы

На уровне образовательной организации в подавляющем большинстве случаев (более 70%) решается вопрос, связанный с распределением учебной нагрузки (см. рис. 3). К популярным ответам в варианте «иное» относятся: по согласованию с профсоюзным комитетом образовательной организации; согласно новым требованиям СанПИН и требованиям Роспотребнадзора.



Рисунок 3 Распределение учебной нагрузки (количество часов) в образовательных организациях

Второй блок вопросов был посвящён автономности образовательной организации в решении финансовых вопросов, планировании и утверждении бюджета. Так, решения об установлении ставки оплаты труда педагогических работников (оклад) в основном (более 50%) принимаются на региональном уровне, 35,28% респондентов указали муниципальный уровень принятия данного решения, менее 10% выбрали уровень образовательной организации (см. рис. 4). К популярным ответам в варианте «иное» относятся: федеральный уровень; подушевое финансирование; по согласованию с советом общественного самоуправления.



Рисунок 4 Уровень управления, на котором принимаются решения об установлении ставки оплаты труда педагогических работников (оклад)

Порядок распределения премиального фонда (фонда стимулирующих выплат) согласовывается в 40,95% случаев с попечительским, общественным или управляющим советом. В 29,44% случаев с муниципальным уровнем власти. Солидное количество респондентов (22,63%) указали вариант без согласования и 3,52% выбрали региональный уровень власти (см. рис. 5). К популярным ответам в варианте «иное» относятся: первичная профсоюзная организация; нет премий.

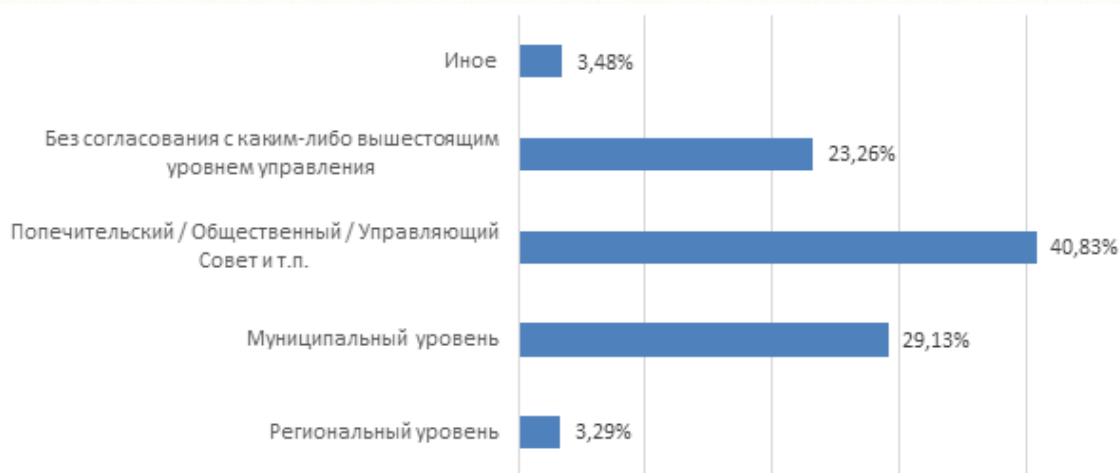


Рисунок 5 Уровень управления, на котором согласовывается порядок распределения премиального фонда (фонда стимулирующих выплат)

В соответствии со ст. 41 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» образовательное учреждение, независимо от его организационно-правовой формы, вправе привлекать дополнительные финансовые средства за счет предоставления платных дополнительных образовательных и иных предусмотренных его уставом услуг, добровольных пожертвований и целевых взносов физических и (или) юридических лиц [19]. Опрошенные руководители образовательных организаций согласуют вопросы, связанные с внебюджетной деятельностью с органами муниципальной власти (44,5%) и региональными органами власти (4,3%), в 29,2% случаях внебюджетная деятельность не осуществляется и в 17,3 % осуществляется без согласования (см. рис. 6). К популярным ответам в варианте «иное» относятся: управляющий совет; наблюдательный совет учреждения, общешкольный родительский комитет.

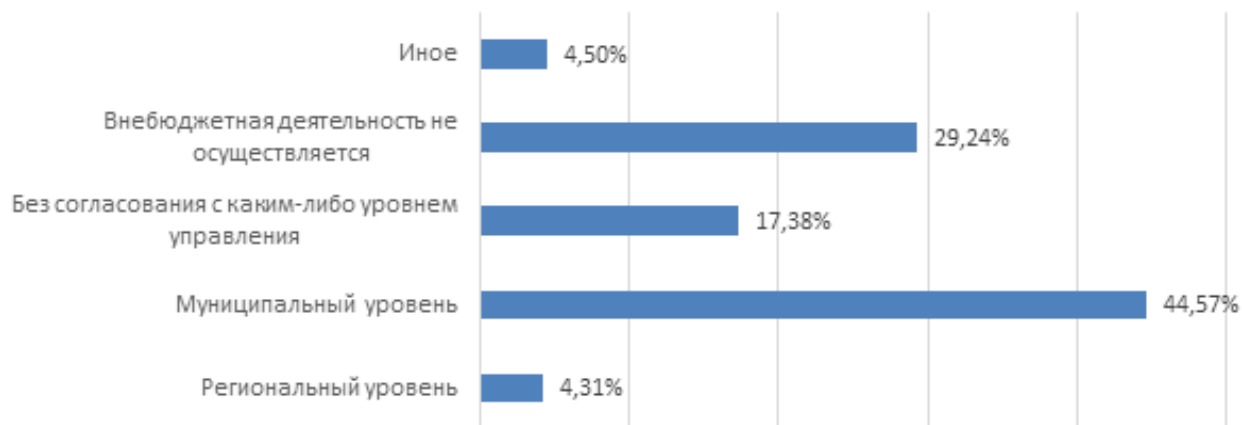


Рисунок 6 Уровень управления, определяющий или согласующий направления внебюджетной деятельности образовательной организации

В третий блок анкеты были включены вопросы, связанные с управлением персонала в образовательной организации. Интерес представляют результаты опроса относительно учёта мнения педагогического коллектива при решении о найме конкретного лица на должность директора. Так, в более 50% школ не учитывается мнение коллектива при утверждении на должность директора (см. рис. 7). К популярным ответам в варианте «иное» относятся: на должность директора назначается кандидат, ставший победителем по результатам конкурса.

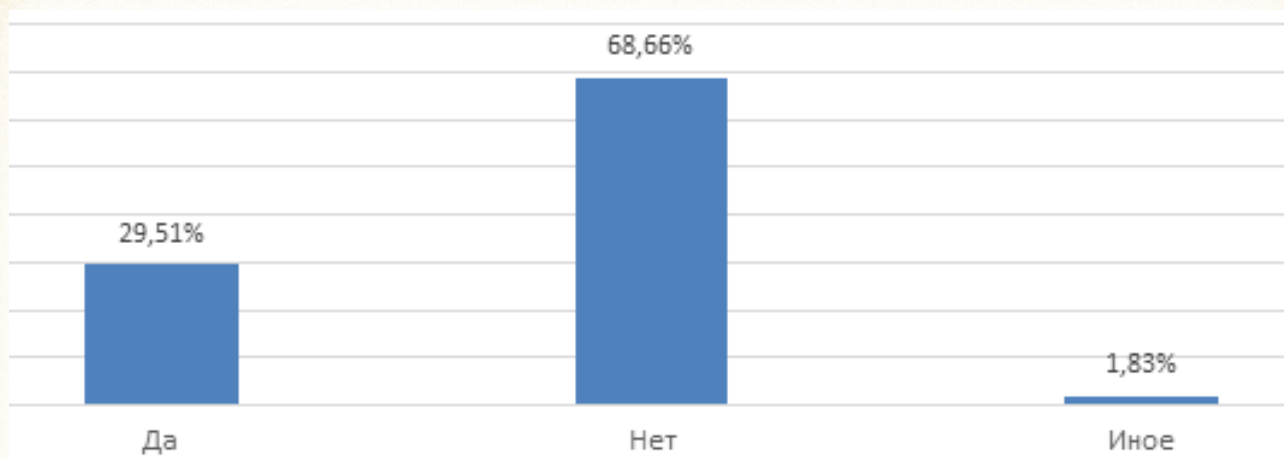


Рисунок 7 Учет мнения педагогического коллектива при решении о найме конкретного лица на должность директора

Вопросы подбора и приёма на работу педагогических работников решаются в 88,8% случаях на уровне образовательной организации (см. рис. 8). К популярным ответам в варианте «иное» относятся: в настоящее время дефицит педагогических кадров, принимаем всех.



Рисунок 8 С каким уровнем управления согласовывается подбор и прием на работу (найм) педагогических работников?

Что касается непосредственно блока вопросов об автономности образовательных организаций, руководители высказались следующим образом.

По мнению 27,3% опрошенных руководителей степень автономности школ своего региона по шкале от 1 до 10 баллов, где 1 – отсутствие автономности (решения по всем, без исключения, вопросам принимаются после согласования с вышестоящим уровнем управления), 10 – полная автономность (возможность самостоятельного принятия решения по любому вопросу). – средняя, то есть выбрали ответ «пять баллов». Всего 2,6% директоров считают образовательные организации в регионе полностью автономными, однако внушительная часть руководителей 9,6% признали степень автономности крайне низкой, поставив оценку «1» (см. рис. 9).

По мнению руководителей российских школ, к факторам, максимально влияющим на развитие автономности образовательной организации (можно было выбирать несколько вариантов ответа) относятся финансовые ресурсы (65,57%), нормативная регламентация деятельности образовательной организации (51,51%) и на третьем месте оказалась нормативная регламентация образовательного процесса (35,76%) (см. рис. 10).

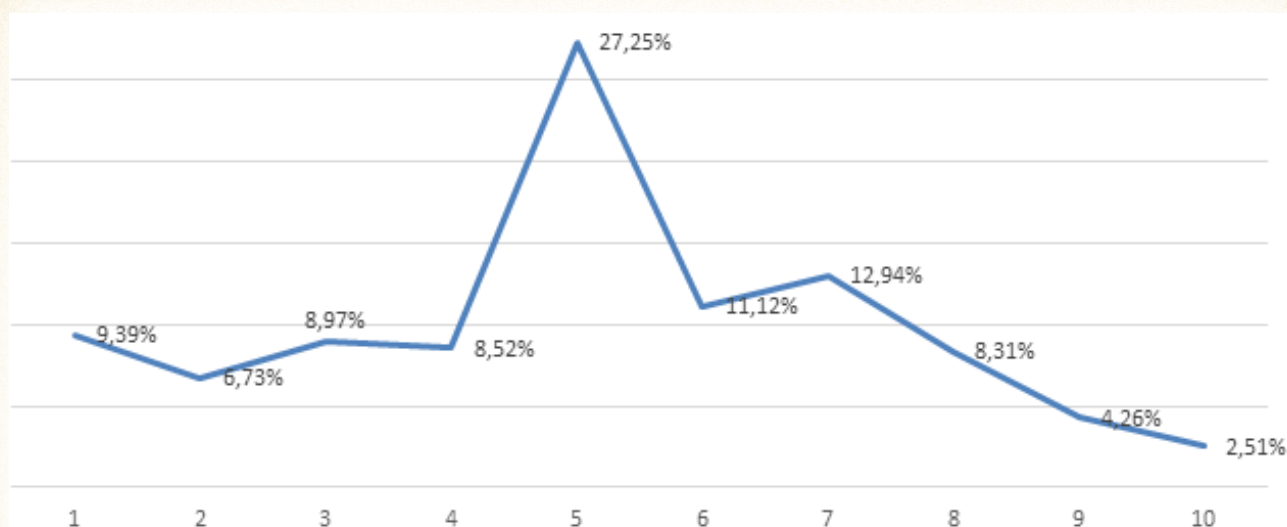


Рисунок 9 Степень автономности школ по мнению руководителей ОО в РФ



Рисунок 10 Факторы влияния на развитие автономности образовательных организаций

Самыми популярными вариантами ответов на вопрос «в каких областях Вы бы хотели получить больше самостоятельности и независимости?» (можно было выбрать несколько вариантов ответов) стали планирование и утверждение бюджета (66,09%), уровень оплаты труда (55,2%), организация учебного процесса (33,2%) (см. рис. 11). К популярным ответам в варианте «иное» относятся: у нас в городе тренд на автономность в ответственности, а в принятии решений – на ее минимизацию; квалификация руководителя организации; затрудняюсь ответить; желание учредителя; скорость совершенствования материально-технической базы школы.

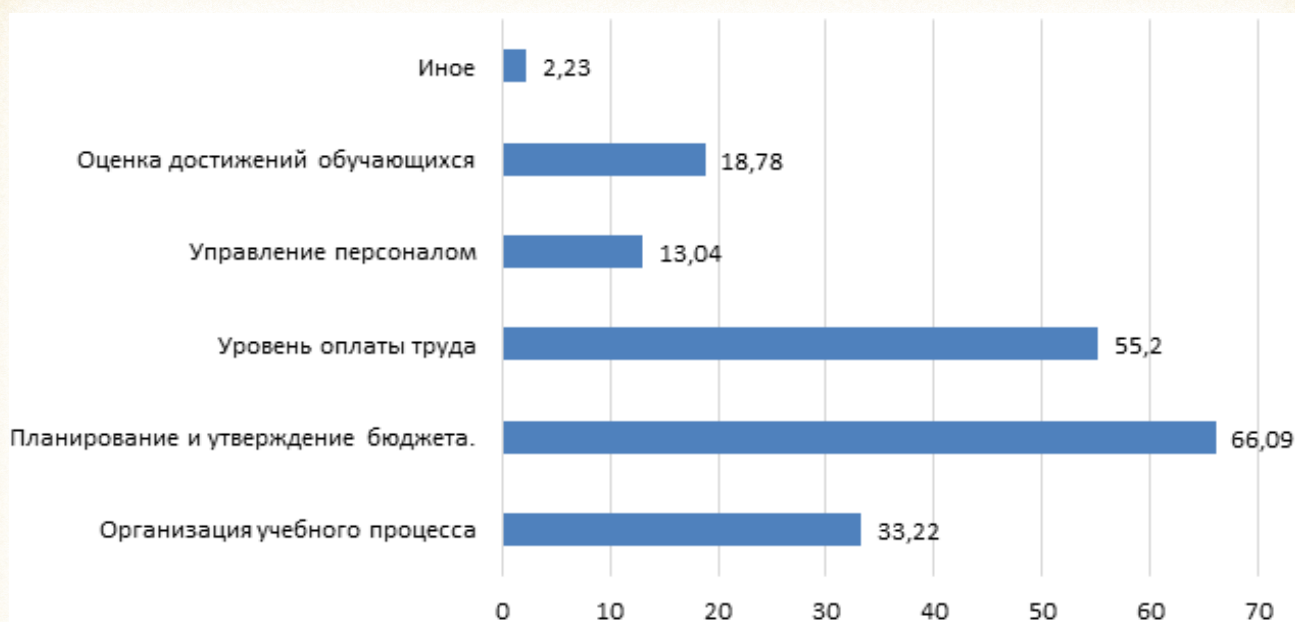


Рисунок 11 Области получения большей самостоятельности и независимости руководители ОО

Обсуждение результатов

В данном исследовании авторы пытаются понять значение полученной информации о степени автономизации образовательных организаций в Российской Федерации для науки в целом. Такое осмысливание предполагает сравнение полученных данных не только между собой, но и с имеющимися отношения к делу данными результатов исследования уровня автономности школ в странах ОЭСР [35]. Полученные нами данные согласуются с результатами анкетирования директоров европейских школ, позиции которых отражают во многом положение дел в школах России, что согласуется с мнением М.Л. Агранович [36] о необходимости дальнейшего исследования данного феномена, в том числе в диапазоне корреляции с уровнем образовательных достижений обучающихся.

Конечная цель обсуждения заключается в формировании позитивной исследовательской культуры автономности образовательных организаций и становлении на их основе эффективных практик принятия управленческих решений на основе объективных и репрезентативных данных.

Обоснование заключения работы. Материалы публикации являются одним из направлений научно-исследовательской работы «Анализ связи результативности управления образованием на региональном и муниципальном уровнях власти с автономией образовательных систем». Для релевантного полевого исследования в масштабах всего образовательного пространства России осуществлённый анализ подходов к интерпретации феномена «автономности образовательных организаций» и анализ результатов опроса директоров школ о необходимости дальнейшей автономизации школ является не только залогом объективности проводимых исследований и последующих управленческих решений на федеральном уровне власти, но и важным исследовательским шагом в сторону научного осмысления данной проблемы в России.

Заключение

Итак, на основе анализа понятийно-категориального аппарата и нормативных источников, а также результатов социологического исследования были выявлены специфические черты феномена автономности в целом и автономности образовательных организаций в России, в частности.

Во-первых, выявленные особенности позволили определить смысловые оттенки терминов синонимичного ряда. Так, в европейских исследованиях явление «автономность» авторы связывают с независимостью субъекта от внешнего воздействия, влияния, вмешательства, часто в данном контексте речь идёт об экономической самостоятельности. Кроме того, в качестве близкого по значению к слову «автономность» в зарубежных источниках употребляется понятие «автаркия», которая определяется как система с минимальным взаимодействием с внешней средой, находящаяся в экономическом режиме самообеспечения. И в отечественных, и в зарубежных исследованиях авторы приходят к выводу, что самостоятельность, независимость, обособленность являются аспектами многогранного явления «автономность». Однако одним из ключевых отличий «автономности» является декларация взаимосвязи деятельности и происходящих процессов с учредителем (создателем) и степенью последующей децентрализации.

Во-вторых, в рамках изучения категории «автономность образовательных учреждений» выявлены основные субъекты, которые оказывают влияние на развитие процессов автономизации. Так, в Российской Федерации реализация принципа автономности связана с децентрализацией системы управления в сфере образования и означает существенное расширение полномочий и ответственности образовательных организаций [35]. Следует подчеркнуть, что, согласно российскому законодательству, автономность не означает полной самостоятельности и независимости образовательных учреждений от государственного и общественного контроля, от территориальных образовательных систем. Учредитель оставляет за собой серьезные нормативные и финансово-организационные рычаги влияния на процессы, происходящие внутри школы. В европейском образовательном пространстве ключевым маркером «автономности» становится «степень независимости директора школы в процессе принятия им управленческих решений», а индикатором автономности являются субъекты образовательной деятельности и степень влияния и участия органов государственной власти и институтов гражданского общества на образовательный процесс.

В-третьих, вопросы реализации принципа автономности образовательных учреждений в нормативных источниках российского правового поля отражены в трёх основных федеральных законах: Федеральном законе № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях» (2006 г.), Федеральном законе № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (2010 г.) и Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.). В рамках правовых положений вышеперечисленных нормативно-правовых актов установлено сближение по статусу, полномочиям бюджетных и автономных образовательных организаций, а также определены принципы управления системой образования: законность, демократия, автономия образовательных организаций, информа-

ционная открытость системы образования, учет общественного мнения и т.д. Однако, несмотря на декларированные признаки свободы и независимости, школы продолжают на практике испытывать давление в разных областях деятельности со стороны вышестоящих органов власти.

В-четвёртых, были рассмотрены индикаторы автономности образовательных учреждений в различных научных изысканиях и возможности их использования в российском образовательном пространстве. Многочисленные индикаторы «автономности» в исследованиях PISA дифференцированы на 4 группы: 1) учебный процесс в образовательной организации; 2) финансовые вопросы, планирование и утверждение бюджета образовательной организации; 3) особенности деятельности образовательной организации; 4) управление персоналом образовательной организации. С целью анализа уровня автономности школ в России данная методика будет применяться с некоторой адаптацией и учетом социально-экономических факторов. В этой связи подготовлены вопросы анкеты для руководителей образовательных организаций.

Обратимся к поставленным выше вопросам. Исходя из анализа первых результатов социологического исследования «Автономность общеобразовательных организаций: результаты и перспективы» можно сделать следующие выводы:

1. Управление российскими школами происходит вертикально через разные уровни управления (федеральный, региональный, муниципальный) и через делегирование отдельных видов полномочий непосредственно образовательной организации. Абсолютно автономных, независимых образовательных организаций в принятии всех управленческих решений в Российской Федерации нет.

2. Максимально свободны руководители российских школ в сфере организации образовательного процесса и отдельных вопросах управления персоналом, а именно, в вопросах определения количества часов в рамках вариативной части образовательной программы, выбора учебников из федерального перечня, выбора УМК для реализации образовательной программы, выбора профилей образовательных программ, утверждения графика промежуточной аттестации в образовательной организации. Достаточной самостоятельностью обладают руководители образовательных организаций в вопросах найма педагогических работников и их должностных обязанностей.

3. Наиболее уязвимы российские общеобразовательные организации оказались в степени автономности принятия решений, связанных с финансовыми вопросами, планирования и утверждения бюджета и вопросе назначения директора, а именно: 1) решения об установлении ставки оплаты труда педагогических работников, которые в большинстве случаев принимаются на региональном и муниципальном уровнях, 2) порядок распределения премиального фонда (фонда стимулирующих выплат) согласовывается в основном с попечительским, общественным или управляющим советом и с муниципальным уровнем власти, но, стоит подчеркнуть, что более четверти опрошенных руководителей принимают решения такого рода без согласования; 3) внушительная часть руководителей школ России согласуют вопросы ведения внебюджетной деятельности с муниципальными и иными органами власти. Что касается назначения и утверждения на должность директора школы, то этот вопрос в большинстве случаев решается централизованно без учёта мнения педагогического коллектива.

4. Руководители общеобразовательных организаций в Российской Федерации невысоко оценили степень автономности школ своего региона. Необходимо отметить, что данный показатель иллюстрирует наглядно проблему реализации принципа автономности на практике.

5. В результате полученных данных определены основные факторы, влияющие на развитие автономности образовательной организации, такие как, финансовые ресурсы, нормативная регламентация деятельности образовательной организации и нормативная регламентация образовательного процесса.

6. Опрошенные руководители школ признали острую необходимость расширения полномочий по убыванию в области планирования и утверждения бюджета, уровня оплаты труда, организации учебного процесса.

Сопоставляя результаты анкетирования руководителей ОО с результатами аналогичного исследования в странах ОЭСР необходимо констатировать, что по многим вопросам наблюдается схожие позиции. по отдельным направлениям управления школой соотношение полномочий различное. Школа располагает максимальными полномочиями в вопросах организации учебного процесса, затем по убывающей идут планирование учебного процесса, управление персоналом и управление ресурсами [36].

Таким образом, возвращаясь к основной гипотезе о наличии потребности в расширении спектра полномочий и практической реализации принципа автономности общеобразовательных организаций, можно констатировать данную необходимость с целью повышения эффективности принятия управленческих решений в разных сферах образовательной деятельности в Российской Федерации.

Финансирование

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по теме НИР «Анализ связи результативности управления образованием на региональном и муниципальном уровнях власти с автономией образовательных систем» в ФИРО РАНХиГС.

Благодарности

Автор выражает благодарность руководству Федерального института развития образования ФГБОУ ВО «РАНХиГС» в лице Малеванова Евгения Юрьевича, а также директору центра мониторинга и статистики образования ФИРО РАНХиГС Аграновичу Марку Львовичу за поддержку и совместную работу по изучению одной из актуальных проблем современного образования. Также авторы благодарят рецензентов, чьи замечания помогли улучшить структуру и содержание изложенного в статье материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. PISA 2015 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente Münster. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17449/pdf/Mang_et_al_2019_PISA_2015_Skalenhandbuch.pdf (дата обращения 2021-03-20).
2. Большая Советская Энциклопедия. URL: <https://gufo.me/dict/bse/> (дата обращения: 15.02.2021).
3. Новая философская энциклопедия. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/ (дата обращения: 15.02.2021).
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп., 2015. 944 с.
5. Encyclopédie Universelle. Autonomie. URL: https://encyclopedie_universelle.fr-academic.com/1684/AUTONOMIE (дата обращения: 15.02.2021).
6. Pierer's Universal-Lexikon. Autonomie. URL: <https://pierer.de-academic.com/114568/Auton%C5%8Fmie> (дата обращения: 15.02.2021).
7. Meyers Großes Konversations-Lexikon. Autonomie. URL: <https://meyers.de-academic.com/9867/Autonom%C4%Abe> (дата обращения: 15.02.2021).

8. Георгиева Н.Г., Георгиев В. А., Орлов А. С. Исторический словарь. Более 2000 статей по истории России с древнейших времен и до наших дней. М.: Проспект, 2020. 445 с. (С. 12).
9. Даниленко А.С. Ретроспектива и тенденции развития учебной автономии в образовании // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 7(6). С. 96.
10. Соколова М.Л. Автономность образования // Вестник Северного (Арктического) Федерального университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2012. № 1. С.173.
11. Янкевич С. В. Финансово-правовые аспекты автономии школы: влияет ли учредитель на содержание образования // Финансовое право. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=34957887> (дата обращения: 15.02.2021).
12. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.
13. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. М. : Academia, 2005. 173 с.
14. Donald Gillies, A Brief Critical Dictionary of Educational. URL: <http://www.dictionaryofeducation.co.uk> (дата обращения: 15.02.2021).
15. Kisser C., Münster G., Rochel E., Schneider A. Informationsblätter zum Schulrecht. Schulautonomie. Teil 4: Schulautonomie, 2000. p.5.
16. Schulautonomie in den Landesgesetzen. URL: <https://www.bundestag.de/resource/blob/691806/3577812bfa0fa54206d9e4efd255c526/WD-8-018-20-pdf-data.pdf> (дата обращения: 15.02.2021).
17. Jeong D. W., Lee H. J., Cho S. K. Education decentralization, school resources, and student outcomes in Korea // International Journal of Educational Development. 2017. Т. 53. С. 12-13.
18. Федеральный закон «Об автономных учреждениях» от 3 ноября 2006 г. № 174-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_63635/ (дата обращения: 15.02.2021).
19. Клячко Т.Л. Образование в Российской Федерации: проблемы и тенденции развития в начале XXI века // Мир России. 2011. № 1. С. 101-103.
20. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 2021-05-25).
21. Вульфсон Б.Л. Актуальные проблемы управления образованием: централизация и децентрализация // Проблемы современного образования. 2012. № 2. С. 91-93.
22. Выборочный анализ следующих локальных актов: Устав БОУ г. Омска «Гимназии № 115» от 30 декабря № 233; Устав БОУ Омской области «Многопрофильный образовательный центр развития одарённости № 117» от 9 июля 2015 года № 2838; Устав ГБОУ «Томский физико-технический лицей» от 28 декабря 2012 года № 844-р.; Устав МБОУ «Средняя школа № 15» г. Смоленска от 26.06.2015 № 1153-адм; Устав МАОУ г. Калининграда «Средней общеобразовательной школы № 56» от 12 марта 2014 года № 525-ПД.
23. Vasilyev, I. A., Diveeva, N. I., ... Sheveleva, N. A. (2020). University autonomy: a prerequisite for the development of Russian higher education in the context of digitalization. Vestnik of Saint Petersburg University. Law, 11(4), 877–902. <https://doi.org/10.21638/spbu14.2020.404>.
24. Федеральный закон от 5 апреля 2010 г. № 40-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_99113/(дата обращения 2021-03-04).
25. Сафина З.Н. Институты гражданского общества: новые вызовы и векторы образования // Гуманитарные науки. 2018. № 3 (43). С. 14-15.
26. Вифлеемский А.Б., Шобонов Н.А. Реализация принципа автономии образовательной организации и общественно-государственное управление образованием // Народное образование. 2017. № 1-2 (1460). С. 88-97.
27. Schulautonomie – Perspektiven in Europa Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS. URL: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3940> (дата обращения 2021-04-18).
28. Hanushek E. A., Link S., Woessmann L. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. Journal of Development Economics, 2013, vol. 104, issue C, 212-232. DOI: 10.1016/j.jdeveco.2012.08.002
29. Sahlberg P. Educational policies for raising student learning: The Finnish approach. Journal of Education Policy. 2018. 22(2). P. 147-171.
30. Autonomiepaket Ziel: Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html> (дата обращения 2021-03-20).
31. Долгая О.И. Управление чешским образованием в условиях демократизации общества // Проблемы современного образования. 2012. № 3. С. 99-102.
32. Woessmann L., Luedemann E., Schuetz G., West M.R. (2009). School Accountability, Autonomy, and Choice around the World. Cheltenham: Edward Elgar. number 13540.
33. Агранович М. Л. Наше место: российское образование в контексте международных индикаторов // Образовательная политика. 2019. № 4 (80). С. 68-75.
34. Teil B: Prozessqualitäten [Internet], [cited 2021 May 18], P. 60-72. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/bildungsbericht_1610b-TeilB.pdf (дата обращения: 15.02.2021).

35. Янкевич С. В. Финансово-правовые аспекты автономии школы: влияет ли учредитель на содержание образования // Финансовое право. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=34957887> (дата обращения: 15.02.2021).
36. Агранович М. Л. Организация образования в условиях пандемии. Практика стран ОЭСР. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/789-agranovich-ekspertiza> (дата обращения: 15.02.2021).

REFERENCES

1. PISA 2015 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente Münster. Available at: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17449/pdf/Mang_et_al_2019_PISA_2015_Skalenhandbuch.pdf (accessed 20 April 2021).
2. Great Soviet Encyclopedia. Available at: <https://gufo.me/dict/bse/> (accessed 20 April 2021). (in Russ.)
3. New Philosophical Encyclopedia. Available at: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/ (accessed 15 February 2021). (in Russ.)
4. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language. Moscow, ITI Technologies, 2015.944 p. (in Russ.)
5. Encyclopédie Universelle. Autonomie. Available at: https://encyclopedia_universelle.fr-academic.com/1684/AUTONOMIE (accessed 15 February 2021).
6. Pierer's Universal-Lexikon. Autonomie. Available at: <https://pierer.de-academic.com/114568/Auton%C5%8Fmie> (accessed 15 February 2021).
7. Meyers Großes Konversations-Lexikon. Autonomie. Available at: <https://meyers.de-academic.com/9867/Autonom%C4%ABe> (accessed 15 February 2021).
8. Georgieva N.G., Georgiev V.A., Orlov A.S. Historical Dictionary. More than 2000 articles on the history of Russia from ancient times to the present day. Moscow, Prospect Publ., 2020. 445 p. (in Russ.)
9. Danilenko A.S. Retrospective and trends in the development of educational autonomy in education. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, no. 7 (6), p. 96. (in Russ.)
10. Sokolova M.L. Autonomy of education. *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences*, 2012, no. 1, p.173. (in Russ.)
11. Yankevich S.V. Financial and legal aspects of school autonomy: does the founder influence the content of education. *Financial Law*. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=34957887> (accessed 15 February 2021). (in Russ.)
12. Bim-Bad B.M. Pedagogical encyclopedic dictionary. Moscow, Great Russian Encyclopedia, 2009. 527 p. (in Russ.)
13. Pedagogical dictionary: for students of higher and secondary pedagogical educational institutions / G. M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov. Moscow, Academia Publ., 2005. 173 p. (in Russ.)
14. Donald Gillies, A Brief Critical Dictionary of Educational. Available at: <http://www.dictionaryofeducation.co.uk> (accessed 15 February 2021).
15. Kisser C., Münster G., Rochel E., Schneider A. Informationsblätter zum Schulrecht. Schulautonomie. Teil 4: Schulautonomie, 2000. p.5.
16. Schulautonomie in den Landesgesetzen. Available at: <https://www.bundestag.de/resource/blob/691806/3577812/bfa0fa54206d9e4efd255c526/WD-8-018-20-pdf-data.pdf> (accessed 15 February 2021).
17. Jeong D. W., Lee H. J., Cho S. K. Education decentralization, school resources, and student outcomes in Korea. *International Journal of Educational Development*, 2017, vol. 53, pp. 12-13.
18. Federal Law "On Autonomous Institutions" dated November 3, 2006 No. 174-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_63635/ (date of access: 15.02.2021). (in Russ.)
19. Klyachko T.L. Education in the Russian Federation: problems and development trends at the beginning of the XXI century. *World of Russia*, 2011, no. 1, pp. 101-103. (in Russ.)
20. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on April 30, 2021) "On Education in the Russian Federation". Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 15 February 2021). (in Russ.)
21. Wolfson B.L. Actual problems of education management: centralization and decentralization. *Problems of modern education*, 2012, no. 2, pp. 91-93. (in Russ.)
22. Selective analysis of the following local acts: Charter of the BOU of Omsk "Gymnasium No. 115" dated December 30, No. 233; Charter of the BOU Omsk region "Multidisciplinary educational center for the development of giftedness No. 117" dated July 9, 2015 No. 2838; Charter of the State Budgetary Educational Institution "Tomsk Physics and Technology Lyceum" dated December 28, 2012 No. 844-r; Charter MBOU "Secondary School No. 15" of Smolensk from 26.06.2015 No. 1153-adm; Charter of the Kaliningrad MAOU "Secondary School No. 56" dated March 12, 2014 No. 525-PD. (in Russ.)
23. Vasilyev I. A., Diveeva N. I., ... Sheveleva N. A. University autonomy: a prerequisite for the development of Russian higher education in the context of digitalization. *Vestnik of Saint Petersburg University. Law*, 2020, vol. 11 (4), pp. 877-902. DOI: 10.21638/spbu14.2020.404.
24. Federal Law No. 40-FZ of April 5, 2010 "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation on the Issue of Supporting Socially Oriented Non-Profit Organizations". Available at: <http://www.consultant.ru/>

- document/cons_doc_LAW_99113/ (accessed 4 March 2021). (in Russ.)
25. Safina Z.N. Institutions of civil society: new challenges and vectors of education. *Humanities*, 2018, no. 3 (43), pp. 14-15. (in Russ.)
 26. Bethlehem A.B., Shobonov N.A. Implementation of the principle of autonomy of an educational organization and public administration of education. *Public education*, 2017, no. 1-2 (1460), pp. 88-97. (in Russ.)
 27. Schulautonomie - Perspektiven in Europa Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS. Available at: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3940> (accessed 18 April 2021).
 28. Hanushek E. A., Link S., Woessmann L. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 2013, vol. 104, issue C, 212-232. DOI: 10.1016/j.jdevec.2012.08.002
 29. Sahlberg P. Educational policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 2018, vol. 22 (2), pp. 147-171.
 30. Autonomiepaket Ziel: Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler. Available at: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html> (accessed 20 March 2021).
 31. Dolgaya O.I. Management of Czech education in the context of democratization of society. *Problems of modern education*, 2012, no. 3, pp. 99-102. (in Russ.)
 32. Woessmann L., Luedemann E., Schuetz G., West M.R. (2009). *School Accountability, Autonomy, and Choice around the World*. Cheltenham: Edward Elgar. number 13540.
 33. Agranovich M.L. Our place: Russian education in the context of international indicators. *Educational policy*, 2019, no. 4 (80), pp. 68-75. (in Russ.)
 34. Teil B: Prozessqualitäten [Internet], [cited 2021 May 18], P. 60-72. Available at: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/bildungsbericht_1610b-TeilB.pdf (accessed 15 February 2021).
 35. Yankevich S.V. Financial and legal aspects of school autonomy: does the founder influence the content of education. *Financial Law*. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=34957887> (accessed 15 February 2021). (in Russ.)
 36. Agranovich M.L. Organization of education in a pandemic. Practice of OECD countries. Available at: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantaine/789-agranovich-ekspertiza> (accessed 15 February 2021). (in Russ.)

Информация об авторах
Худорожков Иван Владимирович
(Россия, г. Москва)

Кандидат исторических наук
Старший научный сотрудник
Федеральный институт развития образования
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы»
E-mail: i.hudorozhkov@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-0534-9212

Бенкс Елена Анатольевна
(Россия, г. Москва)

Доцент, кандидат технических наук
Старший научный сотрудник
Федеральный институт развития образования
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы»
E-mail: benks-ea@ranepa.ru
ORCID ID: 0000-0002-4864-5006

Илюхин Борис Валентинович
(Россия, г. Москва)

Старший научный сотрудник, директор научно-исследовательского центра систем оценки и управления качеством образованием
Федеральный институт развития образования
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы»
E-mail: baruch371@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9439-9942

Information about the authors
Ivan V. Khudorozhkov
(Russia, Moscow)

PhD in Historical Sciences
Senior Researcher
Federal Institute for the Development of Education
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
E-mail: i.hudorozhkov@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-0534-9212

Elena A. Banks
(Russia, Moscow)

Associate Professor, PhD in Technical Sciences
Senior Researcher
Federal Institute for the Development of Education
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
E-mail: benks-ea@ranepa.ru
ORCID ID: 0000-0002-4864-5006

Boris V. Ilyukhin
(Russia, Moscow)

Senior Researcher, Director of the Research Center for Quality Assessment and Management Systems in Education
Federal Institute for the Development of Education
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
E-mail: baruch371@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9439-9942



С. Ю. Головина, О. В. ЩЕРБАКОВА

Изменение условий труда педагогических работников высшей школы: правовые аспекты

Введение. Условия труда педагогических работников высшей школы не являются статичными, поскольку отражают изменения, происходящие во внешнем мире. Увеличение роли информатизации, ускорение потока получения информации, изменение информационного поля, введение наукометрических показателей, признание влияние стресса в период трудовой деятельности на здоровье работника – все это сопровождает трудовую деятельность педагогов. Анализ данных явлений позволяет выделить три больших группы условий труда педагогов высшей школы, которые на сегодняшний день претерпевают изменения, обозначить предпосылки их возникновения и сформулировать их последствия для всего образовательного процесса.

Цель исследования состояла в проведении комплексного анализа условий труда педагогов высшей школы, которые на сегодняшний день претерпевают изменения.

Методы и методология. В работе использована методология комплексного исследования, включая методы анализа документов, сравнительного анализа, вторичного использования социологических, экономических и медицинских данных.

Результаты проведенного исследования показывают, что цифровизация профессионального образования, в том числе высшего образования, осуществляется в иных условиях, нежели цифровизация школ, что приводит к возникновению новой парадигмы взаимодействия педагогов высшей школы и обучающихся. В результате исследований подтверждается отсутствие централизованного получения навыков использования цифровых технологий педагогами: 45% респондентов осуществляют повышение квалификации самостоятельно, 41% – с помощью онлайн-площадок, 31% – просят помощи у коллег своего учебного заведения, 30% – обмениваются опытом с коллегами из других профессиональных учреждений. В условиях отсутствия законодательного регулирования вопроса освоения педагогами высших школ новых цифровых компетенций предлагаются пути решения данного вопроса. Результат исследований выявили, что выполнение требований к научной продуктивности педагогов является одним из главных источников стресса на рабочем месте (40% респондентов). Сделан вывод о том, что для достижения качественных показателей в сфере научной активности, в целях предотвращения оппортунистического поведения педагогов вузам необходимо разрабатывать инструменты внутренней мотивации. Представляется, что комплексный подход к регулированию эмоционального выгорания педагогов можно было бы применить и в отношении минимизации рисков появления профессионального выгорания, то есть принимать акты правового регулирования на федеральном и локальном уровнях в целях профилактики профессионального выгорания.

Ключевые слова: педагоги, цифровизация образования, цифровые компетенции, психоэмоциональное выгорание, дистанционная работа, наукометрические показатели, охрана труда

Ссылка для цитирования:

Головина С. Ю., Щербакова О. В. Изменение условий труда педагогических работников высшей школы: правовые аспекты // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 547-565. doi: 10.32744/pse.2021.4.36



S. YU. GOLOVINA, O. V. SHCHERBAKOVA

Modification of working conditions of teaching staff of higher education institutions: legal aspects

Introduction. Working conditions of the teaching staff of higher education institutions are not static, as they reflect the changes taking place in the outside world. The increase in the role of informatization, the acceleration of the information flow, the changing of the information field, the introduction of scientometric indicators, the recognition of the impact of stress in the workplace on the health of an employee – all this accompanies the work of the teaching staff. The analysis of these phenomena makes it possible to single out three large groups of working conditions for the teaching staff of higher education institution, which today are undergoing changes, to identify the prerequisites for their occurrence and to formulate their consequences for the entire educational process.

The purpose of the study was to conduct a comprehensive analysis of the working conditions of higher education teachers, which are currently undergoing changes.

Methods and methodology. The work used the methodology of a comprehensive study, including methods of document analysis, comparative analysis, secondary use of sociological, economic and medical data.

The results of the study show that the digitalization of vocational education, including higher education, is carried out in different conditions than the digitalization of schools, which leads to the emergence of a new paradigm of interaction between higher education teachers and students. As a result of research, the absence of a centralized acquisition of skills in the use of digital technologies by teachers was confirmed: 45% of respondents carry out advanced training on their own, 41% – using online platforms, 31% – ask for help from colleagues in their educational institution, 30% – exchange experience with colleagues from others vocational institutions. In the absence of legislative regulation of the issue of mastering new digital competencies by the teaching staff of higher education institutions, the ways of solving this issue are proposed. The results of the research revealed that meeting the scientific productivity requirements for the teaching staff is one of the main sources of stress in the workplace (40% of respondents). It is concluded that in order to achieve quality indicators in the field of scientific activity, in order to prevent opportunistic behavior of the teaching staff, higher education institutions need to develop tools of internal motivation. The authors believe that an integrated approach to regulating the emotional burnout of teachers could also be applied in relation to minimizing the risks of professional burnout, that is, to adopt acts of legal regulation at the federal and local levels in order to prevent professional burnout.

Keywords: teachers, digitalization of education, digital competencies, psycho-emotional burnout, distance work, scientometric indicators, labor protection

For Reference:

Golovina, S. Yu., & Shcherbakova, O. V. (2021). Modification of working conditions of teaching staff of higher education institutions: legal aspects. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 547-565. doi: 10.32744/pse.2021.4.36

Введение

Начало XXI века многие исследователи называют этапом четвертой промышленной революции, эпохой цифровизации, постиндустриальным этапом экономики общества и пр. В любом случае речь идет о коренных преобразованиях практических во всех сферах жизни общества.

Цифровизация образования на всех уровнях является одним из приоритетов образовательной политики нашего государства. Важнейший документ, задающий вектор модернизации образования с помощью цифровых инструментов – Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 [33]. В нем определена приоритетная задача в сфере образования на срок до 2024 года – создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

Цели цифрового развития общего и профессионального образования, конкретные шаги реализации в 2019 году были расписаны в национальном проекте «Образование». В рамках данного проекта определены ключевые направления развития (федеральные проекты). Интересно отметить - государство считает, что цифровизация общего и профессионального образования должна осуществляться разными путями, и, как следствие, по-разному видит роль учителей и педагогов высших школ в образовательном процессе. Данный вывод можно сделать, исходя из анализа целей и задач федеральных проектов, принятых в рамках национального проекта «Образования», среди которых наиболее важное значение для темы исследования имеют:

- федеральный проект «Цифровая образовательная среда»;
- федеральный проект «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)».

Проект «Цифровая образовательная среда» представляет собой набор технических решений для школ: подключение к интернету и внедрение современных цифровых технологий в основные общеобразовательные программы. Успех реализации данного проекта во многом зависит от компетенции учителей общеобразовательных учреждений, систематического повышения их квалификации и поддержки использования цифровых инструментов. Поэтому одним из приоритетов цифровой трансформации в сфере общего образования Минпросвещения назвало подготовку кадров для работы в цифровой образовательной среде.

Второй федеральный проект, «Молодые профессионалы», ориентирован на высшие школы и призван создать сеть цифровых ресурсов, чтобы студенты могли изучать отдельные дисциплины не только в рамках своего университета, но и в рамках других организаций, в том числе онлайн-курсы. В рамках этого проекта была запущена онлайн-платформа «Современная цифровая образовательная среда», которая фактически представляет собой маркетплейс онлайн-курсов разных платформ и вузов, созданных педагогами высших школ.

Как следствие, получение доступа к большому количеству информации и использование уже записанных онлайн-курсов влечет за собой изменение схемы взаимодействия и ролей между педагогами и обучающимися. Преподаватель во время проведения занятия больше не является единственным источником информации для студентов. В центре внимания теперь находится не преподаватель, а сам обучающийся-

ся, как представляется, по двум причинам. Во-первых, педагог как источник получения знаний нередко проигрывает постоянно обновляющимся данным из Интернета. Во-вторых, цифровые технологии позволяют обучающимся планировать, документировать и контролировать свое обучение самостоятельно. Педагогам в новой парадигме образования отводится роль руководителя процессом обучения. По мнению исследователей, отныне задача педагогов высшей школы – не сколько транслировать знания обучающимся, сколько вносить разнообразие в процесс обучения и администрировать процесс обучения [9, с.28].

Подобные процессы естественным образом влияют на изменение условий труда преподавателей, что подтверждается теоретическими и эмпирическими исследованиями последних лет. По мнению В.А. Ларионовой, Т.В. Семеновой, Е.М. Мурзахановой, Л.В. Дайнеко в период масштабного перевода на дистанционное обучение весной 2020 года резко возросла учебная нагрузка педагогов на фоне увеличения общего объема трудозатрат [15]. Изменившийся баланс рабочего и личного времени*, увеличение числа используемых электронных устройств, экранного времени работы, увеличение нагрузки на состояние зрительного анализатора, опорно-двигательного аппарата называют новыми факторами производственной среды и трудового процесса, оказывающими влияние на трудоспособность и здоровье работников [18]. Ф.Э. Шереги приходит к выводу об увеличении количественных характеристик при оценке работы учителей школ [32]. Группа исследователей во главе с М.В. Курбатовой утверждает о смещении акцента с творческой деятельности педагогов высшей школы на отчетную в связи с установлением большого числа количественных показателей [14].

Вместе с тем изменение условий трудовой деятельности педагогических работников часто рассматривают с точки зрения только одного из условий – например, констатируется необходимость получения новых цифровых компетенций, аргументируется увеличение доли научно-исследовательской работы учебной нагрузки педагогов, делается предположение о профессиональном выгорании и т.д. Либо связывают только с одним из обстоятельств внешней среды: с переходом на дистанционную работу в период пандемии COVID-19, либо с процессом цифровизации образования, либо с процессом оптимизации вузов. Кроме того, при проведении исследований не принимается во внимание, что условия трудовой деятельности педагогов изменяются по разным направлениям, поскольку государство изначально ставит разные цели, утверждает разные пути цифровизации общего и профессионального образования.

В данной работе предпринята попытка, во-первых, сформулировать и провести комплексный анализ условий труда педагогических работников, которые на сегодняшний день претерпевают изменения. Во-вторых, определить обстоятельства внешнего мира, которые каким-либо образом могли повлиять на изменение условий труда педагогических работников. В-третьих, выявить последствия происходящих изменений для всего образовательного процесса. Наконец, сформулировать конкретные пути решения возникающих проблем.

Как уже было сказано выше, в реалиях нового времени учителя школ и педагоги высшей школы должны осуществлять разные роли в образовательном процессе:

* На уровне Европейского союза еще задолго до пандемии поднимали вопрос о появлении новых психосоциальных рисков, таких как стресс и переутомление, вследствие использования новых цифровых технологий и автоматизации производства [40].

учителям отводится роль транслятора знаний, педагогам высшей школы – не сколько источника знаний, сколько роль администратора учебного процесса. Поскольку роль педагогов высшей школы в этом проявлении является малоизученной и в силу ограничения объема работы, в рамках данного исследования приводятся выводы только в отношении педагогов высшей школы.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273-ФЗ [34] (далее – Закон об образовании) закрепляет понятие «педагогический работник», подчеркивая трудовые (служебные) отношения с образовательной организацией. Вместе с тем в данной статье речь пойдет и о тех лицах, которые осуществляют свою профессиональную деятельность по обучению и (или) воспитанию, по организации образовательной деятельности и не состоят в трудовых отношениях с образовательной организацией, а понятие «педагог» будет использоваться как синоним понятия «педагогический работник». Подобный подход реализуется, например, в Республике Казахстан, где вместо термина «педагогический работник» используется термин «педагог» [8].

Материалы и методы исследования

В исследовании применялись основные общенаучные методы анализа и синтеза, использовались вторичные данные из открытых источников и баз данных.

С целью получения данных о способах освоения цифровых компетенций использовано исследование преподавателей (высшее образование) и учителей [1]. В исследовании приняли участие 634 преподавателя (высшее образование), а также 555 учителей (общее образование). Большинство опрошенных учителей составляют педагоги в возрасте от 36 до 55 лет (63%), женщины (88%). Половина учителей (50%) ведут гуманитарные и общественные предметы, еще треть (32%) преподают точные предметы. Учителями начальной школы являются 18% опрошенных педагогов. Стаж работы составляет более 20 лет у 56% учителей, от 11 до 20 лет работают в школе 23% педагогов, менее 10 лет – 21%.

Респондентам предлагалось выбрать верное утверждение среди предложенных: «Я часто выбираю, настраиваю и комбинирую различные цифровые решения для эффективного общения по работе» и «Я анализирую, обсуждаю и активно разрабатываю свои собственные средства коммуникации (блог, форум, собственный сайт)», «Я обмениваюсь идеями и материалами с преподавателями из других образовательных организаций онлайн, например, в профессиональных онлайн-сообществах, социальных сетях, на образовательных порталах или других сайтах» и «Я создаю материалы совместно с другими преподавателями из разных организаций в облачных системах работы над документами», «Я обсуждаю с коллегами, как можно использовать цифровые технологии для улучшения учебного процесса» и «Я помогаю коллегам разрабатывать их собственные методы и стратегии использования цифровых технологии для улучшения учебного процесса», «Я опробовал(а) различные варианты и площадки онлайн-обучения» и «Я часто принимаю участие в разных видах онлайн-обучения», «Я сравниваю ресурсы, используя ряд критериев (например, их надежность, качество, соответствие, дизайн, интерактивность)» и «Я даю советы коллегам по подходящим ресурсам и стратегиям их поиска».

Результаты исследования

Предпосылки трансформации условий труда педагогов высшей школы. Условия труда не являются статичными и изменяются под влиянием обстоятельств внешней среды. Анализ процессов, происходящих в социальной и экономической жизни общества в последнее десятилетие, позволил выделить основные предпосылки трансформации условий труда педагогических работников:

1. Курс на достижение «цифровой зрелости» всех сфер общественной жизни, в том числе сферы образования.
2. Массовый перевод работников, в том числе образовательных учреждений, на дистанционный режим работы в связи с пандемией.
3. Начавшийся в 2000-х годах процесс оптимизации деятельности вузов по экономическим показателям, внедрение наукометрических показателей.
4. Внедрение концепции «менеджериализма» в политику управления вузов, то есть применение в государственных и общественных институтах принципов управления, принятых в частных корпорациях [13, с.279].

Закономерности процессов, связанных с деятельностью вузов

1. Формирование цифровых компетенций у педагогов высшей школы

Для того, чтобы оставаться востребованными в цифровом образовательном пространстве, педагогам необходимо обладать возможными навыками электронного обучения с применением цифровых технологий. В начале действия национального проекта «Образование» аналитическим центром НАФИ проводились социологические исследования в сфере готовности педагогов к использованию цифровых технологий в учебном процессе [1]. Респондентам, педагогам высшей школы, были заданы вопросы, связанные с применением цифровых технологий в образовательном процессе и повышением их цифровой компетентности (Рисунок 1, Рисунок 2). Наиболее распространенным способом повышения квалификации оказалось самостоятельное освоение цифровых технологий (45%). На втором месте по распространённости находится профессиональное обучение на онлайн-площадках (41%).

Что касается вопросов поддержки цифровизации образования, опрос показал, что педагоги высшей школы (31%) обсуждают с коллегами, как можно использовать цифровые технологии в учебном процессе и помогают коллегам использовать собственные методы и стратегии использования цифровых технологий. Причем опрос показал, что такая практика характерна для педагогов в возрасте от 36 до 45 лет. Педагоги вузов (44%) сравнивают ресурсы в интернете и готовы давать советы коллегам по подходящим ресурсам и стратегиям поиска. Примерно треть преподавателей (30%) подтверждают, что обмениваются опытом, идеями и материалами с коллегами из других образовательных организаций. Это говорит о том, что процессы цифровизации связаны скорее с взаимодействием внутри образовательной организаций, чем с работой с внешними экспертами.

Подавляющее большинство преподавателей подтвердили, что они используют цифровые технологии при подготовке к занятиям. При этом 42% преподавателей создавали новый или адаптировали имеющийся цифровой контент, 31% тщательно обдумывали, как использовать цифровой контент на пользу обучающимся. Около трети педагогов (33%) требовали от обучающихся создавать проекты в электронном виде.

При этом и исследователи аналитического центра НАФИ, и другие источники, отмечают, что навыки цифровых компетенций педагогов зависят от стажа работы и возраста [12]. Чем больше стаж работы и чем выше возраст педагогов, тем больше трудностей возникает у них при выполнении заданий, связанных с использованием цифровых технологий. Интересно отметить, что при достаточно высоком уровне цифровой грамотности педагогов, большинство из них считают, что ответственность за защиту личных данных должны нести государство и интернет-компании [19].

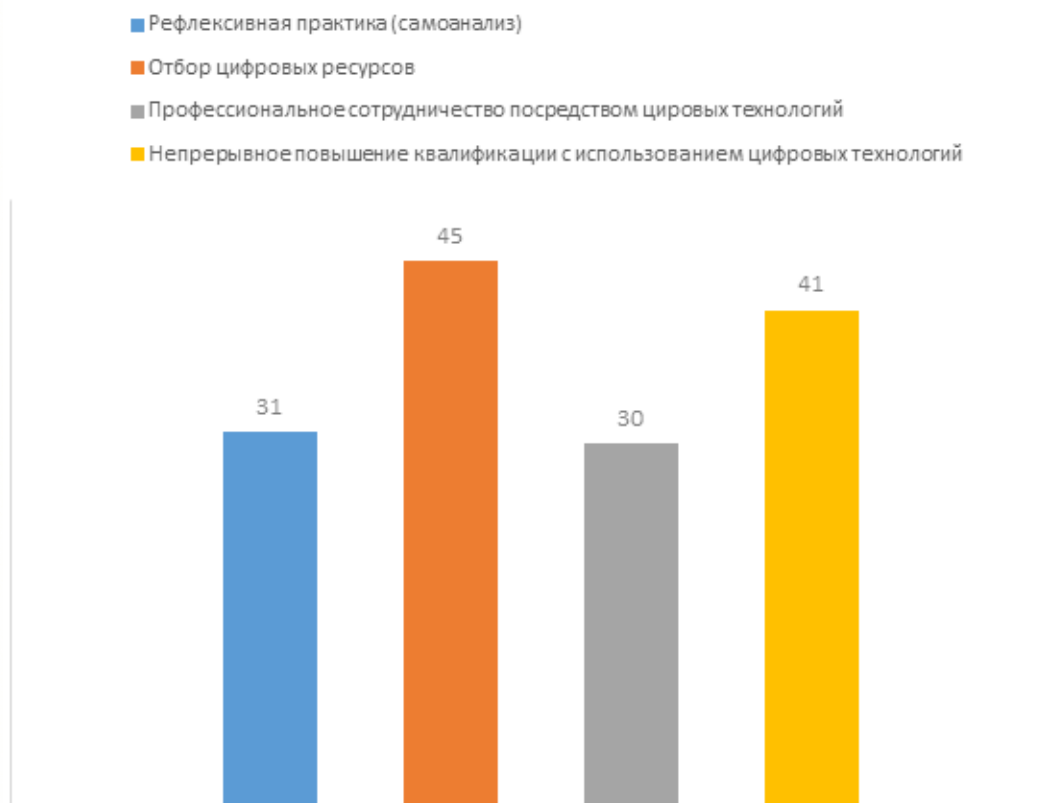


Рисунок 1 Способы повышения квалификации в сфере цифровой грамотности, %



Рисунок 2 Детализация способов повышения квалификации по возрасту, %

Реалии сегодняшнего дня таковы: есть преподаватели, которые не знают, как включить компьютер, а, значит, не имеют возможность оперативно получать обратную связь от студентов, формировать и использовать цифровые инструменты в образовательном процессе, не имеют срочный доступ к научной литературе.

Есть ли в действующем законодательстве нормы, позволяющие педагогам получать навыки электронного обучения с применением цифровых технологий помимо самообучения и обращения к внешним ресурсам и цифровому контенту? Представляется, что для решения этого вопроса необходимо обратиться к ст. 47 Закона об образовании. Подпункт 8 пункта 3 ст. 47 Закона об образовании устанавливает, что педагоги имеют право на бесплатное пользование образовательными, методическими и научными услугами организации, осуществляющей образовательную деятельность. Закон об образовании не устанавливает дефиниций понятий «методическая и научная услуга», а также остается вопрос, действиями (работой) какой категории работников будут предоставляться данного рода услуги или они могут предоставляться образовательными организациями (предпринимателями) без участия человеческого фактора (посредством сети Интернет и т.п.) [7]. Представляется, что на основании данной нормы преподаватели имеют право требовать своего обучения навыкам пользования новыми цифровыми технологиями, которое может быть организовано профессиональной образовательной организацией силами работников, обладающей соответствующей квалификацией.

При этом порядок пользования образовательными услугами может быть установлен как законодательством Российской Федерации, так и локальными нормативными актами. То есть даже в отсутствии федеральных норм образовательная организация должна обеспечить обучение в порядке, установленном соответствующим локальным нормативным актом. И даже в ситуации отсутствия локального нормативного акта право на бесплатность использования соответствующих ресурсов образовательной организации не должно исчезнуть [16]. Важность данной нормы нельзя недооценивать, поскольку она дает возможность педагогам повышать свою квалификацию за счет ресурсов работодателя. Например, в ст. 51 Закона Республики Казахстан «Об образовании» установлена только обязанность педагогов постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство, интеллектуальный, творческий и общенаучный уровень [8] без корреспондирующего права требования.

Высказывание о том, что цифровые компетенции – это навыки XXI века стало трюизмом, однако реальное содержание этих компетенций до сих пор остается в процессе обсуждения, как, впрочем, и само наименование данных компетенций, и вопрос об отнесении их к профессиональным, межпрофессиональным или общекультурным компетенциям.

В научной литературе помимо термина «ключевые компетенции цифровой экономики» [42] используются также понятия «ИКТ-компетенция», «цифровая грамотность», «цифровая компетентность» [1], «цифровая компетенция граждан» [35]. Планом действий по развитию цифрового образования (DEAP), утвержденным Европейской комиссией, используется понятие «цифровые компетенции» [36].

Представляется, что общепринятое название компетенций должно отражать их реальное содержание. Однако на сегодняшний день в сфере образования не разработаны нормативные акты, определяющие навыки и умения педагогов высшей школы, которые составили бы в совокупности цифровые компетенции педагогов и были достаточными для достижения цели цифровой трансформации сферы образования. На государственном уровне отсутствует Профессиональный стандарт в отношении педа-

гогов профессионального обучения, который установил бы конкретизированные навыки в сфере использования информационно-коммуникационных технологий и электронно-образовательных ресурсов. Действовавший до 2020 года Профессиональный стандарт Педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [22] хоть и устанавливал, что преподаватель должен уметь при необходимости осуществлять электронное обучение, использовать коммуникационные технологии, однако не определял, в каких именно навыках и в каких пределах должны выражаться данные умения.

В условиях отсутствия государственного регулирования данного вопроса вузы вынуждены самостоятельно на локальном уровне устанавливать требования к умениям и навыкам, составляющих цифровые компетенции педагогов. Не всегда подобные требования оформляются локальными нормативными актами или должностными инструкциями. Чаще происходит так, что их наличие в определенной степени предполагается достаточным у преподавателей, когда работодатель издает приказ о выполнении какого-то действия в рамках педагогической деятельности посредством цифровых технологий. При этом подобные требования, как правило, устанавливаются вузами по-разному – это зависит от целей, которые ставит ВУЗ в своей деятельности как образовательной организации, от уровня обеспеченности ВУЗа материальными ресурсами и специалистами в сфере цифровых технологий. Кто-то из преподавателей способен освоить данные требования самостоятельно, кто-то прибегает к помощи коллег или к обучающим курсам, кому-то помогают так называемые «цифровые волонтеры». Формально, отказ от выполнения задания именно в форме, требующей навыков «цифровых компетенций», не может послужить основанием для применения дисциплинарного взыскания к работнику, поскольку данные требования не возлагаются на работника ни на федеральном, ни на региональном, ни на локальном уровнях.

Безусловно, возможность локального регулирования трудовых отношений, установленная ст. 5 Трудового кодекса РФ, призвана отразить специфические особенности деятельности работодателя, которые не могут не повлиять на трудовые отношения. И в данном случае проявляется тенденция возрастания роли локального регулирования трудовых отношений в условиях цифровизации [17], когда каждый ВУЗ может регулировать «степень» своей цифровизации с учетом своих возможностей и потребностей. Однако в условиях происходящей на федеральном уровне стандартизации учебных процессов, «неофордизма» [14] представляется нелогичной позиция законодателя отдавать на локальный уровень правового регулирования трудовых отношений необходимость закрепления тех компетенций преподавателей, которые призваны обеспечить проводимые качественные изменения в сфере образования.

В то время, как Министерство образования и науки РФ и Министерство просвещения РФ занимаются вопросами в большей степени технического обеспечения цифровизации образования, Минэкономразвития РФ уже начало разрабатывать концепцию компетенций цифровой экономики. Так, Приказом от 24.01.2020 года № 1 [25] определено, что под ключевыми компетенциями цифровой экономики понимаются компетенции, которые необходимы для решения человеком поставленной задачи или достижения заданного результата деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и бизнес-процессов. В перечень ключевых компетенций включаются: коммуникация и кооперация в цифровой среде; саморазвитие в условиях неопределенности; креативное мышление; управление информацией и данными; критическое мышление в цифровой среде.

В зарубежных исследованиях, цифровые компетенции рассматриваются в группе общекультурных компетенций (например, S. Carretero предлагает модель цифровой системы компетенций граждан [35]).

Таким образом, цифровизация процесса образования предлагает педагогам высшей школы занять новое место в процессе образования, а, значит, и скорректировать необходимые для этого знания, навыки и умения. На сегодняшний день приоритетной задачей в сфере образования должно стать формулирование и закрепление на федеральном уровне наименования и содержания цифровых компетенций педагогов высшей школы в целях качественного изменения сферы образования и достижения равного положения педагогов различных профессиональных образовательных организаций.

2. Перераспределение ресурсов рабочего времени педагогов высшей школы по видам деятельности

Спецификой трудовой функции педагогов высшей школы, в первую очередь, является сочетание в себе нескольких видов деятельности – преподавательской, научно-исследовательской, методической и организационной работы. Выбор между ними зависит от политики администрации образовательного учреждения и размеров вознаграждения. То есть распределение времени во многом зависит от того, как расценивает каждый вид деятельности администрации при принятии решения о поощрении или продлении трудовых отношений. Подобная позиция характерна как для российских вузов, так и для западных учебных заведений [37,38].

Процесс оптимизации вузов, начавшийся в 2000-х, годах диктует финансовые ограничения образовательных организаций и требования профильных министерств ориентироваться на измеримые показатели деятельности. Как следствие, это вызывает необходимость обеспечить увеличение объема научно-исследовательской работы педагогов высшей школы.

Введение наукометрических индикаторов связано с понятием «публикационной активности», введенным в оборот в 2009 году Приказом Министерства образования и науки [24]. Публикационная активность, измеряемая исключительно на основе количественных показателей, является наукометрическим индикатором и на сегодняшний день определяется Приказом Минобрнауки от 30.07.2019 года № 544 [23]. В литературе встречаются мнения и об универсальности данного метода оценки, и об его поверхностности, так как данные показатели характеризуют лишь внешнюю активность ученого и приводят к снижению качества научных исследований, лишь имитируя ее [3]. Не вдаваясь в подробности оценки использования наукометрических показателей, констатируем только факт того, что последствием введения показателей публикационной активности является перераспределение ресурсов времени с преподавания и обучения на научную работу, то есть на достижение наукометрических индикаторов (регистрация и контроль персональных данных в базах цитирования, размещение публикаций, исследовательская работа). С учетом того, что планы некоторых ВУЗов выглядят очень амбициозными – чтобы достичь желаемых показателей, научно-педагогическим работникам предлагается повысить свою публикационную активность до 7-8 раз, перераспределение внимания проведение исследований и их оформление становится очевидным [3, с. 148].

Мотивация педагогов на стимулирование активизации научной деятельности и повышения своей публикационной активности, а значит, и рейтинга образовательной

организации, происходит за счет как внешних, так и внутренних инструментов мотивации. К внутренним можно отнести самодетерминацию – способность самостоятельно определять свое поведение, быть инициатором своих действий и решений [10, с. 51]. В качестве внешних инструментов мотивации образовательные организации устанавливают достижение определенных наукометрических показателей в качестве критерия выплаты стимулирующей части оплаты труда в противовес прежним критериям, связанным с выполнением дополнительной преподавательской нагрузки. А иногда – оценка научной деятельности педагога лежит в основе принятия решения о продлении трудовых отношений [5; 14].

Например, в Новосибирском государственном педагогическом университете расчет педагогической нагрузки осуществляется по пяти видам работ: учебная, учебно-методическая, организационная, научно-исследовательская и воспитательная, при этом на научно-исследовательскую работу отводится не менее 30% рабочего времени. Соответственно, система стимулирующих выплат, предусмотренная эффективным контрактом, учитывает результаты как учебно-методической деятельности, так и научно-исследовательской работы [29]. С 2012 по 2014 годы в Волгоградском государственном университете действовала рейтинговая оценка научной активности профессорско-преподавательского состава. По результатам установленной оценки размер стимулирующей выплаты за публикации педагогов мог достигать 50% от годового оклада [2, с. 253].

С точки зрения теории мотивации более эффективными способами мотивации являются внутренние инструменты мотивации. Внешние инструменты мотивации, например, денежное стимулирование, имеют свои пределы - не могут бесконечно увеличиваться или вообще могут перестать выплачиваться. Примером этому могут служить данные о стимулировании публикаций в изданиях, входящих в международные базы цитирования. В соответствии с Приказами ректора Уральского Федерального университета о порядке стимулирования за 2018, 2020 и 2021 годы сумма вознаграждения за публикации в журналах Nature и Science (самые «дорогие» публикации) оставалась неизменной [26-28].

С одной стороны, введение наукометрических индикаторов делают обязательной для всех научно-педагогических работников научную, исследовательскую работу, что является процессом непрерывного самообразования самого работника, обуславливает дополнительное стимулирование и, как следствие, повышает качество предоставляемых услуг в сфере образования. С другой стороны, введение наукометрических показателей не должно стать самоцелью и снизить качество выпускаемых научных работ. Представляется, что научная деятельность не должна быть обусловлена внешней мотивацией, то есть административным контролем аспектов трудовой деятельности. Иначе может возникнуть риск оппортунистического поведения, пренебрежительного отношения к работе от необходимости заниматься всем и сразу. В связи с повышением роли наукометрических индикаторов в определении структуры нагрузки и оплаты труда совершенствование системы оплаты труда научно-педагогических работников и стимулирования представителей этой отрасли является актуальной задачей сегодняшнего дня. Задача образовательных организаций разработать такую систему мер поощрения за активную научную деятельность, чтобы она способствовала достижению поставленных задач на долгосрочную перспективу.

3. Изменение подхода к правовому регулированию охраны труда педагогических работников

На сегодняшний день в отношении правового регулирования охраны труда наблюдается усиление междисциплинарного подхода. Во-первых, увеличивается количество производственных факторов, которые влияют на характеристики условий труда.

Так, долгое время считалось, что общими стресс-факторами на рабочем месте для всех профессий являются: неграмотное управление руководителем персоналом, межличностные конфликты с коллегами, нарушение субординации, удлиненный рабочий день [39]. В 2017 году в Высшей школе экономики было проведено исследование психологического климата среди педагогов ВШЭ, в рамках которого были выявлены следующие источники стресса на рабочем месте: выполнение требований к научной продуктивности (40%), административная нагрузка (32%), совмещение работы с личной жизнью (28%), совмещение работы с профессиональной деятельностью (20%), научно-исследовательская работа (16%), взаимодействие с административными сотрудниками (19%), участие в грантах (14%) и взаимодействие с другими преподавателями (4%) [31] (см. рис. 3).

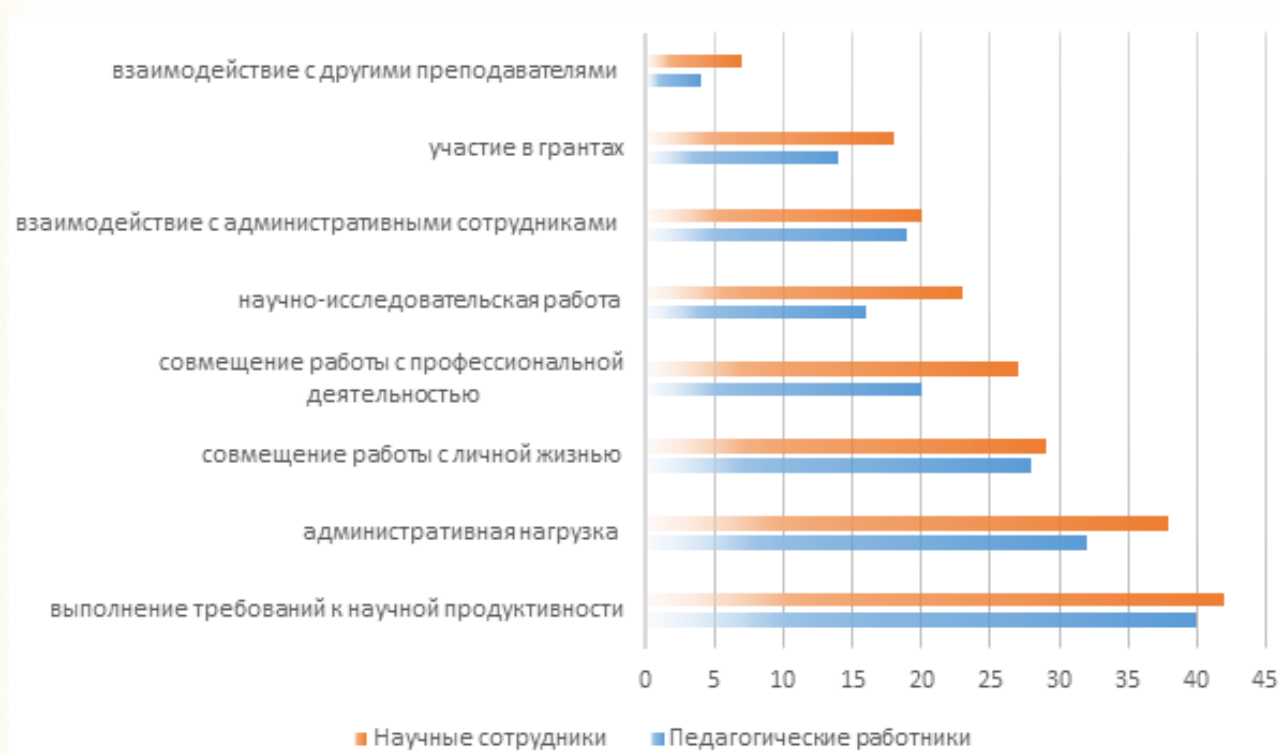


Рисунок 3 Источник стресса на рабочем месте

Однако исследования последних лет, бесспорно, расширяют этот перечень – процесс внедрения цифровых технологий, роботизация, автоматизация, увеличения потока и качества получаемой информации, быстрый темп внедрения инноваций – сопровождается нервно-эмоциональными перегрузками.

Новые технологии способствуют росту профессиональных заболеваний, связанных с работой, таких как депрессии, которые по оценкам Всемирной организации здравоохранения, к 2020 году станут одной из главных причин нетрудоспособности [6]. На территории Европейского союза уже предпринимаются попытки проведения комплексного нормативного анализа психосоциальных рисков: например, спецификация, PAS 1010:2011 «Руководство по менеджменту психосоциальных

рисков на рабочем месте» [41]. Повышенное внимание к проблеме подтверждается принятием Парламентской Ассамблеей Совета Европы Резолюции о стрессе на работе № 2267 от 1 марта 2019 года, в которой подчеркивается влияние развития искусственного интеллекта и его внедрение в производство на рост стрессовых состояний работников.

На территории РФ действуют в этой части ГОСТ 12.0.003-2015, введенный приказом Росстандарта с 1 марта 2017 года, в котором выделяются следующие факторы риска: физические, химические, биологические и психофизиологические. И ГОСТ Р 55914-2013 – Национальный стандарт Российской Федерации «Менеджмент риска. Руководство по менеджменту психосоциального риска на рабочем месте», введенный в действие с 1 декабря 2014 года. Практика применения этих стандартов, в частности в отношении педагогов высшей школы, только начинает формироваться.

Во-вторых, все большее внимание уделяется проблеме профессионального выгорания у педагогов. Однако, если прежние исследования сводились к установлению производственных факторов профессионального выгорания, то на сегодняшний день явно прослеживается тенденция концептуализации эмоционального выгорания в современном обществе: проводятся исследования экономических, медицинских и социальных аспектов профессионального выгорания. Например, статистические и эмпирические данные позволяют рассмотреть профессиональное выгорание с разных сторон и показывают, что среди педагогов с профессиональным выгоранием в 55% случаев встречается сердечно-сосудистая патология [21], установлено, что выгорание характеризуется низким уровнем редукции личных достижений [4], выявлена взаимосвязь между показателями субъективного благополучия, возрастом преподавателей и уровнем их профессиональной квалификации [11], предлагаются различные стратегии совладания со стрессом и уменьшения его последствий [20], а также формы солидарности работников при эмоциональном труде [30]. Все это формирует более комплексный подход к устранению последствий профессионального выгорания. Значит, может иметь значение и для уменьшения рисков профессионального выгорания, то есть для профилактики профессионального выгорания.

Обсуждение результатов

В проведенном исследовании рассматриваются вопросы цифровизации образования. Авторы соглашались с уже описанными в научных трудах целями, способами и последствиями цифровизации образования [7; 10; 11; 13]. Вместе с тем в результате анализа нормативных актов и проведенных исследований делается вывод о различных целях и способах цифровизации общего образования и профессионального образования. Цифровизация общего образования сводится, в основном, к использованию большего количества устройств, цифровых инструментов, к применению телекоммуникационных сетей общего пользования для стирания пространственных границ. В то время, как цифровизация профессионального образования предполагает развитие у педагогов высшей школы новых цифровых компетенций с целью получения новой роли руководителя процесса образования, а не единственного источника знаний. В научных трудах, как правило, только констатируется факт необходимости освоения цифровых компетенций педагогами, рассматривается вопрос

об умениях, навыках, знаниях в рамках новых компетенций [1; 9; 10]. В данном исследовании предлагаются пути освоения педагогами новых компетенций в условиях отсутствия законодательного регулирования данного вопроса. Отмечается усиление роли локального регулирования в вопросах получения педагогами новых цифровых компетенций, что согласуется с мнением А.М. Лушников и М.В. Лушниковой [17] об увеличении роли локального регулирования трудовых отношений в целом.

Установленные причинно-следственные связи между нормативным закреплением наукометрических показателей и перераспределением нагрузки в сторону научно-исследовательской работы свидетельствуют о необходимости внесения изменений в прежнюю мотивацию активной научной работы педагогов. Данный вывод согласуется с имеющимися данными об увеличении роли наукометрических показателей педагогов при оценке их профессиональной деятельности [3].

В результате проведенного исследования отмечается междисциплинарный поход к правовому регулированию института охраны труда в целом, и, в частности, к вопросу профессионального выгорания у педагогов высшей школы. Данный вывод согласуется с результатами исследований Е.Е. Ачкасова [4], О.Ю. Милушкиной [18], О.П. Пономаревой [21]. Наличие комплексного подхода позволяет высказать предположение о необходимости разработки профильными министерствами правовых актов с целью профилактики профессионального выгорания у педагогов высшей школы.

Выводы

1. Актуальные научные данные исследования нормативных актов в сфере образования показывают, что в сфере образования формируется новая парадигма взаимодействия педагогов и обучающихся, в которой педагогам отводится роль администратора процесса обучения, а не единственного источника и транслятора знаний.
2. Проведенное исследование позволило констатировать, что в связи с изменением роли педагогов высшей школы в учебном процессе необходимо пересматривать институт нормирования и оценки труда педагогов высшей школы.
3. В ходе исследования аргументировано, что освоение педагогами высшей школы новых цифровых компетенций должно проходить не только в рамках самообучения. Активную роль в процессе обучения должны вести сами образовательные организации силами своих сотрудников.
4. В качестве наиболее значимых факторов, определяющих разный уровень освоения педагогами цифровых компетенций, являются возраст и стаж работы.
5. В ходе исследования установлена необходимость равномерного стимулирования публикационной активности, так и непосредственно учебную деятельность педагогов во избежание перераспределения рабочего времени педагогов в ущерб преподавательской деятельности.
6. Результаты проведенного исследования показывают, что институт охраны труда должен пополниться правовыми нормами, направленными на профилактику психосоциальных рисков, а на подзаконном уровне профильные министерства (в частности, Минобрнауки) могли бы разрабатывать Методики предотвращения психоэмоционального риска на работе и профессионального выгорания работников соответствующей сферы.

Заключение

Цифровизация высшего образования не сводится только к увеличению числа используемых компьютеров и установлению возможности дистанционного обучения. Анализ нормативных актов, принятых в ходе реализации национального проекта «Образование», позволяет сделать вывод о появлении новой парадигмы взаимодействия педагогов и обучающихся, о новой роли в учебном процессе преподавателей высшей школы. Для того, чтобы педагоги высшей школы по-прежнему были востребованы в образовательном процессе, им необходимо осваивать новые цифровые компетенции. Анализ вторичных статистических данных показывает, что в высших школах происходит перераспределение времени нагрузки в пользу научно-исследовательской работы, которая стимулируется, в основном, за счет внешних инструментов мотивации. Однако для достижения качественных показателей в сфере научной активности, в целях предотвращения оппортунистического поведения педагогов вузам необходимо разрабатывать инструменты и внутренней мотивации для занятия активной научно-исследовательской деятельностью. Анализ исследований последних лет в сфере социологии и медицины труда позволяет констатировать формирование комплексного подхода к проблеме эмоционального выгорания работников, в том числе педагогов высших школ. Представляется, что данный подход можно было бы применить и в отношении минимизации рисков появления профессионального выгорания, то есть принимать акты правового регулирования на федеральном и локальном уровнях в целях профилактики профессионального выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аймалетдинов ТА., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе Спиридонова. Аналитический центр НАФИ. М.: Издательство НАФИ, 2019. 84 с.
2. Антосик Л.В., Шевченко Е.С. Оценка влияния эффективного контракта на публикационную активность преподавателей: кейс регионального университета // Вопросы образования. С. 247-266. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-247-267
3. Ардашкин И.Б. Публикационная активности и ее роль в оценке профессиональной деятельности научно-педагогических работников вузов (Российский опыт) // Образование и наука. 2016. № 1(130). С. 145-158. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-1-145-158.
4. Ачкасов Е.Е., Мельников А.И., Белозеров Б.Г., Ярославская М.А., Осадчук М.А., Асанов А.Ю., Кузнецов Н.А. Психологические аспекты реабилитации медицинских работников при синдроме эмоционального выгорания. Медицина труда и промышленная экология. 2019. № 1. С. 15-19. DOI: 10.31089/1026-9428-2019-1-15-19
5. Вельмисова Е.И. Заработная плата педагогических работников сферы профессионального образования: новые стимулы и угрозы // Экономика труда. 2019. Т. 6. № 2. С. 895-900. DOI: 10.18334/et.6.2.40616
6. ВОЗ. Пресс-релизы. «Депрессия: давай поговорим». URL: <https://www.who.int/ru/news/item/30-03-2017--depression-let-s-talk-says-who-as-depression-tops-list-of-causes-of-ill-health>. (дата обращения: 07.06.2021)
7. Еремина С.Н. Образовательные услуги: взгляд с позиций трудового права // Трудовое право в России и за рубежом. 2016. № 3. С. 3-6.
8. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27.07.2007 года № 319-III. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747&doc_id2=30118747#pos=5;-36.399993896484375&pos2=2255;-79.39999389648438 (дата обращения: 07.06.2021)
9. Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., Третьякова В. С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26-39. DOI: 10.26170/ro20-03-03.
10. Калгин А.С., Калгина О.В., Лебедева А.А. Оценка публикационной активности как способ измерения результативности труда ученых // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 44-86. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-44-86

11. Клименко Л. В., Скачкова Л. С. Субъективное благополучие преподавателей российских вузов. Опыт эмпирического исследования // Вопросы образования 2020. № 4. С. 37–63. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-37-63
12. Компетенции российских учителей: цифровая грамотность, гибкие навыки и умение развивать функциональную грамотность. URL: <https://yandex.ru/promo/education/articles/kompetencii-uchitelej-issledovanie-yandeksa>. (дата обращения: 07.06.2021)
13. Кочухова Е.С. Академическая профессия глазами преподавателей. Вопросы образования – Educational Studies Moscow. 2020. № 2 С. 278-302. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302
14. Курбатова М. В., Каган Е. С., Апарина Н. Ф. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора // Социологические исследования. 2015. № 2. С. 123-134.
15. Ларионова В.А., Семенова Т.В., Мурзаханова Е.М., Дайнеко Л.В. Экономические аспекты вынужденного перехода на дистанционное обучение, или Какую цену заплатили вузы за дистант // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 138–157. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-138-157
16. Ласкина Н.В., Новикова Н.А., Лежнева Н.С., Тимофеева Н.Ю., Слесарев С.А., Вахрушева Ю.Н. Комментарий к Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (постатейный) // СПС КонсультантПлюс. 2014.
17. Лушников А.М., Лушников М.В. О будущем трудового права в эпоху перемен // Herald of The Euro-Asian Law Congress. 2018. № 1. С. 55–65.
18. Милушкина О.Ю., Еремин А.Л., Попов В.И., Скоблина Н.А., Маркелова С.В., Соколова Н.В., Татаринчик А.А. Гигиеническая оценка и оптимизация условий труда педагогов в период проведения дистанционного обучения // Медицина труда и промышленная экология. 2020. № 7. С. 424-434. DOI: 10.31089/1026-9428-2020-60-7-424-434
19. НАФИ на семинаре «Идентификация человека в цифровой экономике». URL: <https://nafi.ru/about/news/events/nafi-na-seminareidentifikatsiya-cheloveka-v-tsifrovoy-ekonomike/>. (дата обращения: 08.01.2019).
20. Петракова А.В., Канонир Т.Н., Куликова А.А., Орел Е.А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID 19 // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 93–114. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-93-114
21. Понамарева О.П., Конторович Е.П., Заболотникова Д.А. Комплексная профилактика профессионального выгорания у педагогов. Медицина труда и промышленная экология. 2018. № 7. С. 27-33. DOI: 10.31089/1026-9428-2018-7-27-33
22. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» // СПС «Консультант Плюс».
23. Приказ Минобрнауки России от 30.07.2019 № 544 «Об утверждении Методики оценки результативности деятельности научных организаций, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения» // СПС «Консультант Плюс».
24. Приказ Минобрнауки России от 14 октября 2009 года № 406 «Об утверждении типового положения о комиссии по оценке результативности деятельности научных организаций, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения, и типовой методики оценки результативности деятельности научных организаций, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения» // СПС «Консультант Плюс»
25. Приказ Минэкономразвития от 24.01.2020 года № 1. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minekonomrazvitiya-Rossii-ot-24.01.2020-N-41/> (дата обращения: 07.06.2021)
26. Приказ ректора Уральского Федерального университета «О порядке стимулирования» № 0232/03 от 17.03.2021. [Электронный ресурс]. URL: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/science/NICH/formy_dok-ov/Prikaz_po_osnovnoi_deyatelnosti_No_0232_03_ot_17.03.2021__O_porjadke_stimulirovanija_na_2021__2251246_v2_.pdf. (дата обращения: 07.06.2021)
27. Приказ ректора Уральского Федерального университета «О порядке стимулирования» № 086/2 от 31.10.2018. [Электронный ресурс]. URL: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/science/NICH/Prikaz_po_osnovnoi_deyatelnosti_No_0862_03_ot_31.10.2018__O_porjadke_stimulirovanija.PDF. (дата обращения: 07.06.2021)
28. Приказ ректора Уральского Федерального университета «О порядке стимулирования» № 184/03 от 14.02.2020. [Электронный ресурс]. URL: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/science/NICH/spiski_statei/Prikaz_o_porjadke_stimulirovanija_2020.pdf. (дата обращения: 07.06.2021)
29. Ряписов Н. А. Особенности реализации эффективного контракта в системе высшего образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (26). С. 18–26
30. Симонова О.А. Эмоциональный труд в современном обществе: научные дискуссии и дальнейшая концептуализация идей А. Р. Хохшильд, Журнал исследований социальной политики. 2013. Том 11. № 3. С. 339-352

31. Типичная вышка. Бюллетень Центра внутреннего мониторинга. № 3(32). 2017.[Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/data/2017/08/18/1174190664/%D0%A2%D0%B8%D0%BF%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%92%D1%8B%D1%88%D0%BA%D0%B0%20%E2%84%9632.pdf>. (дата обращения: 07.06.2021)
32. Шереги Ф. Э. Педагоги общеобразовательных организаций: труд или повинность? // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 108-116
33. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Собрание законодательства РФ, 14.05.2018, № 20, ст. 2817.
34. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273-ФЗ // [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 07.06.2021)
35. Carretero, S. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use / S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Available at: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf). EUR 28558 EN, DOI:10.2760/38842.
36. Egorov, V. K. Human capital and effective development. Economic consultant, 2020, vol. 30 (2), 76-88. doi: 10.46224/ecoc.2020.2.7
37. European Union – “Digital Education Action Plan”. 2018. Available at: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/educationtechnology_en. (дата обращения: 07.06.2021)
38. Fox M. F. (1992) Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality versus Competition in Academia // Sociology of Education. Vol. 65. No 4. Pp. 293–305
39. Harter C., Becker W., Watts M. (2004). Changing Incentives and Time Allocation for Academic Economists: Results from 1995 and 2000 National Surveys // Journal of Higher Education. Vol. 35. No 1. Pp. 89–97
40. Kleinubing RE, Goulart CT, Silva RM, Umann J., Guido LA Estresse e coping em enfermeiros de terapia intensiva терапия и кардиология. Рев Энферм УФСМ. 2013. Vol. 3(2): Pp. 335-344.
41. Moore Ph.V. Artificial Intelligence: Occupational Safety and Health and the Future of Work. 2018. Available at: <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=4061219d-3a73-11e9-9432-005056bc530c> (дата обращения: 10.05.2019).
42. PAS 1010:2011 Guidance on the management of psychosocial risks in the workplace. Available at: <http://www.mtpinnacle.com/pdfs/Guidance-on-the-management-of-psychosocial-risks-in-the-workplace-1.pdf> (дата обращения 01.08.2019)
43. Томчук, О. N., Dyachkova, M. A., & Shutaleva, A. V. Issues of modeling smart personality – human image of the digital age. Economic consultant, 2020, vol. 31 (3), pp. 115–124. doi: 10.46224/ecoc.2020.3.8

REFERENCES

1. Aimaletdinov TA., Baymuratova L.R., Zaitseva O.A., Imaeva G.R. Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process of Spiridonov. Analytical Center NAFI. Moscow, NAFI Publishing House, 2019.84 p. (in Russ.)
2. Antosik L.V., Shevchenko E.S. Assessment of the impact of an effective contract on the publication activity of teachers: the case of a regional university. *Education Issues*, pp. 247-266. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-247-267. (in Russ.)
3. Ardashkin I.B. Publication activity and its role in assessing the professional activity of scientific and pedagogical workers of universities (Russian experience). *Education and Science*, 2016, no. 1 (130), pp. 145-158. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-1-145-158. (in Russ.)
4. Achkasov E.E., Melnikov A.I., Belozero B.G., Yaroslavskaya M.A., Osadchuk M.A., Asanov A.Yu., Kuznetsov N.A. Psychological aspects of rehabilitation of medical workers with emotional burnout syndrome. *Occupational medicine and industrial ecology*, 2019, no. 1, pp. 15-19. DOI: 10.31089/1026-9428-2019-1-15-19 (in Russ.)
5. Velmisova E.I. Salaries of pedagogical workers in the sphere of vocational education: new incentives and threats. *Labor Economics*, 2019, vol. 6, no. 2, pp. 895-900. DOI: 10.18334/et.6.2.40616 (in Russ.)
6. WHO. Press releases. Depression: Let's Talk. Available at: <https://www.who.int/ru/news/item/30-03-2017--depression-let-s-talk-says-who-as-depression-tops-list-of-causes-of-ill-health>. (accessed 7 June 2021) (in Russ.)
7. Eremina S.N. Educational services: a view from the standpoint of labor law. *Labor law in Russia and abroad*, 2016, no. 3, pp. 3-6. (in Russ.)
8. Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" dated July 27, 2007 No. 319-III. Available at: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747&doc_id2=30118747#pos=5;-36.399993896484375&pos2=-79.39999389648438 (accessed 7 June 2021) (in Russ.)
9. Zeer E. F., Lomovtseva N. V., Tretyakov V. S. Readiness of university teachers for online education: digital competence, research experience. *Pedagogical education in Russia*, 2020, no. 3, pp. 26-39. DOI: 10.26170/po20-03-03. (in Russ.)
10. Kalgin A.S., Kalgina O.V., Lebedeva A.A. Evaluation of publication activity as a way to measure the productivity of

- scientists' work. *Issues of education*, 2019, no. 1, pp. 44-86. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-44-86 (in Russ.)
11. Klimenko LV, Skachkova LS Subjective well-being of teachers of Russian universities Experience of empirical research. *Education Issues*, 2020, no. 4, pp. 37–63 DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-37-63 (in Russ.)
 12. Competencies of Russian teachers: digital literacy, flexible skills and the ability to develop functional literacy. Available at: <https://yandex.ru/promo/education/articles/kompetencii-uchitelej-issledovanie-yandeksa>. (accessed 7 June 2021)
 13. Kochukhova E.S. Academic profession through the eyes of teachers. *Educational Studies Moscow*, 2020, no. 2, pp. 278-302 DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302 (in Russ.)
 14. Kurbatova M.V., Kagan E.S., Aparina N.F. Behavior of university workers in the context of reforming higher professional education: the problem of choice. *Sociological studies*, 2015, no. 2, pp. 123-134. (in Russ.)
 15. Larionova V.A., Semenova T.V., Murzakhanova E.M., Daineko L.V. Economic aspects of the forced transition to distance learning, or What price did universities pay for distance learning. *Issues of Education*, 2021, no. 1, pp. 138–157. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-138-157 (in Russ.)
 16. Laskina N.V., Novikova N.A., Lezhneva N.S., Timofeeva N.Yu., Slesarev S.A., Vakhrusheva Yu.N. Commentary to the Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ "On Education in the Russian Federation" (itemized) / ATP ConsultantPlus. 2014.
 17. Lushnikov A.M., Lushnikova M.V. On the future of the labor law in an era of change. *Herald of The Euro-Asian Law Congress*, 2018, no. 1, pp. 55–65. (in Russ.)
 18. Milushkina O.Yu., Eremin A.L., Popov V.I., Skoblina N.A., Markelova S.V., Sokolova N.V., Tatarinchik A.A. Hygienic assessment and optimization of working conditions for teachers during the period of distance learning. *Occupational medicine and industrial ecology*, 2020, no. 7, pp. 424-434 DOI: 10.31089/1026-9428-2020-60-7-424-434 (in Russ.)
 19. NAFI at the seminar "Human identification in the digital economy". Available at: <https://nafi.ru/about/news/events/nafi-na-seminareidentifikatsiya-cheloveka-v-tsiifrovoy-ekonomike/>. (accessed 8 January 2019).
 20. Petrakova A.V., Kanonir T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. Features of psychological stress among teachers in the context of distance teaching during the COVID 19 pandemic. *Education Issues*, 2021, no. 1, pp. 93–114. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-93-114 (in Russ.)
 21. Ponamareva O.P., Kontorovich E.P., Zabolotnikova D.A. Comprehensive prevention of professional burnout in teachers. *Occupational medicine and industrial ecology*, 2018, no. 7, pp. 27-33 DOI: 10.31089/1026-9428-2018-7-27-33 (in Russ.)
 22. Order of the Ministry of Labor of Russia dated 09/08/2015 No. 608n "On approval of the professional standard "Teacher of vocational training, vocational education and additional vocational education" / ATP Consultant Plus.
 23. Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 544 dated July 30, 2019 "On approval of the Methodology for assessing the performance of scientific organizations subordinate to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, performing research, development and technological work for civilian purposes" // ATP Consultant Plus (in Russ.)
 24. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 14, 2009 No. 406 "On approval of the standard regulation on the commission for evaluating the performance of scientific organizations performing research, development and technological work for civilian purposes, and a standard methodology for assessing the effectiveness of scientific organizations performing research, development and technological work for civil purposes // ATP Consultant Plus (in Russ.)
 25. Order of the Ministry of Economic Development of January 24, 2020 No. 1 Available at: <https://rulings.ru/acts/Prikaz-Minekonomrazvitiya-Rossii-ot-24.01.2020-N-41/> (accessed: 07.06.2021) (in Russ.)
 26. Order of the Rector of the Ural Federal University "On the procedure of incentives" No. 0232/03 dated 17.03.2021. Available at: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/science/NICH/formy_dok-ov/Prikaz_po_osnovnoi_deyatelnosti_No_0232_03_ot_17.03.2021__O_porjadke_stimulirovaniya_na2.df (accessed 07.06.2021)
 27. Order of the rector of the Ural Federal University "On the procedure for incentives" No. 086/2 dated 31.10.2018. Available at: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/science/NICH/Prikaz_po_osnovnoi_deyatelnosti_No_0862_03_ot_31.10.2018__O_porjadke_stimulirovaniya.PDF. (accessed 07.06.2021) (in Russ.)
 28. Order of the Rector of the Ural Federal University "On the procedure for incentives" No. 184/03 dated 02.14.2020. Available at: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/science/NICH/spiski_statei/Prikaz_o_porjadke_stimulirovaniya_2020.pdf. (accessed 07.06.2021) (in Russ.)
 29. Ryapisov NA Features of the implementation of an effective contract in the system of higher education. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2015, no. 4 (26), pp. 18–26. (in Russ.)
 30. Simonova O.A. Emotional Labor in Modern Society: Scientific Discussions and Further Conceptualization of Ideas A. R. Hochschild. *Journal of Social Policy Research*, 2013, vol. 11, no. 3, pp. 339-352. (in Russ.)
 31. Typical tower. Bulletin of the Internal Monitoring Center. No. 3 (32). 2017. URL: <https://www.hse.ru/data/2017/08/18/1174190664/%D0%A2%D0%B8%D0%BF%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%92%D1%8B%D1%88%D0%BA%D0%B0%20%E2%84%9632.pdf>. (date of access: 07.06.2021) (in Russ.)
 32. Sheregi F. E. Teachers of general educational organizations: labor or duty? *Sociological research*, 2016, no. 1, pp. 108-116. (in Russ.)
 33. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204 "On national goals and strategic objectives

- of the development of the Russian Federation for the period up to 2024" / Collected Legislation of the Russian Federation, 05/14/2018, No. 20, art. 2817. (in Russ.)
34. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 No. 273-FZ. Available at: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (accessed 06/07/2021) (in Russ.)
 35. Carretero, S. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use / S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Available at: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf). DOI: 10.2760/38842
 36. Egorov V. K. Human capital and effective development. *Economic consultant*, 2020, vol. 30, no. 2, pp. 76-88. doi: 10.46224/ecoc.2020.2.7
 37. European Union - "Digital Education Action Plan". 2018. Available at: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/educationtechnology_en. (accessed 07.06.2021)
 38. Fox M. F. Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality versus Competition in Academia. *Sociology of Education*, 1992, vol. 65, no. 4, pp. 293-305.
 39. Harter C., Becker W., Watts M. Changing Incentives and Time Allocation for Academic Economists: Results from 1995 and 2000 National Surveys. *Journal of Higher Education*, 2004, vol. 35, no. 1, pp. 89-97.
 40. Kleinubing R.E., Goulart C.T., Silva R.M, Umann J., Guido L.A. Estresse e coping em enfermeiros de terapia intensiva de cuidados e cardiologia. *Rev Enferm UFSM*, 2013, vol. 3 (2), pp. 335-344.
 41. Moore Ph.V. Artificial Intelligence: Occupational Safety and Health and the Future of Work. 2018. Available at: <https://www.stjornarradid.is/lisalib/get-file.aspx?Itemid=4061219d-3a73-11e9-9432-005056bc530c> (accessed 5 October 2019).
 42. PAS 1010: 2011 Guidance on the management of psychosocial risks in the workplace. Available at: <http://www.mtpinnacle.com/pdfs/Guidance-on-the-management-of-psychosocial-risks-in-the-workplace-1.pdf> (accessed 1 August 2019)
 43. Тomyuk O. N., Dyachkova M. A., Shutaleva A. V. Issues of modeling smart personality – human image of the digital age. *Economic consultant*, 2020, vol. 31, no. 3, pp. 115–124. doi: 10.46224/ecoc.2020.3.8

Информация об авторах

Головина Светлана Юрьевна

(Российская Федерация, Екатеринбург)
 Профессор, доктор юридических наук,
 заведующий кафедрой трудового права
 Уральский государственный юридический
 университет
 E-mail: golovina.s@inbox.ru
 ORCID ID: 0000-0003-0975-3861

Щербакова Олеся Васильевна

(Российская Федерация, Екатеринбург)
 Кандидат юридических наук,
 старший преподаватель кафедры трудового права
 Уральский государственный юридический
 университет
 E-mail: sm-light@yandex.ru
 ORCID 0000-0002-3111-257X
 ResearcherID: AAS-1653-2020

Information about the authors

Svetlana Yu. Golovina

(Russian Federation, Yekaterinburg)
 Professor,
 Doctor of Law,
 Head of the Department of Labor Law
 Ural State Law University
 E-mail: golovina.s@inbox.ru
 ORCID ID: 0000-0003-0975-3861

Olesya V. Shcherbakova

(Russian Federation, Yekaterinburg)
 PhD in Legal Sciences,
 Senior Lecturer at the Department of Labor Law
 Ural State Law University
 E-mail: sm-light@yandex.ru
 ORCID 0000-0002-3111-257X
 ResearcherID: AAS-1653-2020



Е. А. Питухин, О. А. Зятева

Анализ динамики публикационной активности вуза в разрезе категорий сотрудников

Введение. В последние годы государственная политика в области науки и высшего образования нацелена на то, что вузы должны занимать конкурирующие позиции в международных системах оценки, в том числе научного потенциала. Поэтому вузам необходимы конструктивные решения, которые могут обеспечить рост соответствующих показателей. Цель исследования – анализ динамики публикационной активности сотрудников вуза.

Материалы и методы. Материалами исследования послужили данные о количестве публикаций сотрудников вуза в ведущих мировых наукометрических базах Web of Science и Scopus за период с 2000–2020 гг. При исследовании использовались классификация, методы описательной статистики и сравнительный анализ данных.

Результаты исследования. Определены категории профессорско-преподавательского состава, которые в большей степени влияют на публикационную активность организации в целом. В результате сравнительного анализа все сотрудники были разделены на четыре категории по типу работы (штатные ППС, внешние совместители, внутренние совместители и не ППС), а также на 6 групп в зависимости от числа публикаций («0», «1-2», «3-4», «5-6», «7-8», «>9»). Рассчитаны вероятности и сформированы матрицы статистических оценок переходов сотрудников различных категорий из одной группы в другую для каждого статуса (сотрудники, которые продолжают работать в вузе, вновь принятые или уволенные в течении года). Выявлено, что драйверами научной деятельности являются штатные ППС не группы «0».

Обсуждение и заключение. Полученные матрицы вероятностей переходов будут положены в основу моделирования численности сотрудников различных групп и прогнозирования общего числа публикаций организации. В результате появится возможность не только спрогнозировать общее количество статей вуза при сохранении текущих тенденций, но и рассмотреть различные сценарии управления на предмет повышения эффективности и соответствия целям организации. Это поможет вузам не только проводить самоанализ, но и управлять показателями деятельности институтов и подразделений, в части роста результатов публикационной активности.

Ключевые слова: статистический анализ, научная деятельность, публикационная активность, наукометрические показатели, Scopus, Web of Science

Ссылка для цитирования:

Питухин Е. А., Зятева О. А. Анализ динамики публикационной активности вуза в разрезе категорий сотрудников // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 566-576. doi: 10.32744/pse.2021.4.37



E. A. PITUKHIN, O. A. ZYATEVA

Analysis of the dynamics of the publication activity of the university in terms of employee categories

Introduction. In recent years, the goal of the state policy in the field of science and higher education was to make the universities occupy competing positions in international assessment systems, including scientific potential. Therefore, the universities need constructive solutions able to ensure the growth of the corresponding indicators. The purpose of the research is to analyze the dynamics of the publication activity of the university staff.

Materials and methods. Data on the number of publications of university employees in the world's leading scientometric databases Web of Science and Scopus for the period from 2000-2020 served as the research materials. The study used classification, descriptive statistics and comparative data analysis.

Research results. The categories of the teaching staff were determined, which to a greater extent affect the publication activity of the institution as a whole. As a result of a comparative analysis, all employees were divided into four categories according to the type of work (full-time teaching staff, external part-time workers, internal part-time workers and non-teaching staff), as well as into 6 groups depending on the number of publications ("0", "1-2", "3-4", "5-6", "7-8", "> 9"). The probabilities were calculated and matrices of statistical estimates of the transitions of employees of various categories from one group to another for each status were formed (the employees who continue to work at the university, newly hired or dismissed during the year). It was revealed that the drivers of scientific activity are the full-time teaching staff, except for those included in the group "0".

Discussion and conclusion. The obtained matrices of transition probabilities will form the basis for modeling the number of employees in various groups and predicting the total number of publications of an institution. As a result, it will be possible not only to predict the total number of articles of the university while maintaining current trends, but also to consider various management scenarios in order to improve efficiency and meet the goals of the institution. This will help universities not only conduct self-analysis, but also manage the performance indicators of the institutions and departments, in terms of the growth of publication activity results.

Keywords: statistical analysis, scientific activity, publication activity, scientometric indicators, Scopus and Web of Science

For Reference:

Pitukhin, E. A., & Zyateva, O. A. (2021). Analysis of the dynamics of the publication activity of the university in terms of employee categories. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 566-576. doi: 10.32744/pse.2021.4.37

Введение

Публикационная активность авторов и университетов являются некоторой характеристикой уровня научной деятельности вузов, поэтому в современных условиях оценка научного потенциала вузов имеет важное значение. Показатели научной деятельности лежат в основе имиджевых рейтингах, которые важны как для университетов, так и для престижа российского высшего образования и места России в мировой науке [1; 2]. Основным показателем, характеризующим научную деятельность вуза, является число публикаций организации, проиндексированных международными наукометрическими базами Scopus и Web of Science (далее – WoS) [3; 4]. Поэтому вопросы, связанные с оценкой публикационной деятельности вуза, его подразделений, а также сотрудников, пути ее повышения вызывают интерес у научного сообщества, как российского [5–7], так и зарубежного [8; 9]. О проблемах, которые существуют в рейтинговом оценивании вузов в настоящее время, рассказано в работе [10]. Не остаются без внимания вопросы, связанные с управлением научными исследованиями и результатами для повышения их влияния и общедоступности [11], а также международное сотрудничество [12; 13], влияние государственных программ на публикационную активность вузов, а также стратегии увеличения числа статей, которые используют университеты-участники этих проектов [14–16] и методы материального стимулирования публикационной активности ученых [17]. Множество исследований во всем мире проводится по данному вопросу. Они связаны с регулярными изменениями показателей и их приоритетов, методик расчета и т.п., поэтому не утрачивают свою актуальность [18]. Неизменным и самым весомым остается количество публикаций в Scopus и WoS. Таким образом, перед руководством вуза стоит важная проблема – как наиболее эффективно повысить число таких публикаций.

Учитывая, что вузы отличаются по многим моментам - число сотрудников, общий доход, количество престижных грантов и т.п., то число публикаций у них также существенно различается. В связи с этим, одной из стратегических задач для руководства университетов является повышение числа публикаций в изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science. И, наряду с прямой задачей прогнозирования числа публикаций на заданный период, интерес представляет задача – как повлиять и какие управленческие решения принять, чтобы достичь заданного числа публикаций к определенному моменту времени.

Цель статьи – анализ динамики публикационной активности и выявление групп и категорий сотрудников вуза, которые в большей степени влияют на публикационную активность организации.

Материалы и методы

В качестве информационной базы исследования использовались показатели публикационной активности сотрудников вуза, большинство которых представляет профессорско-преподавательский состав (далее – ППС) за период с 2000–2020 гг., имеющих в наукометрических базах Scopus и WoS по состоянию на 01.04.2021 г. Статья учитывается дважды, если издание, в котором она опубликована индексируется в двух базах.

При исследовании использовались классификация, методы описательной статистики (агрегирование данных, оценка статистических показателей) и сравнительный анализ данных. В качестве программного средства статистического анализа использовались табличный процессор Excel и надстройка SQL Analysis Services Excel Add-In.

Результаты

Исследование показателей публикационной активности профессорско-преподавательского состава вуза проводилось на примере Петрозаводского государственного университета (далее - ПетрГУ).

На рисунке 1 представлено общее число публикаций Петрозаводского государственного университета в наукометрических базах Scopus и WoS за период с 2010 по 2020 год, а также прогнозные значения к 2025 году (логарифмический тренд).

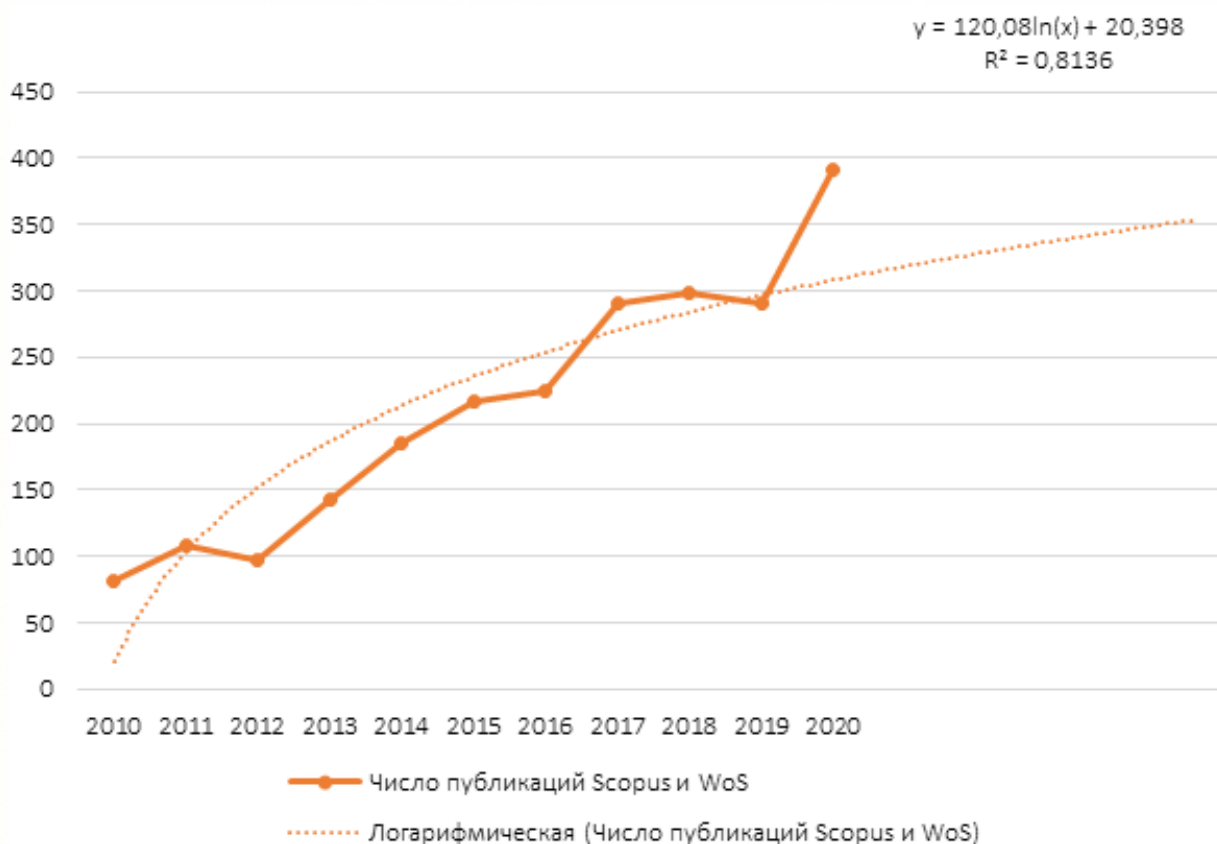


Рисунок 1 Количество публикаций Scopus и Web of Science с 2010 по 2020 гг.

За период с 2012 по 2015 годы число публикаций увеличилось в 2,2 раза (2012 г. – 97, 2015 г. – 216), это связано с реализацией программы стратегического развития и достаточно большого числа грантов. Основные скачки в количестве публикаций произошли в 2017 и 2020 годах. Первое связано с тем, что с 2017 вуз реализует программу развития опорного университета, а также добавилась система поощрения сотрудников в рамках работы по эффективному контракту. В 2020 году удаленный режим работы в условиях пандемии позволил сосредоточиться на систематизации научного задела и написанию статей. Построенный на основе имеющихся данных прогноз с использованием логарифмического тренда, который наиболее подходит в данной ситуации, показывает, что оно стабилизируется и далее значительного роста не наблюдается. Это

позволяет сделать вывод о том, что произошло насыщение системы и, если оставить все как есть, значительного увеличения числа публикаций не будет.

Ранее, в результате анализа данных по всем ППС была обнаружена большая дифференциация в их показателях публикационной активности, в связи с чем они были разделены на 6 групп в зависимости от числа ежегодных публикаций [19, 20]. В таблице 1 представлено распределение сотрудников вуза по суммарному числу статей с 2016 по 2020 годы. Видно, что за последние 5 лет число публикаций ППС увеличилось в 1,9 раза (2016 г. – 278, 2020 г. – 533). При этом, число преподавателей, которые так и не включились в эту деятельность (группа «0»), уменьшилось на 28%. Положительным моментом также является увеличение числа ППС в ненулевых группах, что говорит об их активности в публикационной деятельности.

Посмотрим вклад каждой группы по итогам 2020 года в общее число публикаций по вузу нарастающим итогом. Предварительно была произведена сортировка по убыванию числа публикаций в группах. В результате получилось, что в группу «1-2» входит 17% ППС и их вклад в общее значение составляет 34%, в группе «3-4» – 6% ППС и 28% статей, в группе «>9» – 1% ППС и 16% статей, в группе «5-6» – 2% ППС и 13% статей, в группе «7-8» – 1% ППС и 10% статей и в группе «0» 73% ППС. Заметим, что 26% ППС входят в 4 группы и суммарно дают 90% от общего числа публикаций вуза, на оставшиеся 74% приходится всего 10%.

Учитывая, что для университетов важно не только абсолютное значение числа статей, но и относительное (сколько процентов ППС занимаются научной деятельностью), необходимы изменения количественных и качественных показателей для увеличения процента ППС, пишущих статьи.

В связи с этим возникает необходимость более детально рассмотреть вопрос качественного состава групп. По типу работы все сотрудники групп условно были разделены на 4 категории. Штатные ППС – преподаватели, основным местом работы которых является вуз, и они занимаются только педагогической и научной деятельностью. Внешние совместители – преподаватели, у которых основное место работы не в вузе, а в вузе они ведут педагогическую деятельность на долю ставки (не более 0,5). Внутренние совместители – административный или учебно-вспомогательный персонал вуза, у которых преподавательская нагрузка является не основной (не более 0,5 ставки). Не ППС – сотрудники вуза, которые не имеют преподавательской нагрузки. В таблице 1 представлено распределение сотрудников университета по предлагаемым категориям и их суммарное число статей за последние 5 лет.

Из представленных данных видно, что самой многочисленной является группа «Не ППС», в нее входит 58% сотрудников, при этом среднее число статей в ней в расчете на 100 человек составляет 2, что значительно меньше, чем в остальных группах. В корне изменить ситуацию в этой группе не представляется возможным, в связи с тем, что более 97% сотрудников не ведут ни преподавательской, ни научной деятельности. Поэтому в дальнейших исследованиях данная группа отдельно не выделяется и не рассматривается.

Интересно посмотреть на динамику изменения численности ППС в группах в разрезе категорий по типу работы, на которые они были разделены. В таблице 2 представлен вклад каждой категории в изменение общего среднего значения по группе за последние 5 лет, а также доля штатных ППС в соответствующей группе по отношению к предыдущему году.

Таблица 1

Распределение сотрудников по общему количеству публикаций в Scopus и Web of Science с 2016 по 2020 год по группам и категориям

Год	2016		2017		2018		2019		2020	
Группы ППС по числу публикаций										
Группы ППС	Кол-во чел.	Число публикаций	Кол-во чел.	Число публикаций	Кол-во чел.	Число публикаций	Кол-во чел.	Число публикаций	Кол-во чел.	Число публикаций
0	767	0	728	0	681	0	675	0	550	0
[1-2]	66	81	68	98	98	129	84	129	128	182
[3-4]	21	66	21	77	17	67	18	58	44	147
[5-6]	11	51	11	62	8	39	9	49	13	69
[7-8]	4	19	4	30	6	45	1	8	7	51
≥ 9	7	61	7	64	6	71	4	45	7	84
ИТОГО	-	278	-	331	-	351	-	289	-	533
Сотрудники университета по категориям										
Категории сотрудников	Кол-во чел.	Число публикаций	Кол-во чел.	Число публикаций	Кол-во чел.	Число публикаций	Кол-во чел.	Число публикаций	Кол-во чел.	Число публикаций
ППС (штатные)	756	204	680	259	658	269	599	185	603	389
ППС (внешние совместители)	74	29	105	44	94	32	132	70	73	81
ППС (внутренние совместители)	46	45	54	28	69	50	64	34	73	63
Не ППС	1208	14	971	26	911	13	998	19	956	35
ИТОГО	2084	292	1810	357	1732	364	1793	308	1705	568

Таблица 2

Динамика изменения численности ППС в группах

	0	[1-2]	[3-4]	[5-6]	[7-8]	≥ 9
Среднее значение по вузу, чел./год	-54,25	15,5	5,75	0,5	0,75	0
Вклад категорий ППС в общую численность, доля:						
ППС (штатные)	0,82	0,78	0,87	-1,50	1,00	-
ППС (внешние совместители)	0,18	0,03	0,09	0,50	0,33	-
ППС (внутренние совместители)	0,00	0,19	0,04	2,00	-0,33	-
Изменение численности штатных ППС по отношению к предыдущему году, доля:						
2017/18	0,92	1,53	0,94	0,60	2,50	0,60
2018/19	0,95	0,74	0,87	0,67	0,20	0,67
2019/20	0,87	1,63	2,77	1,75	5,00	2,00
Среднее значение	0,91	1,30	1,52	1,01	2,57	1,09

Видно, что 82% группы «0», покидающих соответствующую группу, это штатные ППС. Они активно переходят в соседние две группы. Внешние совместители наиболее проявляют себя в группах большим числом публикаций («5-6», «7-8»). Внутренние совместители не имеют выраженного тренда, что говорит о случайном характере их научной деятельности.

Положительной динамикой является уменьшение числа штатных ППС в группе «0» в среднем на 9% ежегодно, а также значительный рост в группах «3-4» и «7-8». Из приведенных данных видно, что основной вклад в численность сотрудников вносят штатные ППС. При этом основной прирост публикаций происходит не за счет уменьшения численности группы «0», а за счет увеличения пишущих групп ППС и стабильности тех, кто находится на высшей ступени. Несмотря на все положительные изменения, которые есть в группах, они не позволяют достичь существенного увеличения общего числа публикаций вуза. В результате проведенного анализа возникает управленческая задача – в какую группу и какое количество сотрудников необходимо принять, чтобы увеличить число публикаций до желаемого количества. Для каждого случая управленческая политика должна быть разной.

Обсуждение результатов

Структурный анализ публикационной активности сотрудников вуза в разрезе категорий показывает, что внутренние совместители и не ППС в корне изменить ситуацию не в силах. Поэтому администрации вуза пытаться увеличить их показатели по публикациям нецелесообразно, они остаются в разряде наблюдаемых. При приеме внешних совместителей и новых ППС в штат стоит обращать внимание на то, в какую группу по числу публикаций они попадают, оценивать их потенциал на будущее и в зависимости от этого принимать решение. Основная управленческая работа администрации вуза должна проводиться со штатными ППС из группы «0» (при отсутствии результата – рассматривать вопрос об изменении сроков продления трудового договора) и сохранение стимулирования тех, кто активно занимается публикационной деятельностью.

Для решения этой задачи по имеющимся данным были построены матрицы вероятностей перехода сотрудников в разрезе категорий из одной группы в другую по годам. Матрицы имеют размер 6 на 6, по числу групп. На главной диагонали отражается доля тех, кто в следующем году остался в своей группе. Ниже главной диагонали доли тех, кто перешел в группу ниже, чем был, выше главной диагонали – доля тех, кто улучшил свою публикационную активность. Учитывая, что численность ППС к концу года зависит от состояния на начало года, а также вновь принятых и покинувших ее по различным причинам в течении года, данные матрицы построены и в разрезе трех выделенных категорий ППС.

Полученные матрицы вероятностей переходов различных категорий сотрудников по группам по годам будут использоваться далее для математического моделирования прогнозного числа ППС различных категорий в различных группах и, как результат, общего прогнозного числа статей организации.

В развитие задачи исследования способов увеличения числа публикаций вуза в будущем необходимо будет устанавливать индивидуальные управленческие меры для каждой категории сотрудников. Общие рекомендации по повышению публикационной активности могут быть следующими:

- поиск изданий, индексируемых в двух базах;
- активизация научной деятельности университета: привлечение научных грантов и хоздоговорных тематик, научные коллаборации с российскими и зарубежными университетами;
- выстраивание индивидуальной публикационной карьеры сотрудников активно занимающихся научной деятельностью;
- работа и построение индивидуальных траекторий развития сотрудников, которые не ведут активную научную деятельность;
- совместные исследования с сотрудниками других образовательных и научных организаций;
- материальное стимулирование по фактически достигнутым результатам, дифференцируя размер вознаграждения в зависимости от уровня публикации;
- социальная поддержка сотрудников ведущих активную публикационную деятельность.

Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности дифференциации сотрудников вуза на группы в целях увеличения числа публикаций. Это согласуется с мнением авторов работы [21], которые также пришли к выводу о том, что публикационная активность вуза дает возможность улучшить показатели вуза на примере отдельных преподавателей или группы преподавателей. Эффективность методов материального стимулирования и их положительное влияние на публикационную активность подтверждается в работах авторов [22; 23].

Выявленные показатели динамики публикационной активности групп и категорий сотрудников позволяют обосновать принцип дифференциации управленческих решений. Такое деление управленческих решений и анализ различных сценариев их реализации позволит обеспечить существенный рост числа высокорейтинговых публикаций.

Заключение

В результате проведенного исследования были выделены три категории персонала, которые в большей степени влияют на публикационную активность вуза: ППС штатные, ППС внешние совместители, ППС внутренние совместители. Среди них особое внимание следует уделить штатным ППС, которые до сих пор не имеют высокорейтинговых публикаций (группа «0»).

Полученные сведения в последующем могут быть использованы для математического моделирования, в результате которого можно оценить общее прогнозное количество статей вуза. При моделировании по принципу «что будет, если» целесообразно рассмотреть несколько сценариев: сценарий сохранения существующих тенденций (без каких-либо изменений в существующем аппарате управления), а также различные сценарии управления на предмет повышения эффективности и соответствия целям организации.

Сформулированные в виде проекта управленческих решений рекомендации универсальны, и могут обеспечить рост числа публикаций организации. Предложенный подход поможет вузам проводить самоанализ, корректировать показатели научной деятельности подразделений и сотрудников, учитывая их особенности. Это положительно скажется на имидже вузов. С практической точки зрения, представленные результаты могут быть полезны администрации вуза для анализа и управления научной деятельностью вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Smolentseva A. Globalization and the Research Mission of Universities in Russia. Higher Education in the BRICS Countries. 2015. pp. 399-421.
2. Rodionov D.G., Rudskaia I.A., Kushneva O.A. The importance of the university world rankings in the context of globalization. Life Science Journal. 2014. vol. 11(10). pp. 442-446.
3. Gilyarevskii R.S. Publication activity as an indicator of scientific performance. Scientific and Technical Information Proceeding. 2014. vol. 41. № 3. pp. 170-177.
4. Klochkov Y. Analysis of the Publication Activity of University Researchers. Proceedings - 2019 Amity International Conference on Artificial Intelligence, AICAI. 2019. pp. 74–79.
5. Alfred R., Tanakinjal G.H., Obit J.H. Too few too far: research productivity assessment in Malaysia based on the h-index analysis. INTED2012 Proceedings: 6th International Technology, Education and Development Conference. 2012. pp. 1925–1934.
6. Gurtov V.A., Shchegoleva L.V. Comparative analysis of PHDs' publication activity in Russia and other countries. EDULEARN15 Proceedings: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies. 2015. pp. 0985–0989.
7. Zyateva O., Pitukhin E., Peshkova I., Bezborodov M. Analysis of indicators of university's scientific activity. EDULEARN17 Proceedings: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies. 2017. pp. 4038–4045.
8. Karfaa M., Haq F. The challenges of strategic management in higher education: the case of a Malaysian private university. INTED2013 Proceedings: 7th International Technology, Education and Development Conference. 2013. pp. 1779 – 1782
9. Krasovska O., Andrushchenko V., Velichko I. Scientific Cooperation in Basic Research and Higher Education. Cultural Psychology of Education. 2018. vol. 7. pp. 53-58.
10. Zyateva O.A., Pitukhin E.A., Peshkova I.V. Upwards excursion algorithm providing the weight rankings coefficients of universities. Proceedings of the First International Workshop on Stochastic Modeling and Applied Research of Technology (SMARTY 2018). 2018. vol. 2278. pp. 62-70.
11. Cuní Vila N., Guillaumet A. Research management and scientific outputs. EDULEARN13 Proceedings: 5th International Conference on Education and New Learning Technologies. 2013. pp. 2326–2331.
12. Zhang H., Patton D., Kenney M. Building Global-Class Universities: Assessing the Impact of the 985 Project. Research Policy. 2013. vol. 42. № 3. pp. 765–775.
13. Pislyakov V., Shukshina E. Measuring Excellence in Russia: Highly Cited Papers, Leading Institutions, Patterns of National and International Collaboration. Journal of the Association for Information Science and Technology. 2014. vol. 65. № 11. pp. 2321–2330.
14. Гуськов А.Е., Косяков Д.В., Селиванова И.В. Стратегии повышения публикационной активности университетов - участников проекта 5-100. Научные и технические библиотеки. 2017. № 12. С.5–18.
15. Картвелишвили В.М., Крынецкий Д.С., Юсупова А.С. О методах оптимизации публикационной активности. Вестник российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2018. № 6(102). С. 172–184.
16. Польдин О.В., Матвеева Н.Н., Стерлигов И.А., Юдкевич М.М. Публикационная активность вузов: эффект проекта «5–100». Вопросы образования. 2017. № 2. С.10–35
17. Арлазаров В.П., Крапухина Н.В., Петровский А.Б., Фарсобина В.В. Модели материального стимулирования публикационной активности ученых. Искусственный интеллект и принятие решений. 2018. № 3, pp. 122–126
18. Moskovkin V.M., Zdorovtsev A.D., Sizoongo Munenge, Peresyppkin A.P. Comparative analysis of the publication activity level of the leading Russian Universities conducted in reliance on Web of Science and Scopus databases. Global Journal of Pure and Applied Mathematics. 2015. vol. 11, № 6, pp. 5121-5133.
19. Zyateva O.A., Pitukhin E.A., Peshkova I.V. Modeling Publication Activity of the Faculty and Managing Scientific Indicators of the University. SPBPU IDE '19: Proceedings of the 2019 International SPBPU Scientific Conference on Innovations in Digital Economy. - Association for Computing Machinery. 2019. pp. 1–5.
20. Зятева О.А., Питухин Е.А. Управление научными показателями вуза: анализ публикационной активности // Перспективы науки и образования. 2019. №4 (40). С.509–517.
21. Старчикова И.Ю. Анализ публикационной активности вуза // Глобальный научный потенциал. 2020. №7 (112). С. 22–24.
22. Федотов А.В., Васецкая Н.О. Анализ эффективности механизмов стимулирования публикационной активности российских ученых // Университетское управление: практика и анализ. 2013. №1 (83). С.60–69.
23. Федотова О.Д., Мареев В.В., Карпова Г.Ф. Стимулирование публикационной активности преподавателей как путь вхождения российских вузов в систему всемирных связей в области науки и образования// Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2015. Том 7. №6. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/145EVN615.pdf>

REFERENCES

1. Smolentseva A. Globalization and the Research Mission of Universities in Russia. *Higher Education in the BRICS Countries*, 2015, pp. 399-421.
2. Rodionov D.G., Rudskaja I.A., Kushneva O.A. The importance of the university world rankings in the context of globalization. *Life Science Journal*, 2014, vol. 11(10), pp. 442-446.
3. Gilyarevskii R.S. Publication activity as an indicator of scientific performance. *Scientific and Technical Information Proceeding*, 2014, vol. 41, no 3. pp. 170-177.
4. Klochkov Y. Analysis of the Publication Activity of University Researchers. *Proceedings - 2019 Amity International Conference on Artificial Intelligence, AICAI*, 2019, pp. 74–79.
5. Alfred R., Tanakinjal G.H., Obid J.H. Too few too far: research productivity assessment in Malaysia based on the h-index analysis. *INTED2012 Proceedings: 6th International Technology, Education and Development Conference*, 2012, pp. 1925–1934.
6. Gurtov V.A., Shchegoleva L.V. Comparative analysis of PhDs' publication activity in Russia and other countries. *EDULEARN15 Proceedings: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 2015, pp. 0985–0989.
7. Zyateva O., Pitukhin E., Peshkova I., Bezborodov M. Analysis of indicators of university's scientific activity. *EDULEARN17 Proceedings: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 2017, pp. 4038–4045.
8. Karfaa M., Haq F. The challenges of strategic management in higher education: the case of a Malaysian private university. *INTED2013 Proceedings: 7th International Technology, Education and Development Conference*, 2013, pp. 1779 – 1782
9. Krasovska O., Andrushchenko V., Velichko I. Scientific Cooperation in Basic Research and Higher Education. *Cultural Psychology of Education*, 2018, vol. 7, pp. 53-58.
10. Zyateva O.A., Pitukhin E.A., Peshkova I.V. Upwards excursion algorithm providing the weight rankings coefficients of universities. *Proceedings of the First International Workshop on Stochastic Modeling and Applied Research of Technology (SMARTY 2018)*, 2018, vol. 2278, pp. 62-70.
11. Cuní Vila N., Guillaumet A. Research management and scientific outputs. *EDULEARN13 Proceedings: 5th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 2013, pp. 2326–2331.
12. Zhang H., Patton D., Kenney M. Building Global-Class Universities: Assessing the Impact of the 985 Project. *Research Policy*, 2013, vol. 42, no 3, pp. 765–775.
13. Pisyakov V., Shukshina E. Measuring Excellence in Russia: Highly Cited Papers, Leading Institutions, Patterns of National and International Collaboration. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 2014, vol. 65, no 11, pp. 2321–2330.
14. Guskov A. E., Kosyakov D. V., Selivanova I. V. Strategies for increasing the publication activity of universities participating in the project 5-100. *Scientific and technical libraries*, 2017, no 12. pp.5–18. (in Russian)
15. Kartvelishvili V. M., Krynetsky D. S., Yusupova A. S. Methods for optimizing publication activity. *Bulletin of the Plekhanov Russian University of Economics*, 2018, no 6(102). pp. 172–184. (in Russian)
16. Poldin O. V., Matveeva N. N., Sterligov I. A., Yudkevich M. M. Publishing activity of universities: the effect of the project «5-100». *Education issues*, 2017, no 2, pp.10–35. (in Russian)
17. Arlazarov V. P., Krapukhina N. V., Petrovsky A. B., Farsobina V. V. Models of material stimulation of publication activity of scientists. *Artificial intelligence and decision-making*, 2018, no 3, pp. 122–126. (in Russian)
18. Moskovkin V.M., Zdorovtsev A.D., Sizoongo Munenge, Peresypkin A.P. Comparative analysis of the publication activity level of the leading Russian Universities conducted in reliance on Web of Science and Scopus databases. *Global Journal of Pure and Applied Mathematics*, 2015, vol. 11, no 6, pp. 5121–5133.
19. Zyateva O.A., Pitukhin E.A., Peshkova I.V. Modeling Publication Activity of the Faculty and Managing Scientific Indicators of the University. *SPBPU IDE '19: Proceedings of the 2019 International SPBPU Scientific Conference on Innovations in Digital Economy. Association for Computing Machinery*, 2019, pp. 1–5.
20. Zyateva O. A., Pitukhin E. A. Management of scientific indicators of the university: analysis of publication activity. *Perspectives of Science and Education*, 2019, no 4 (40). pp. 509–517. (in Russian)
21. Starikova I. Y. Analysis of the publication activity of the university. *Global scientific potential*, 2020, no 7 (112). pp. 22–24. (in Russian)
22. Fedotov A.V., Vasetskaya N. O. Analysis of the effectiveness of mechanisms for stimulating the publication activity of Russian scientists. *University management: Practice and analysis*, 2013, no. 1 (83). pp. 60–69. (in Russian)
23. Fedotova O. D., Mareev V. V., Karpova G. F. Stimulating the publication activity of teachers as a way of entering Russian universities into the system of world relations in the field of science and education. *Online journal «NAUKOVEDENIE»*, 2015, Vol. 7, no. 6. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/145EVN615.pdf>

Информация об авторах

Питухин Евгений Александрович

(Россия, г. Петрозаводск)

Профессор, доктор технических наук, профессор
кафедры прикладной математики и кибернетики
Институт математики и информационных технологий
Петрозаводский государственный университет

E-mail: eugene@petsu.ru

ORCID ID: 0000-0002-7021-2995)

Scopus Author ID: 65045119166

ResearcherID: H-4562-2016

Зятева Ольга Александровна

(Россия, г. Петрозаводск)

Старший преподаватель кафедры прикладной
математики и кибернетики
Институт математики и информационных технологий
Петрозаводский государственный университет

E-mail: olga_zyateva@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-0663-4800)

Scopus Author ID: 57205399430

ResearcherID: AAP-1927-2021

Information about the authors

Evgeny A. Pitukhin

(Russia, Petrozavodsk)

Professor, Doctor of Technical Sciences, Professor of the
Department of Applied Mathematics and Cybernetics
Institute of Mathematics and Information Technology
Petrozavodsk State University

E-mail: eugene@petsu.ru

ORCID ID: 0000-0002-7021-2995)

Scopus Author ID: 65045119166

ResearcherID: H-4562-2016

Olga A. Zyateva

(Russia, Petrozavodsk)

Senior Lecturer at the Department of Applied
Mathematics and Cybernetics
Institute of Mathematics and Information Technology

Petrozavodsk State University

E-mail: olga_zyateva@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-0663-4800)

Scopus Author ID: 57205399430

ResearcherID: AAP-1927-2021



Д. Г. ЛЕВИТЕС, А. А. ПУНАНЦЕВ

Территориальный образовательный сегмент как объект оценки условий функционирования региональных систем образования

Введение. Актуальность исследования обусловлена противоречием между наличием общих стратегических задач развития образования в российской Арктике и региональными различиями в достижении планируемых стратегических результатов, что свидетельствует о фактическом отсутствии координации образовательной политики арктических субъектов Российской Федерации. Выполнение этих задач требует определенного научного обоснования, а значит, предполагает изучение общей специфики систем образования арктических регионов и общих внешних факторов, влияющих на их состояние.

Цель исследования – выявление факторов, действующих на территории российской Арктики, по характеру влияния которых системы образования арктических регионов могут быть объединены в один образовательный сегмент.

Материалы и методы. Метод Data Envelopment Analysis (DEA) использовался для оценки влияния территориальных факторов экономико-технической, демографической и информационно-коммуникационной направленности на соответствующие характеристики региональных систем образования. На основе данных Росстата, федеральных и региональных органов управления образованием был проведен сравнительный анализ качества условий функционирования систем образования арктических регионов и остальных субъектов РФ из соответствующих федеральных округов в условиях влияния внешних факторов, действующих на этих территориях.

Результаты исследования. Системы образования арктических регионов более однородны при влиянии экономико-технического (коэффициент вариации не превышает 0,17) и демографического (коэффициент вариации равен 0,26) факторов, чем остальные региональные системы образования федеральных округов. Также арктические регионы показывают более высокую эффективность функционирования систем образования (значение эффективности для первой группы факторов – 0,99; для второй – 0,89). Гораздо более дифференцированно эти системы реагируют на действие фактора информационно-коммуникационной направленности – с его влиянием они справляются с разной степенью эффективности (среднее значение эффективности – 0,66; коэффициент вариации достигает 0,39).

Обсуждение и заключение. Актуализировано и теоретически обосновано понятие территориального образовательного сегмента как совокупности географически близких региональных систем образования, обладающих общими особенностями, проблемами и историей развития, а также испытывающих влияние общей группы факторов соответствующей территории. Выявлен и эмпирически обоснован общий характер влияния экономико-технического и демографического факторов, подтвердивший наличие не только внешних (общие стратегические задачи развития образования в российской Арктике), но и внутренних оснований для объединения арктических систем образования в единый территориальный образовательный сегмент.

Ключевые слова: системы образования арктических регионов, территориальный образовательный сегмент, арктический образовательный сегмент, анализ среды функционирования, граница эффективности, оценка условий функционирования региональных систем образования

Ссылка для цитирования:

Левитес Д. Г., Пунанцев А. А. Территориальный образовательный сегмент как объект оценки условий функционирования региональных систем образования // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 577-593. doi: 10.32744/pse.2021.4.38



D. G. LEVITES, A. A. PUNANTSEV

Territorial educational segment as an object of assessment of the functioning conditions of regional education systems

Introduction. The relevance of the study is due to the contradiction between common strategic objectives for the development of education in the Russian Arctic and the regional differences of their implementation. There is virtually no coordination of educational policy between the Arctic regions. The implementation of these objectives requires a certain scientific justification, which means that it involves the study of the general specifics of the education systems of the Arctic regions and the general external factors affecting their condition.

The purpose of the study is to identify the factors of the Arctic territory the influence of which allows the Arctic education systems to form one educational segment.

Materials and methods. Using the DEA method, the authors assessed the influence of territorial factors of economic and technical, demographic, information and communication orientation on the appropriate characteristics of regional education systems. The study uses materials from Rosstat, federal and regional education authorities. The comparative analysis concerned the study of the quality of the conditions for the functioning of the Arctic educational systems and other regions from the corresponding federal districts.

Results. The education systems of the Arctic regions are more homogeneous under the influence of economic and technical (coefficient of variation does not exceed 0.17) and demographic (0.26) factors than the other regional education systems of the federal districts. In addition, the Arctic regions have a higher efficiency of the education systems functioning (efficiency value for the first group of factors is 0.99; for the second – 0.89). These systems react much more differentially to the action of the information and communication factor – they cope with its influence in different ways (the average value of efficiency is 0.66; coefficient of variation reaches 0.39).

Discussion and conclusion. Authors have updated and theoretically justified the concept of a territorial educational segment as a set of geographically close regional education systems with common features, problems, history and common group of territorial factors. The general nature of the influence of economic, technical and demographic factors confirmed the presence of not only external (general strategic objectives for the development of education in the Russian Arctic), but also internal reasons for combining the Arctic education systems into a single territorial educational segment.

Keywords: educational systems of the Arctic regions, territorial educational segment, Arctic educational segment, data envelopment analysis, efficiency limit, assessment of the conditions for the functioning of regional education systems

For Reference:

Levites, D. G., & Punantsev, A. A. (2021). Territorial educational segment as an object of assessment of the functioning conditions of regional education systems. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 577-593. doi: 10.32744/pse.2021.4.38

Введение

В современной практике управления образованием среди задач, формулируемых федеральным центром, встречаются не только универсальные – выполняемые всеми субъектами РФ, но и специфические – предназначенные для отдельных групп регионов. Ярким примером специфической задачи, сформулированной в Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года, является повышение доступности качественного общего образования в регионах российской Арктики [29]. Как показывает анализ опыта нормотворчества и практики управления образованием, сегодня эти направления реализуются преимущественно в региональном разрезе – на уровне самих субъектов Федерации и муниципалитетов. Тем самым возникает противоречие между наличием единых для данной группы территорий стратегических установок и региональными различиями их достижения. Существующие задачи развития всей АЗРФ в целом, на наш взгляд, обуславливают необходимость рассматривать совокупность систем образования арктических субъектов РФ как целостный объект исследований и практики управления. По нашему убеждению, именно такое понимание общих особенностей и проблем развития систем образования этих регионов будет способствовать более эффективному достижению целей социально-экономической политики в российской Арктике.

Одним из эффективных средств достижения педагогических целей и решения управленческих задач является объединение потенциалов разных образовательных систем. В научной литературе вопросы поиска оптимальных вариантов интеграции систем образования в практических и теоретических целях освещены подробно и с разных сторон, но большинство известных интеграционных моделей традиционно базируются либо на системном, либо на комплексном подходе [16]. Системный подход рассматривает объединяемые образовательные системы как подсистемы новой «большой системы», потенциал которой не сводится к простой сумме потенциалов тех же систем до их объединения. Комплексный подход также предполагает целостность интегрируемых систем образования, однако целостность в данном случае носит «внешний», функциональный характер. Иными словами, внутренняя «логика объекта», присущая системному подходу, заменяется «логикой субъекта», извне устанавливающего взаимосвязи между элементами из соображений удобства, согласно собственным интересам, задачам [2]. Кроме того, сравнивая с системным, комплексный подход часто характеризуют как более практичный и лишенный абстрактного теоретизирования [2; 19].

Применительно к интеграции географически близких систем образования центральными понятиями указанных подходов являются территориальная образовательная система и территориальный образовательный комплекс соответственно. Появление понятия «территориальная образовательная система» (ТОС) тесно связано с процессами, происходившими в российской системе образования в 1990-е гг.: децентрализацией, регионализацией, повышением роли местных сообществ в формировании образовательной политики [14; 26]. ТОС рассматривается в разных аспектах: как обобщающее понятие для региональных и муниципальных образовательных систем [21], как синоним муниципальной системы образования [17], совокупность образова-

тельных организаций, образующих рынок образования на определенной территории (субъекта РФ, муниципалитета или государства) [7] и т.д. В отличие от региональных систем образования, в исследовании ТОС больший акцент сделан на культурологическом аспекте и сформировавшихся на территории образовательных традициях [1]. Это обстоятельство указывает на необходимость перехода к более гибким, инновационным подходам к управлению в системах образования, объединенных по территориальному принципу [22].

В отличие от ТОС, территориальные образовательные комплексы (ТОК) имеют, как правило, четко выраженную институциональную форму, представляя собой многопрофильные и многоуровневые образовательные организации, реализующие программы разных типов и уровней [10]. ТОК, по утверждению ряда авторов [8; 9; 11], является практическим инструментом консолидации образовательного пространства, концентрирующего имеющиеся ресурсы с целью повышения качества образования не только в отдельной школе, но и на территории в целом. Для ТОК как образовательной организации интегративного типа определены критерии оценки эффективности его деятельности: сформированность взаимодействия социальных партнеров (тип взаимодействия, частота и характер сотрудничества, готовность к изменениям), развивающая среда и расширенное образовательное пространство, общественная оценка деятельности ТОК [16]. Отдельного внимания заслуживают исследования, в которых раскрываются возможности ТОК как воспитательного пространства, формируемого вокруг ученика и оказывающего на него комплексное социальное влияние (по аналогии с советским опытом воспитательной работы) [25].

В последние годы, помимо широко распространенных системного и комплексного подходов, свое развитие получила идея кластеризации как способа интеграции систем образования [3; 33; 34]. Имея определенные сходства с образовательными комплексами (у обоих понятий могут появляться конкретные институциональные рамки), образовательные кластеры при этом создаются с большей ориентацией на методологию проектного подхода [5]. Состав образовательных кластеров, создаваемых под какую-либо временную цель, часто принято рассматривать шире, чем совокупность образовательных организаций: кроме них кластеры могут включать в себя научные организации, органы власти (и не только в сфере управления образованием), экономических субъектов [32]. Перечисленные участники могут объединяться в кластер далеко не только по географическому принципу – принято выделять также инновационные [31], культурно-творческие [27; 28] и другие типы образовательных кластеров. Возможности создания экстерриториальных образовательных кластеров существенно расширила цифровизация, позволяющая добиться потенциально большего синергетического эффекта при увеличении числа участников кластерной интеграции [4; 12; 20].

Результаты анализа литературы показывают, что каждый из рассмотренных подходов обладает ограниченной применимостью к системам образования регионов АЗРФ. С одной стороны, их потенциальное объединение будет создаваться под конкретную практическую задачу (в данном случае для повышения доступности качественного образования), т.е. целостность этого объекта будет скорее задаваться извне, чем определяться внутренними системообразующими признаками. А такая интеграционная модель соответствует логике не системного, а комплексного подхода. С другой стороны, решение подобных задач требует определенного научного обоснования, включая детальный анализ текущей ситуации, что более характерно для системного подхода с присущей ему теоретической направленностью. По этой же причине к данной ситуа-

ции не может быть в чистом виде применен и кластерный подход, не предполагающий глубокого теоретического изучения, хотя и подходящий для решения указанной задачи, если она примет вид проекта. Таким образом, на сегодняшний день пока нет подходов, полностью пригодных для изучения систем образования арктических регионов как целостного объекта.

Для того чтобы частично заполнить этот пробел, нами было введено понятие территориального образовательного сегмента как совокупности географически близких региональных систем образования, обладающих общими особенностями, проблемами и историей развития, а также испытывающих влияние общей группы факторов соответствующей территории. Общая характеристика этого понятия и описание исторических особенностей и проблем развития ранее уже были раскрыты [15]. Цель настоящей статьи – выявить факторы, действующие на территории АЗРФ, по характеру влияния которых системы образования арктических регионов могут быть объединены в один образовательный сегмент.

Материалы и методы

В этом исследовании мы исходили из того, что главной категорией, отражающей состояние региональной системы образования, является качество образования в данном регионе. Мы руководствовались подходом С.В. Хохловой к определению содержания этой категории как иерархической системы, включающей качество результатов, качество функционирования образовательного процесса и качество условий [30]. В данной статье в центре нашего внимания – третий компонент качества образования, рассматриваемый при этом не в рамках какой-либо отдельной образовательной организации, а в рамках всего субъекта РФ. Именно на основании такой логики проводилось сравнительное исследование зависимости качества условий функционирования региональных систем образования от факторов территории, внешних по отношению к самим системам.

Основной метод, который был использован в данном исследовании, – анализ среды функционирования (АСФ, другие названия – «анализ свертки данных», «анализ оболочки данных», в зарубежной литературе известен по аббревиатуре DEA – Data Envelopment Analysis).

В основе метода лежит представление о любой социально-экономической системе как о «черном ящике», в котором под воздействием некоей совокупности внутренних процессов входные ресурсы, поступающие из внешней среды, преобразуются в «выход» – результат функционирования объекта. Суть данного метода состоит в количественной оценке эффективности ряда однородных объектов, основанной на сравнении значений параметров «входа» и «выхода» этих объектов. В результате такой оценки выявляются «лучшие практики» – наиболее эффективные в изучаемой совокупности объекты (значение эффективности у них равно 1). Для остальных объектов, показавших недостаточную эффективность, в качестве ориентира устанавливаются «эталонные» объекты из числа эффективных, а также целевые значения собственных параметров входа (выхода), позволяющие достичь эффективности.

Значение эффективности каждого объекта рассчитывается путем поиска решения оптимизационной задачи, максимизирующего или минимизирующего целевую функцию, которая связывает цель (оптимизируемую переменную) и управляемые пере-

менные. Очевидно, что максимизация предпочтительна для «выхода», а значения входных параметров объекта при этом желательно минимизировать. В соответствии с этой логикой выделяют две основные модели анализа среды функционирования: с ориентацией на вход (цель – минимизация «входа») и с ориентацией на выход (максимизация «выхода»). Также модели различаются по отдаче от масштаба: в модели постоянной отдачи результат («выход») изменяется пропорционально входным ресурсам, а в модели переменной отдачи такая линейная зависимость отсутствует.

Выбор метода АСФ был обусловлен рядом преимуществ по сравнению с традиционными методами математической статистики. Первое преимущество следует из названия самого метода – он позволяет учесть влияние факторов внешнего окружения анализируемой системы, что служит достижению цели нашего исследования. Также явным преимуществом анализа свертки данных можно считать возможность получения рекомендаций по изменению конкретных параметров, чтобы тот или иной объект мог выйти на границу эффективности. Кроме того, поиск наиболее эффективных объектов («лучших практик») позволяет уйти от усреднения характеристик объектов, свойственного регрессионному анализу, благодаря чему сохраняется специфика изучаемых систем. Помимо прочего, при использовании этого метода, в отличие от регрессионного анализа, нет необходимости в предварительной проверке наличия функциональных связей между переменными «входа» и «выхода».

Проведенное исследование включало в себя ряд этапов:

1. определение состава совокупности региональных систем образования, эффективность которых планировалось проанализировать.
2. выбор входных переменных, влияющих на каждую систему и параметров выхода, характеризующих результат их функционирования.
3. выбор ориентации модели DEA-анализа (осуществляется либо с учетом возможности системы влиять на вход или выход, либо с целью получить желательные прогнозные значения показателей, на которые система не может оказать прямого воздействия);
4. определение типа отдачи от масштаба (постоянный или переменный);
5. решение задачи линейного программирования (максимизация или минимизация целевой функции).
6. обработка и интерпретация результатов анализа, формулировка выводов о характере влияния внешних факторов на внутренние условия функционирования региональных систем образования.

В качестве первичных данных для выполнения указанных процедур использовались актуальные на 2019 год материалы территориальных органов Росстата, сводные отчеты Министерства просвещения РФ, статистическая информация региональных органов управления образованием.

Результаты исследования

Сравнительное исследование охватывало системы образования семи субъектов Федерации, входящих в состав АЗРФ: Архангельской, Мурманской областей, Ненецкого, Ямало-Ненецкого, Чукотского автономных округов, Красноярского края и Республики Саха (Якутия). Чтобы подтвердить специфический характер влияния внешних, действующих на территории факторов на системы образования указанных регионов (на осно-

вании общности такого влияния системы и объединяются в один сегмент), сравнение проводилось не между ними, а с регионами вне гипотетического сегмента. Каждый из перечисленных регионов сравнивался с регионами-соседями по федеральному округу. С учетом позиции каждого арктического субъекта РФ в своем федеральном округе делался вывод о наличии общности между системами образования регионов АЗРФ.

Анализ среды функционирования проводился отдельно по каждому федеральном округу, затронув в общей сложности системы образования 37 регионов Северо-Западного (кроме Санкт-Петербурга), Уральского, Сибирского и Дальневосточного федеральных округов. Для всех четырех групп были определены три параметра «выхода», характеризующих качество условий функционирования систем, и три соответствующие им переменные «входа», являющиеся внешними факторами экономико-технической, демографической и информационно-коммуникационной направленности (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение переменных «входа» и «выхода» модели АСФ по содержательным направлениям

Содержательное направление	Переменные «входа»	Переменные «выхода»
Экономико-техническое	Доля расходов консолидированного бюджета на социально-культурные мероприятия (без учета расходов на образование), x_1	Индекс образовательной инфраструктуры*, y_1
Демографическое	Обратное относительное сальдо миграции, x_2	Численность педагогических работников общеобразовательных организаций на 1000 обучающихся, y_2
Информационно-коммуникационное	Доля домашних хозяйств, не имеющих широкополосного доступа к сети «Интернет», x_3	Доля школ, подключенных к широкополосному Интернету (со скоростью более 2 Мбит/сек), y_3

Некоторые исходные статистические показатели были изменены так, чтобы способствовать положительной динамике эффективности анализируемых систем. Относительное миграционное сальдо, рассчитываемое как отношение числа прибывшего населения к числу выживших, было заменено на обратную величину, т.к. предпочтительно уменьшение миграционного оттока населения. Аналогичным образом показатель «Доля домашних хозяйств, имеющих широкополосный доступ к сети «Интернет» был заменен на противоположный для расчета переменной x_3 , поскольку по логике АСФ-моделирования для роста эффективности системы желательно уменьшение входного параметра.

Построенная аналитическая модель ориентирована на вход, т.е. нацелена, прежде всего, на минимизацию входных переменных. Это связано с тем, что мы ищем внешние причины эффективного (неэффективного) функционирования систем и в данном случае не стремимся улучшить внутренние характеристики этих систем. Этим и объясняется наше первоочередное внимание не к динамике параметров самой системы, а к факторам окружающей среды, в которой она функционирует.

Использование метода DEA в его классическом понимании предполагает наличие не только логической, но и строгой технологической связи между переменными «входа» и «выхода». Особенно характерно наличие такой связи для сферы материально-

* Методика расчета этого интегрального показателя и его значения взяты из исследования НИУ ВШЭ «Индекс образовательной инфраструктуры российских регионов 2018-2019».

го производства. Но, по утверждению специалистов [18], отсутствие технологической связи, свойственное многим другим предметным областям, допустимо – в таком случае речь идет о разделении показателей на входные и выходные исходя из желательности их уменьшения (увеличения). В нашей модели технологической связи между «входом» и «выходом» нет – любая из анализируемых региональных систем образования не может сама повлиять на изменение выбранных внешних факторов, но они, в свою очередь, могут определять характер развития этих систем, что и определило выбор ориентации модели.

При моделировании было задано условие переменной отдачи от масштаба в связи с тем, что, во-первых, выбранные переменные «выхода» в реальности имеют пределы роста и, во-вторых, на практике динамика выходных параметров может определяться и другими факторами, не выделенными исследователем и не включенными в модель.

Оптимизационная задача линейного программирования решалась для каждой из 37 систем образования в четырех группах регионов. Для решения задачи использовалось программное обеспечение DEA-Frontier и MS Excel. Моделирование по методу АСФ допускает использование в одной модели сразу нескольких переменных «входа» и «выхода». Но, поскольку метод чувствителен к соотношению числа переменных и числа объектов, для более точных расчетов при относительно небольшом размере групп регионов было решено провести анализ по отдельным направлениям.

На рисунке 1 представлены ранжированные оценки эффективности функционирования региональных систем образования по экономико-техническому направлению.

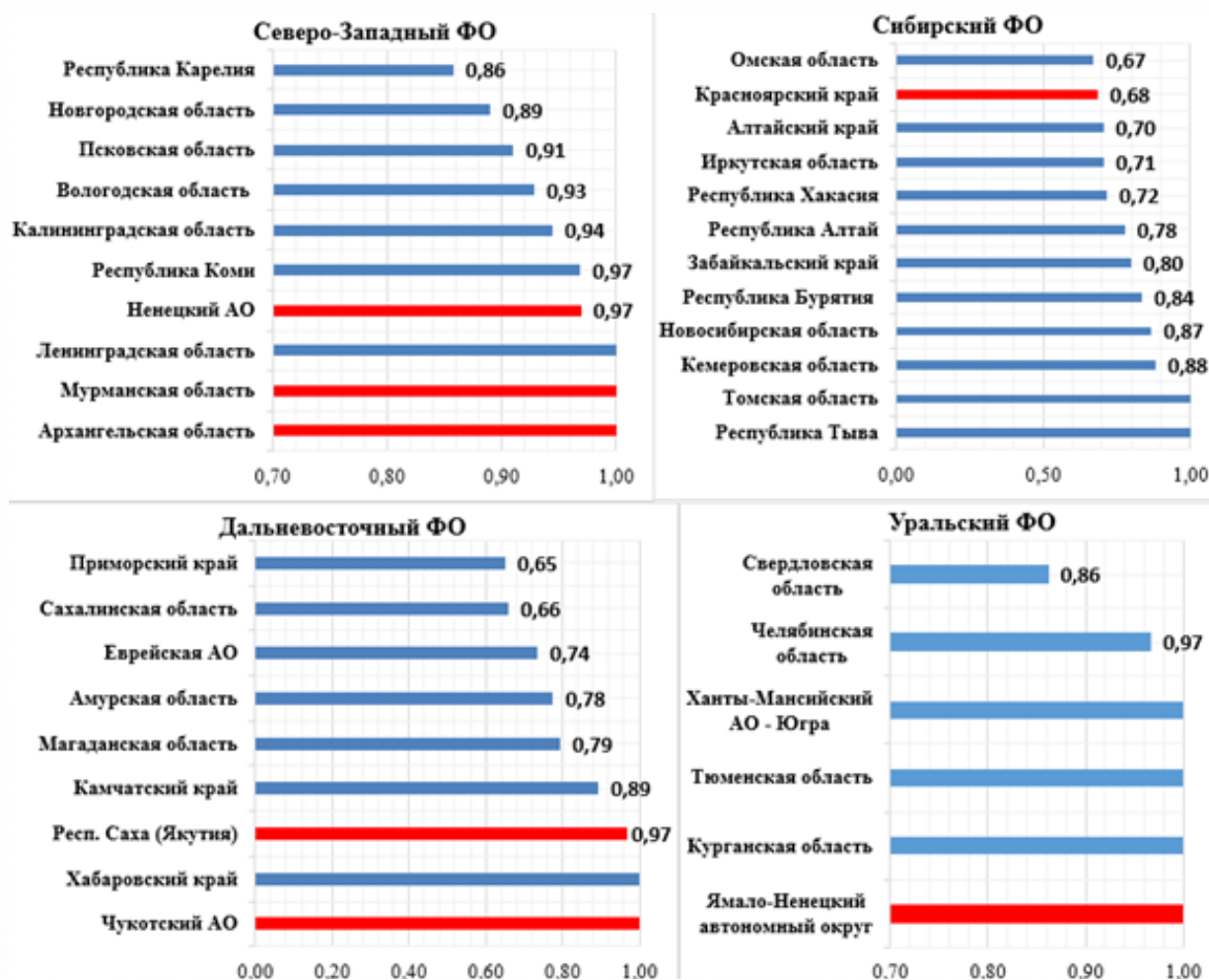


Рисунок 1 Региональные системы образования, упорядоченные по степени эффективности (экономико-техническое направление)

Среди арктических регионов Северо-Западного федерального округа (СЗФО) наиболее оптимальное соотношение внешних факторов территории и качества экономико-технических условий наблюдается у Мурманской и Архангельской областей. Несмотря на отсутствие лидерства у Ненецкого автономного округа, его показатель на 2,37 % превышает среднее значение эффективности в СЗФО. В целом совокупность арктических субъектов РФ здесь более однородна по сравнению со всей группой регионов: в первом случае вариация составляет 1,78 %, во втором – 5,24 % (нормативное значение коэффициента вариации – 33 %).

Красноярский край значительно удален от регионов-лидеров Сибирского федерального округа (СФО) Республики Тыва и Томской области – его значение эффективности на 14,76 % ниже среднего значения по округу.

Система образования Республики Саха (Якутия), в отличие от Чукотского автономного округа, не стала в данной группе эффективной. Несмотря на это, в сложившихся условиях она функционирует на 16,59 % эффективнее, чем в среднем регионы Дальневосточного федерального округа (ДВФО). Разница значений эффективности якутской и чукотской систем образования невелика, вариация между ними равна 2,25 %. Степень однородности всех регионов ДВФО значительно меньше (коэффициент вариации составил 16,79 %).

Уральский федеральный округ (УФО) можно с уверенностью назвать лидером по количеству регионов, эффективно справляющихся с негативным влиянием внешней среды. Единственный находящийся в составе УФО арктический субъект РФ – Ямало-Ненецкий автономный округ – также входит в число «эффективных» регионов.

Для всех регионов со значением показателя эффективности меньше 1 были рассчитаны рекомендуемые (целевые) значения входных и выходных переменных, достижение которых позволило бы соответствующей системе образования перейти в разряд эффективных. В таблице 2 указаны целевые значения для систем образования интересующих нас арктических субъектов РФ.

Таблица 2

Целевые значения переменных «входа» и «выхода» для региональных систем образования АЗРФ (экономико-техническое направление)

№ п/п	Субъект РФ	Значения переменной x_1		Значения переменной y_1		«Эталонные» регионы
		Текущее	Целевое	Текущее	Целевое	
1	Ненецкий автономный округ	55,70	54,00	0,43	0,45	Архангельская область* (1,00)
2	Красноярский край	65,21	44,67	0,47	0,47	Республика Тыва (0,54) Томская область (0,46)
3	Республика Саха (Якутия)	46,86	45,39	0,48	0,49	Чукотский автономный округ (1,00)

Кроме целевых значений для недостаточно эффективных регионов определены и «эталонные» регионы, являющиеся для них ориентирами в достижении эффективности. В роли эталонных выступали регионы, имеющие значение эффективности 1. В отличие от Ненецкого автономного округа и Республики Саха (Якутия), для Краснояр-

* Здесь и далее в скобках указано значение весового коэффициента, обозначающего величину вклада этого региона в новый «целевой» объект для данного неэффективного объекта. Если в эталонный объект включен один регион, его весовой коэффициент будет равен 1.

ского края установлено сразу два таких «эталонов». При этом Республика Тыва по своей структуре значений несколько ближе к Красноярскому краю, т.к. ее весовой коэффициент выше, чем у Томской области.

На рисунке 2 показана количественная характеристика эффективности функционирования анализируемых региональных систем образования в условиях влияния демографического фактора территорий.

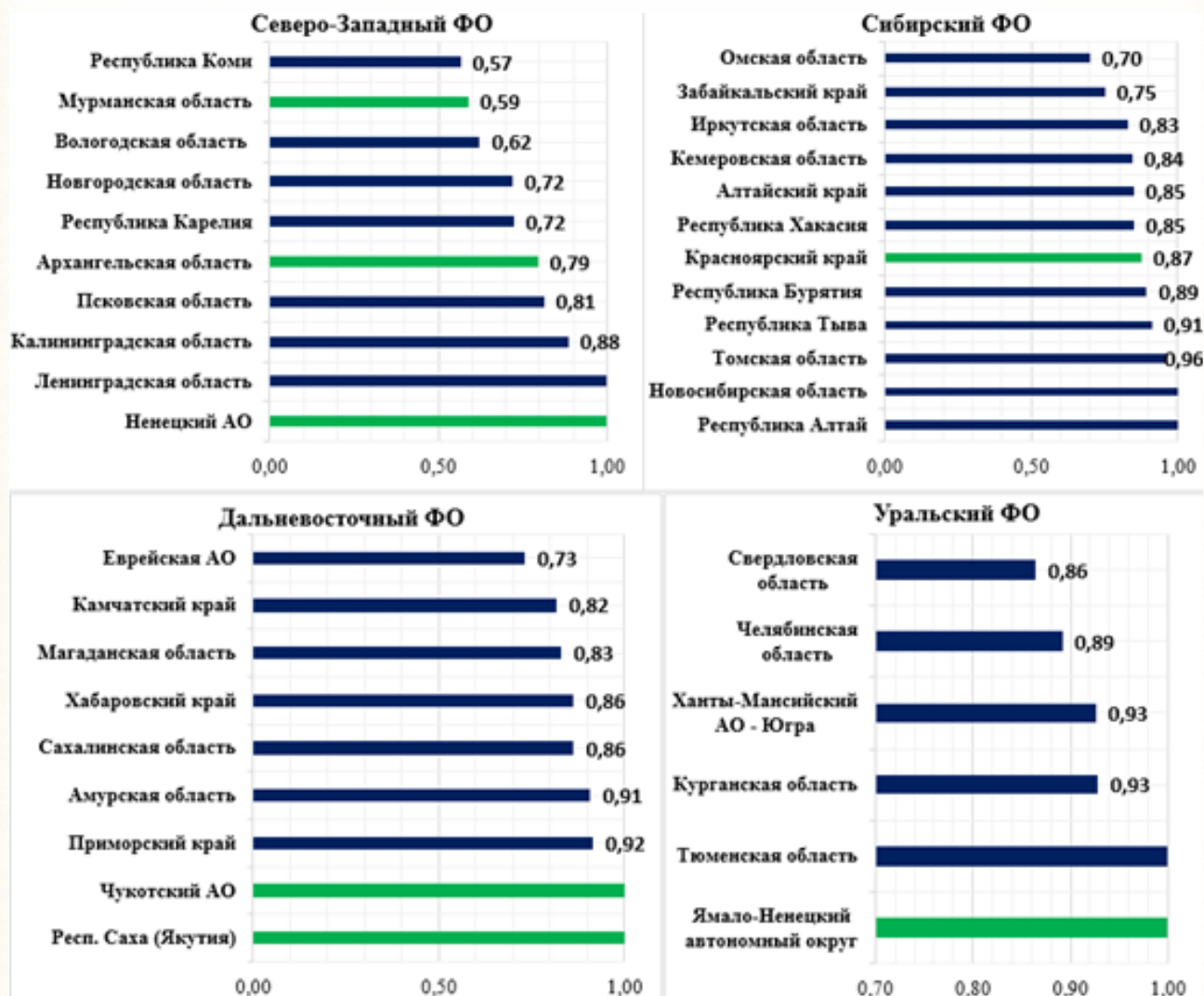


Рисунок 2 Региональные системы образования, упорядоченные по степени эффективности (демографическое направление)

Из арктических регионов Северо-Запада эффективным признан только Ненецкий автономный округ. Эффективность системы образования Архангельской области несколько выше среднего значения по группе (на 3,04 %). Еще более негативное влияние демографический фактор оказывает на систему образования Мурманской области – значение показателя эффективности равно 0,59. Арктические регионы здесь менее однородны, чем вся группа северо-западных регионов: разброс значений эффективности составляет 25,93 % против 20,39 % в целом по СЗФО.

Единственный арктический субъект РФ в СФО – Красноярский край – также не вошел в число сибирских регионов-лидеров, почти сровнявшись со средним значением эффективности в данной совокупности (разница оставляет лишь 0,003).

По демографическому направлению максимальная эффективность систем образования Урала и Дальнего Востока достигнута арктическими регионами – Чукотским ав-

тономным округом и Республикой Саха (Якутия) в ДВФО и Ямало-Ненецким автономным округом в УФО. Очевидно, вариация между якутским и чукотским значениями эффективности отсутствует, в то время как вариация между всеми дальневосточными регионами составляет 9,79 %.

В таблице 3 приведены рекомендуемые значения соотношения выбывшего и прибывшего населения в регионах АЗРФ.

Таблица 3

Целевые значения переменных «входа» и «выхода» для региональных систем образования АЗРФ (демографическое направление)

№ п/п	Субъект РФ	Значения переменной x_2		Значения переменной y_2		«Эталонные» регионы
		Текущее	Целевое	Текущее	Целевое	
1	Архангельская область	107,69	85,57	98,19	98,19	Ненецкий автономный округ (0,62) Ленинградская область (0,38)
2	Мурманская область	113,78	66,91	70,95	80,65	Ленинградская область (1,00)
3	Красноярский край	102,32	89,53	87,08	87,08	Республика Алтай (0,26) Новосибирская область (0,74)

Наряду с уменьшением переменной x_2 Мурманской области необходимо для выхода на границу эффективности увеличить значение выходного параметра – количества педагогических работников на 1000 обучающихся. Этот случай, нетипичный для ориентированных на вход моделей, аналогичен рассмотренному положению Якутии на графике границы эффективности (см. рис. 2).

На рисунке 3 показаны ранжированные оценки эффективности четырех анализируемых групп регионов под влиянием действующих на территориях факторов информационно-коммуникационной направленности.

Как среди арктических субъектов, так и в целом в СЗФО Мурманская область стала единственным регионом, чья система образования эффективно функционирует под влиянием такого внешнего фактора, как доля домохозяйств, не имеющих доступа к широкополосному Интернету. Значения Архангельской области и Ненецкого автономного округа оказались ниже среднего значения эффективности по федеральному округу (0,631). Так как вариация значений эффективности арктических субъектов СЗФО больше нормативного значения (фактическое – 36,17 %), данная совокупность не может считаться однородной. Но при этом и вся группа северо-западных регионов близка к предельному значению однородности – 27,21 %.

Арктические субъекты РФ, входящие в ДВФО, также не могут быть отнесены к числу регионов-лидеров. Показатель эффективности якутской системы образования существенно ниже среднего значения (на 0,11). Значительное отставание характерно и для Чукотки, находящейся в конце рейтинга (на 73,08 % от Магаданской и Сахалинской областей, на 43,17 % от средней эффективности). Между дальневосточными регионами АЗРФ наблюдается высокая вариация (53,18 %). В целом группа регионов ДВФО также неоднородна по значениям эффективности – вариация составляет 39,06 %.

Система образования Красноярского края эффективна на 62 % по информационно-коммуникационному направлению, занимая с этим показателем 10 место среди регионов Сибири. В УФО выявлено два эффективных региона, один из которых входит в АЗРФ – Ямало-Ненецкий автономный округ.

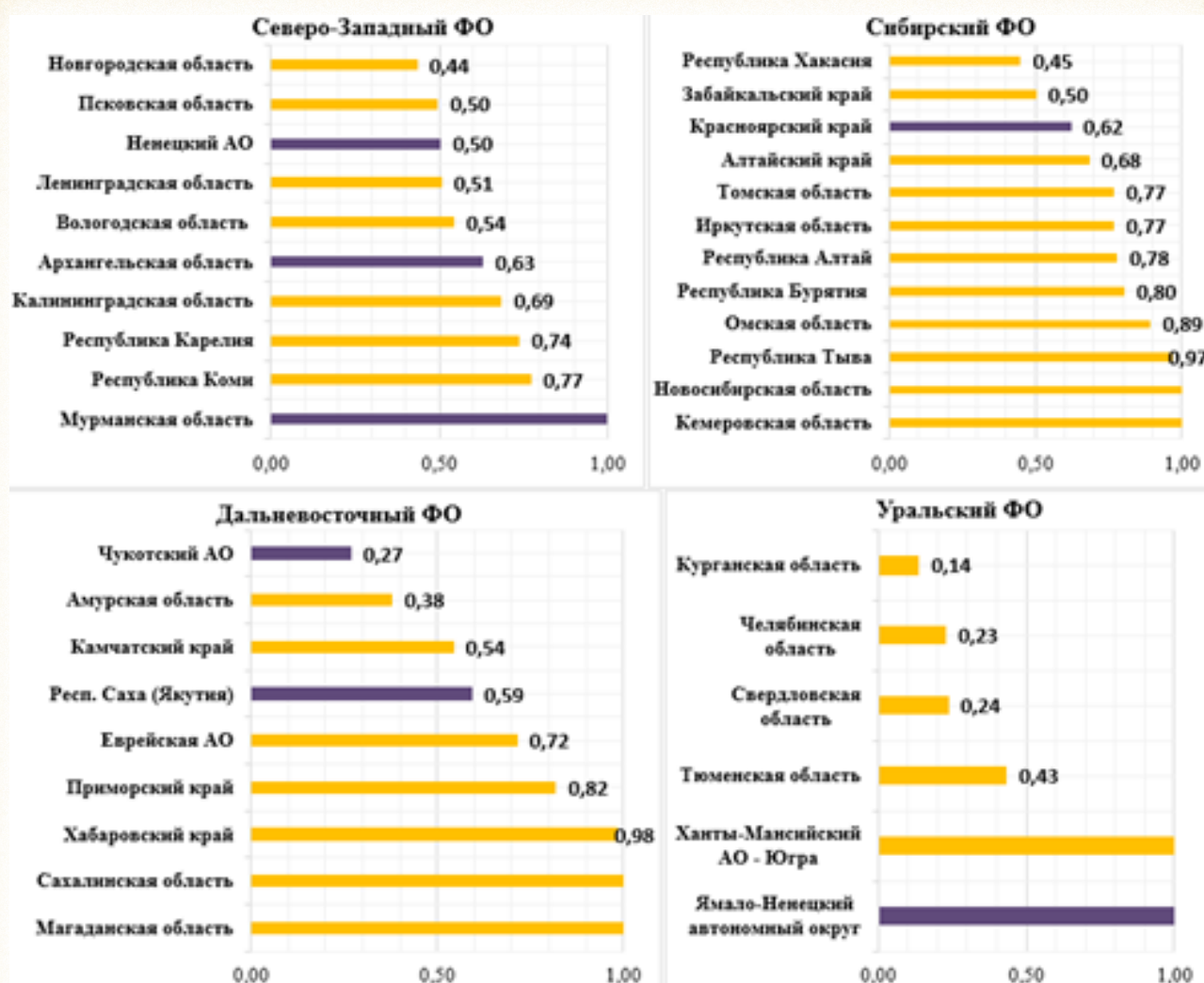


Рисунок 3 Региональные системы образования, упорядоченные по степени эффективности (информационно-коммуникационное направление)

Рекомендуемые для неэффективных регионов значения доли домохозяйств без доступа к широкополосному Интернету и доли школ, подключенных к нему, представлены в таблице 4.

Таблица 4

Целевые значения переменных «входа» и «выхода» для региональных систем образования АЗРФ (информационно-коммуникационное направление)

№ п/п	Субъект РФ	Значения переменной x_2		Значения переменной y_2		«Эталонные» регионы
		Текущее	Целевое	Текущее	Целевое	
1	Архангельская область	26,00	16,40	49,73	92,23	Мурманская область (1,00)
2	Ненецкий автономный округ	32,50	16,40	35,19	92,23	Мурманская область (1,00)
3	Красноярский край	33,60	20,90	56,00	66,52	Новосибирская область (1,00)
4	Республика Саха (Якутия)	22,40	13,30	38,08	46,88	Магаданская область (1,00)
5	Чукотский автономный округ	49,40	13,30	35,53	46,88	Магаданская область (1,00)

Фактические значения входных и выходных переменных Мурманской области стали целевыми для Архангельской области и Ненецкого автономного округа (16,40 % домохозяйств, не имеющих доступа к широкополосному Интернету и 92,23 % школ, подключенных к Интернету со скоростью 2 Мбит/с и выше), что вызвано низкой однородностью северо-западной группы регионов.

Обсуждение результатов

Как показали результаты исследования, в ряде случаев системы образования арктических регионов представляют собой более однородную совокупность, чем группы систем образования соответствующих федеральных округов. Эта однородность особенно заметна в условиях влияния экономико-технического (для Ненецкого автономного округа, Архангельской и Мурманской областей в СЗФО, для Чукотского автономного округа и Республики Саха (Якутия) в ДВФО) и демографического (для Чукотки и Якутии) факторов. Пусть в меньшей степени, чем в целом СЗФО, но также однородной оказалась совокупность систем образования северо-западных регионов АЗРФ при анализе влияния фактора демографии. По этим же двум тематическим направлениям преобладает максимальная эффективность функционирования систем образования указанных регионов в сравнении с регионами-соседями в федеральных округах.

Вместе с тем большинство регионов АЗРФ не вошли в число «лучших практик» функционирования региональных систем образования под влиянием внешнего фактора информационно-коммуникационной направленности. К тому же группы систем образования арктических регионов здесь довольно неоднородны, поскольку справляются с влиянием внешней среды с разной степенью успешности. По данному направлению наблюдается разрыв между регионами-лидерами (Мурманская область и Ямало-Ненецкий автономный округ) и остальными арктическими субъектами РФ, чьи системы образования гораздо менее эффективно выдерживают негативное внешнее воздействие этого фактора.

Тем самым в ходе исследования обнаружилась определенная закономерность – чем эффективнее системы образования регионов АЗРФ, тем однороднее их совокупность. Случаев же одинаковой неэффективности этих регионов по выбранным направлениям не выявлено. Возникает логичный вопрос: какое место занимает однородность в характеристике этих систем как целостной совокупности? Возможны два подхода к решению этого вопроса. С одной стороны, данные системы могут рассматриваться как один территориальный образовательный сегмент только по экономико-техническому и демографическому направлениям; а при влиянии фактора информационного развития территорий эти системы как целостная совокупность себя не проявляют. С другой стороны, эти системы могут быть объединены в сегмент по всем трем направлениям, но с признанием того, что этот сегмент по последнему направлению неоднороден. Мы придерживаемся скорее второй точки зрения, допуская при преобладании однородных черт наличие в этом образовательном сегменте элемента неоднородности по некоторым признакам. Наша позиция согласуется с утверждением В.М. Саввинова о том, что элементы одной территориальной образовательной системы, существуя в условиях гетерогенности среды, могут по-разному реа-

гировать на внешние факторы, но при этом система сохраняет свои интеграционные качества [23]. На наш взгляд, этот тезис может быть расширен до любой географически выделенной целостной совокупности, включая и территориальный образовательный сегмент. В нашем случае ключевым интегрирующим качеством, обеспечивающим целостность, по нашему мнению, является комплекс законодательно принятых задач, касающихся как развития АЗРФ в целом, так и конкретно сферы образования.

По результатам анализа среды функционирования Ямало-Ненецкий автономный округ стал единственным арктическим субъектом РФ, эффективно справившимся с влиянием всех выбранных для анализа внешних факторов. Это согласуется с данными рейтингов регионов по качеству образовательной инфраструктуры и управлению системой школьного образования, в которых Ямал также занимает лидирующие позиции [6; 24]. Такие результаты подтверждают ранее высказанный нами тезис о связи качества образования в том или ином регионе с качеством условий функционирования региональной системы образования.

Ранее уже подчеркивалось, что метод АСФ дает возможность установить факт влияния параметров «входа» на параметры «выхода», минуя установление функциональной связи по аналогии с регрессионным анализом. Эта особенность метода позволила зафиксировать факт влияния выделенных нами внешних показателей на внутренние характеристики систем образования. Пользуясь терминологией «Ключевых направлений развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. [13], мы можем утверждать, что благодаря подтвержденному влиянию внешние факторы стали своего рода «производными драйверами» для анализируемых региональных систем образования.

В исследовании также использовались данные по федеральным округам (СФО и ДВФО), в каждом из которых Арктическая зона РФ представлена только одним арктическим регионом. По понятным причинам сравнение однородности арктических регионов с однородностью в федеральном округе здесь не проводилось. Однако на общие выводы это обстоятельство не оказало сильного влияния, т.к. эти регионы в известной степени являются нетипичными для АЗРФ. Заметное отличие Ямало-Ненецкого автономного округа уже описано выше. Красноярский край отличается тем, что представлен в АЗРФ отдельными муниципалитетами, и значительная часть местного населения проживает за их пределами.

При всем различии подходов к оценке результатов исследования можно сделать вывод о существовании в отечественной системе образования арктического образовательного сегмента. Рассматривать совокупность исследуемых систем как «арктическую систему образования» пока нет достаточных оснований, поскольку какие-либо внутренние системообразующие признаки не выявлялись. Территориальным образовательным комплексом в чистом виде эта совокупность также не является, т.к. целостность элементов не носит только внешний характер – по полученным результатам, она обусловлена и внутренними причинами. Таким образом, системы образования регионов АЗРФ образуют образовательный сегмент – промежуточное состояние между территориальной образовательной системой и комплексом.

Заключение

Одна из ключевых проблем образовательной политики в регионах Арктики – отсутствие системной координации деятельности органов управления образованием регионов АЗРФ по решению задач, общих для всей территории, к которой относятся эти регионы. Эта проблема крайне важна, поскольку речь идет о комплексном развитии российской Арктики – стратегическом, приоритетном направлении современной государственной политики. Но объединение систем образования арктических субъектов РФ в целостный объект продиктовано далеко не только потребностью в более эффективном решении этих задач, внешних по отношению к данным системам. Для решения существующих задач и формулировки новых очень важно иметь представление об общих особенностях, характеризующих внутреннюю природу объединяемых систем образования. Благодаря методу DEA нам удалось сделать определенный шаг к пониманию этих общих внутренних особенностей, на основе которых и могут быть объединены системы образования. С помощью этого метода были получены количественные оценки эффективности функционирования систем образования в условиях влияния внешних факторов арктических территорий. Системы образования регионов АЗРФ наиболее эффективно справляются с влиянием экономико-технического фактора, в то время как фактор информационно-коммуникационной направленности оказывает на их эффективность наиболее негативное воздействие. Кроме того, анализ свертки данных позволил получить системам образования конкретные целевые значения для выхода на эффективный уровень функционирования.

Важно отметить, что в методе АСФ оценка эффективности каждого объекта является относительной, т.е. зависит от значений «входа» и «выхода» других объектов изучаемой группы. Поэтому для достижения цели исследования анализ проводился не внутри группы арктических систем образования, а в сравнении с их регионами-соседями в федеральных округах. Такой подход дал возможность оценить, насколько группы арктических субъектов РФ более однородны, чем федеральные округа. В целом степень однородности первых выше по экономико-техническому и демографическому направлениям, что дает основание для объединения этих систем образования в арктический образовательный сегмент.

Таким образом, общий характер влияния экономико-технического и демографического факторов подтвердил наличие не только внешних (общие стратегические задачи развития образования в российской Арктике), но и внутренних оснований для объединения арктических систем образования в единый территориальный образовательный сегмент. Территориальный образовательный сегмент сочетает в себе отдельные свойства территориальной образовательной системы и территориального образовательного комплекса, что в дальнейшем позволяет решать как теоретические, так и прикладные задачи управления образованием.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90014

REFERENCES

1. Averkin V. N. Theoretical foundations and practice of innovative administrative management of territorial educational systems. *Veliky Novgorod*, 1999, 419 p. (in Russ.)
2. Bakulina M. S. System and complex approaches: similarity and difference. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev*, 2011, no. 2, pp. 168-173. (in Russ.)
3. Bykasova L. V., Podberezhny V. V., Petrushenko S. A. Modern educational paradigm in the formation of a regional educational cluster. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 130-135. (in Russ.)
4. Golovenchik G. G. Modern trends of digital education reform. *Digital Transformation*, 2020, no. 4, pp. 5-20. (in Russ.)
5. Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system of education integration. *Integration of Education*, 2013, no. 4 (73), pp. 27-30. (in Russ.)
6. Zair-Bek S. I. [et al.]. Index of educational infrastructure of Russian regions 2018-2019, HSE, 2019, 142 p. (in Russ.)
7. Zakharova I. V. Management of the territorial education system in the conditions of changing the economic paradigm. Ulyanovsk, USTU, 2011, 265 p. (in Russ.)
8. Ivanova O. E., Uvarina N. V. Philosophical foundations of the concept of a territorial educational complex. *Modern Problems of Science and Education*, 2017, no. 6, pp. 172-179. (in Russ.)
9. Izvekova O. O. Educational complex of the Volgograd region: problems and ways of development. *Perspectives of Science and Education*, 2017, no. 3 (27), pp. 26-30. (in Russ.)
10. Kasprzhak A. G. Territorial educational complex: a miracle or a new symbol of the city? Five discussion questions on the topic of restructuring schools in Moscow. *School Management*, 2015, no. 2 (582), pp. 7-12. (in Russ.)
11. Kasprzhak A. G., Kalashnikov S. P., Golubkin I. V. System effects of creation and development of territorial educational complexes. *Journal of the Head of Education Management*, 2015, no. 3 (46), pp. 1-8. (in Russ.)
12. Ketova N. P., Wei S. Educational clusters in Russia and China: formation, management, development strategies. *Creative Economy*, 2021, no. 2 (15), pp. 393-410. (in Russ.)
13. Key directions of development of Russian education for achieving the Goals and objectives of sustainable development in the education system until 2035. Sustainable development in the field of education-2035. Available at: http://edu2035.firo-nir.ru/images/klyucheviye_napravleniya_full_text.pdf (accessed 23 June 2021). (in Russ.)
14. Korotkov A.M., Sergeev N. K. Regionalization as a trend in the development of modern Russian education. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2019, no. 5 (138), pp. 4-9. (in Russ.)
15. Levites D. G., Punantsev A. A. On the availability of high-quality general education in the Arctic region. *Pedagogy*, 2020, no. 5, pp. 40-47. (in Russ.)
16. Lyubeznova L. V. Organization and content of the work of the educational territorial complex. Moscow, 2011, 149 p. (in Russ.)
17. Malakhov N. D. Development of municipal education management systems. *Pedagogy*, 1998, no. 7, pp. 20-26. (in Russ.)
18. Morgunov E. P., Morgunova O. N. A brief description of the Data Envelope Analysis method. Version 0.1. Available at: http://morgunov.org/docs/DEA_intro.pdf (accessed 24 June 2021). (in Russ.)
19. Mokhov A. I. The difference between system and complex approaches in scientific research. *Greater Eurasia: development, security, cooperation*, 2019, no. 2-1, pp. 520-527. (in Russ.)
20. Patsiarkovsky V. V., Krukhmaleva O. V. Education in a digital society: a regional aspect. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 2019, no. 3 (19), pp. 419-431. (in Russ.)
21. Potashnik M. M., Lazarev V. S. School development management: A manual for heads of educational institutions. Moscow, New School, 1995, 462 p. (in Russ.)
22. Savvinov V. M. Retrospective analysis of concepts and mechanisms of management of education development in the context of evaluation. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2020, no. 12 (80), pp. 246-249. (in Russ.)
23. Savvinov V. M. Zoning as a mechanism for taking into account the heterogeneity of the environment in the management of the development of territorial educational systems. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2020, no. 6 (81), pp. 190-198. (in Russ.)
24. Summary indicator of Rosobrnadzor (Management of the school education system). Available at: <https://maps-oko.fioco.ru/> (accessed 24 June 2021). (in Russ.)
25. Sigunov V. N. Educational space of the territorial educational complex: opportunities and prospects. *Public Education*, 2015, no. 10 (1453), pp. 31-34. (in Russ.)
26. Temryukova S. N., Tarabanovskaya E. A. Development of the regional education management system in Russia at the end of the XX-beginning of the XXI centuries. *Concept*, 2018, no. 2, pp. 49-62. (in Russ.)
27. Trushnikov D. Yu. Education and upbringing in the structure of a cultural and educational cluster: monograph. Moscow, BIBLIO-GLOBUS, 2016, 316 p. (in Russ.)

28. Tyurin A.V. The specifics of the cluster approach to the study of the cultural and educational space of the region. *Society: Philosophy, History, Culture*, 2018, no. 11 (55), pp. 142-146. (in Russ.)
29. Decree of the President of the Russian Federation no. 645 of October 26, 2020 On the Strategy for the development of the Arctic zone of the Russian Federation and ensuring national security for the period up to 2035. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74710556/> (accessed 20 June 2021). (in Russ.)
30. Khokhlova S. V. Monitoring the quality of school education. Tyumen, 2003, 174 p. (in Russ.)
31. Chvanova M. S., Peredkov V. M., Kiseleva I. A. Cluster approach in pedagogical research and its application in innovative educational activities of the university. LAP LAMBERT, 2011, 69 p. (in Russ.)
32. Chuchkalova E. I., Mosunova O. G. Theoretical aspects of the creation and development of educational clusters. *Theory and Practice of Social Development*, 2013, no. 8, pp. 361-363. (in Russ.)
33. Shamova T. I. Cluster approach to the development of educational systems. *Public Education*, 2019, no. 4 (1475), pp. 101-104. (in Russ.)
34. Makhmudov K. Pedagogical Education Cluster: Content and Form. Available at: <https://publons.com/publon/33388362/> (accessed 21 June 2021).

Информация о авторах

Левитес Дмитрий Григорьевич

(Россия, г. Мурманск)

Профессор, доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики

Мурманский арктический государственный
университет

E-mail: levites@inbox.ru

Researcher ID: W-2488-2018

Пунанцев Артем Алексеевич

(Россия, г. Мурманск)

Аспирант, стажер-исследователь кафедры педагогики
Мурманский арктический государственный

университет

E-mail: punancevartem51@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5498-563X

Scopus ID: 57219207451

Researcher ID: AAK-2596-2021

Information about the authors

Dmitriy G. Levites

(Russia, Murmansk)

Professor,

Doctor of Pedagogics,

Professor of the Department of Pedagogy

Murmansk Arctic State University

E-mail: levites@inbox.ru

Researcher ID: W-2488-2018

Artem A. Punantsev

(Russia, Murmansk)

Postgraduate student, trainee researcher of the
Department of Pedagogy

Murmansk Arctic State University

E-mail: punancevartem51@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5498-563X

Scopus ID: 57219207451

Researcher ID: AAK-2596-2021