



ISSN: 2658-6762

DOI: 10.15293/2658-6762.2102

# SCIENCE FOR EDUCATION TODAY

№ 2/2021

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

НГПУ

[WWW.SCIFOREDU.RU](http://WWW.SCIFOREDU.RU)



**Учредитель и издатель:**  
ФГБОУ ВО «Новосибирский  
государственный педагогический  
университет»

журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в  
сфере связи, информационных технологий и массовых  
коммуникаций (Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-75074  
от 11.02.2019;  
включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;  
индексируется в: <http://sciforedu.ru/vhozhdenie-v-bazy-dannyh>

## Science for Education Today

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

#### *Редакционная коллегия*

*главный редактор*

**Пушкарёва Е. А.**, д-р филос. наук, проф.

*заместитель главного редактора*

**Майер Б. О.**, д-р филос. наук, проф.

*педагогика и психология для образования*

**Богомаз С. А.**, д-р психол. наук, проф. (Томск)

*философия и история для образования*

**Майер Б. О.**, д-р филос. наук, проф.

*математика и экономика для образования*

**Трофимов В. М.**, д-р физ.-мат. наук, проф.

(Краснодар)

*биология и медицина для образования*

**Айзман Р. И.**, д-р биол. наук, проф.,

*филология и культура для образования*

**Костина Е. А.**, канд. пед. наук, проф.

#### *Международный редакционный совет*

**О. Айзман**, д-р филос., д-р мед., Каролинский институт (Стокгольм, Швеция)

**Б. Бухтова**, д-р наук, Университет им. Масарика (Брно, Чехия)

**К. Бегалинова**, д-р филос. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

**С. Власова**, канд. мед. наук, проф., Белорусский гос. мед. университет (Минск, Беларусь)

**Ф. Валькенхорст**, д-р наук, проф., университет Кельна (Кельн, Германия)

**С. Мореау**, д-р филол., Парижский университет просвещения (UPL) (Сюрен, Франция)

**К. Де О. Каплер**, д-р психол. наук, проф., Дортмундский ун-т (Дортмунд, Германия)

**Ч. С. Винго**, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды (Гейнсвилль, Флорида, США)

**Х. Либерска**, д-р психол. наук, проф., ун-т им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

**Д. Логунов**, н.с., ун-т Манчестера (Великобритания)

**Ж. Мукатаева**, д-р биол. наук, проф. (Нур-Султан, Казахстан)

**С. Пальяра**, д-р наук, Уорикский университет (Ковентри, Уэст-Мидлендс, Великобритания)

**А. Ригер**, д-р наук, проф. (Ахен, Германия)

**Н. Стоянова**, д-р наук., проф. (Милан, Италия)

**А. Чагин**, д-р филос., н. с., Каролинский институт (Стокгольм, Швеция)

**Д. Челси**, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

**Й. Шмайс**, д-р наук, Университет им. Масарика (Брно, Чехия)

**Юй Вень Ли**, д-р политического образования, Пекинский университет (Пекин, Китай)

#### *Редакционный совет*

*председатель редакционного совета*

**Герасёв А. Д.**, д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

**Афтанас Л.И.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

**Безруких М.М.**, д-р биол. наук, проф., почетный профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

**Бережнова Е.В.**, д-р пед. наук, проф. (Москва)

**Галажинский Э.В.**, д-р псих. н., проф., акад. РАО (Томск)

**Жафяров А.Ж.**, д-р физ.-мат. наук, проф.,

член.-корр. РАО (Новосибирск)

**Иванова Л.Н.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАН (Н-ск)

**Казин Э.М.**, д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

**Князев Н.А.**, д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

**Колесников С. И.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАН,

заслуженный деятель науки РФ (Москва)

**Красноярцева О.М.**, д-р психол. наук, проф. (Томск)

**Кривошеков С.Г.**, д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

**Кудашов В.И.**, д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

**Медведев М.А.**, д-р мед. н., проф., акад. РАМН (Томск)

**Прокофьева В. Ю.**, д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

**Пузырев В.П.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАМН (Томск)

**Серый А.В.**, д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

**Шибкова Д. З.**, д-р биол. наук, проф. (Челябинск)

**Шилов С. Н.**, д-р мед. наук, проф. (Красноярск)

**Яницкий М.С.**, д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

*Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год*

**Издательство НГПУ:**

630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28

E-mail: [vestnik.nspu@gmail.com](mailto:vestnik.nspu@gmail.com)

*Номер подписан к выпуску 30.04.21*



**The founder  
and Publisher:**  
Novosibirsk State  
Pedagogical University

**The registration certificate**  
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,  
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-75074  
The Journal is included into the List of Leading Russian Journals  
Journal's Indexing: <http://en.sciforedu.ru/journals-indexing>

## EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

# Science for Education Today

### *Editorial Board*

#### *Editor-in-Chief*

**E. A. Pushkareva**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

#### *Deputy Editor-in-Chief*

**B. O. Mayer**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

#### *Pedagogy and Psychology for Education*

**S. A. Bogomaz**, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)

#### *Philosophy and History for Education*

**B. O. Mayer**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.

#### *Mathematics and Economics for Education*

**V. M. Trofimov**, Dr. Sc. (Phys. Math.), Prof.  
(Krasnodar)

#### *Biology and Medicine for Education*

**R. I. Aizman**, Dr. Sc. (Biology), Prof.

#### *Philology and Cultural for Education*

**E. A. Kostina**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

### *International Editorial Council*

**O. Aizman**, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,  
(Stockholm, Sweden);

**B. Buhtova**, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech  
Republic)

**K. Begalinova**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., (Almaty,  
Kazakhstan)

**S. Vlasava**, Ph.D., M.D., Belarusian State Medical  
University (Minsk, Belarus)

**Ph. Walkenhorst**, Dr., Prof., University of Cologne  
(Cologne, Germany)

**C. Moreau**, PhD in Language University of Paris  
Lumières (UPL), (Suresnes, France)

**Ch. S. Wingo**, M. D., Prof., University of Florida  
(Gainesville, Florida, USA)

**Ch. De O. Kappler**, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,  
Dortmund University (Dortmund, Germany)

**H. Liberska**, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz  
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

**D. Logunov**, Ph.D., University of Manchester  
(Manchester, United Kingdom)

**Zh. Mukataeva**, Dr. of Biol. S., (Nur-Sultan,  
Kazakhstan)

**S. M. Pagliara**, Dr., PhD, University of Warwick  
(Coventry, West Midlands, UK)

**A. Rieger**, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

**N. Stoyanova**, Dr., Prof. (Milan, Italy)

**A. Chagin**, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

**G. Celsi**, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,  
Sweden)

**J. Šmajš**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk  
University (Brno, Czech Republic)

**Yu Wen Li**, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,  
People's Republic of China)

### *Editorial Council*

#### *Chairman of Editorial Council*

**A. D. Gerasev**, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

**L. I. Aftanas**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of  
RAMS (Novosibirsk)

**M. M. Bezrukih**, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

**E. V. Berezhnova**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

**E. V. Galazhinsky**, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,  
Academician of RAE (Tomsk)

**A. Zh. Zhafyarov**, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.,  
Corr.- Member of RAE (Novosibirsk)

**L. N. Ivanova**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of  
RAS (Novosibirsk)

**E. M. Kazin**, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of  
IASHS, (Kemerovo)

**N. A. Knyazev**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

**S. I. Kolesnikov**, Dr. Sc. (Medicine), Prof.,  
Academician of RAS (Moscow)

**O. M. Krasnoryadstceva**, Dr. Sc. (Psychology), Prof.  
(Tomsk)

**S. G. Krivoshekov**, Dr. Sc. (Medicine), Prof.  
(Novosibirsk)

**V. I. Kudashov**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

**M. A. Medvedev**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician  
of RAMS (Tomsk)

(Novosibirsk)

**V. Yu. Prokofieva**, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (St.Petersburg)

**V. P. Puzirev**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of  
RAMS (Tomsk)

**A. V. Seryy**, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

**D. Z. Shibkova**, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Chelyabinsk)

**S. N. Shilov**, Dr. Sc. (Medicine), Prof. (Krasnoyarsk)

**M. S. Yanitskiy**, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

*Frequency: 6 of issues per year*

*Journal is founded in 2011*

© 2011-2021 Publisher "Novosibirsk State Pedagogical  
University". All rights reserved.

630126, Russian Federation, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28

E-mail: [vestnik.nspu@gmail.ru](mailto:vestnik.nspu@gmail.ru)

**СОДЕРЖАНИЕ****ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Мазниченко М. А., Нескоромных Н. И., Садилова О. П., Бревнова С. В., Григоращенко-Алиева Н. М., Фоменко В. А.* (Сочи, Россия). Выявление и поддержка одаренных детей средствами сетевого взаимодействия ..... 7
- Пташко Т. Г., Черникова Е. Г., Перебейнос А. Е., Сиврикова Н. В., Соколова Н. А.* (Челябинск, Россия). Взаимосвязь между оценкой сформированности конфликтологической составляющей образа педагога и желанием работать по профессии у будущих учителей ..... 32
- Савченков А. В., Уварина Н. В.* (Челябинск, Россия). Определение содержания мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности ..... 55

**ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Черных С. И.* (Новосибирск, Россия), *Аллахам Я. С.* (Белгород, Россия; Дамаск, Сирия), *Паршиков В. И.* (Новосибирск, Россия). Образование как деструктор социального порядка ..... 81
- Коломыцева О. Н.* (Ланьчжоу, Китай), *Стативка А. М.* (Сумы, Украина), *Дин Шуцзинь* (Ланьчжоу, Китай), *Стативка В. И.* (Ланьчжоу, Китай). Детерминированность информационного общества и образовательной системы: возможности повышения академических результатов в условиях дистанционного обучения ..... 102

**МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Савина А. Д., Пономарева Е. А.* (Москва, Россия). Оценка влияния перехода к риск-ориентированному регулированию учреждений высшего образования ..... 123

**ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Красильникова О. А., Люкина А. С., Чиж О. А., Киреевкова Е. Е.* (Санкт-Петербург, Россия). Возможности использования интерактивных литературных ресурсов в условиях дефектологического образования. .... 155
- Пискун О. Ю.* (Новосибирск, Россия), *Баскина И. С.* (Наария, Израиль), *Петроченко В. А., Штатных Е. Д., Агавелян Р. О.* (Новосибирск, Россия). Билингвистическое пространство образования как ресурс развития творческих способностей и социально-психологической адаптации детей с нарушением слуха ..... 172
- Азатян Т. Ю., Асланян А. А.* (Ереван, Республика Армения). Исследование уровня информированности педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в Армении ..... 197



## СОДЕРЖАНИЕ

### PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR EDUCATION

- Maznichenko M. A., Neskoromnykh N. I., Sadilova O. P., Brevnova S. V., Grigorashchenko-Aliyeva N. M., Fomenko V. A.* (Sochi, Russian Federation). Identification and support of gifted children within the framework of school-university networks .....7
- Ptashko T. G., Chernikova E. G., Perebeinos A. E., Sivrikova N. V., Sokolova N. A.* (Chelyabinsk, Russian Federation). Relationship between the assessment of the formation of conflict resolution component in the teacher's image and the desire to enter the teaching profession.....32
- Savchenkov A. V., Uvarina N. V.* (Chelyabinsk, Russian Federation). Motivational and value-based component of future teachers' readiness for moral education: Concept clarification .....55

### PHILOSOPHY AND HISTORY FOR EDUCATION

- Chernykh S. I.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Allaham Y. S.* (Belgorod, Russian Federation; Damascus, Syria), *Parshikov V. I.* (Novosibirsk, Russian Federation). Education as a destructor of social order .....81
- Kolomytseva O. N.* (Lanzhou, China), *Stativka A. M.* (Sumy, Ukraine), *Ding Shuqin, Stativka V. I.* (Lanzhou, China). The determinism of the information society and the educational system: Enhancing academic attainments within distance learning .....102

### MATHEMATICS AND ECONOMICS FOR EDUCATION

- Savina A. D., Ponomareva E. A.* (Moscow, Russian Federation). Evaluating the impact of transition to risk-based regulation in higher education institutions .....123

### PHILOLOGY AND CULTURE FOR EDUCATION

- Krasilnikova O. A., Lukina A. S., Chizh O. A., Kireenkova E. E.* (Saint Petersburg, Russian Federation). Possibilities of using interactive resources in special education degree programmes.....155
- Piskun O. Y.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Baskina I. S.* (Novosibirsk, Russian Federation; Naariya, Israel), *Petrochenko V. A., Shtatnyh E. D., Agavelyan R. O.* (Novosibirsk, Russian Federation). Bilingual learning environment as a resource for the development of creative abilities and socio-psychological adaptation of hearing-impaired children .....172
- Azatyan T. Y., Aslanyan A. A.* (Yerevan, Republic of Armenia). Research on information awareness of teachers working with children with severe and multiple developmental disabilities in Armenia.....197



[www.sciforedu.ru](http://www.sciforedu.ru)

ПЕДАГОГИКА  
И ПСИХОЛОГИЯ  
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY  
FOR EDUCATION**



© М. А. Мазниченко, Н. И. Нескоромных, О. П. Садилова, С. В. Бревнова,  
Н. М. Григоращенко-Алиева, В. А. Фоменко

DOI: [10.15293/2658-6762.2102.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.01)

УДК 371.21

## Выявление и поддержка одаренных детей средствами сетевого взаимодействия

М. А. Мазниченко, Н. И. Нескоромных, О. П. Садилова,  
С. В. Бревнова, Н. М. Григоращенко-Алиева, В. А. Фоменко (Сочи, Россия)

**Проблема и цель.** В статье исследуется проблема недостаточного использования в образовательной практике возможностей сетевого взаимодействия образовательных организаций в решении актуальных задач работы с одаренными детьми. Цель исследования – определение механизмов выявления и поддержки одаренных детей средствами сетевого взаимодействия.

**Методология.** Для достижения цели выполнен обзор имеющихся исследований одаренности, выявления и поддержки одаренных детей, их организации средствами взаимодействия образовательных учреждений различных ступеней. Методом анкетирования проведена оценка руководящим составом и педагогами образовательных организаций эффективности проводимой работы по выявлению и поддержке одаренных детей. В анкетировании приняли участие 149 респондентов, представляющих 44 муниципалитета Краснодарского края: заместители директоров, методисты, педагоги общего и дополнительного образования. Выполнен анализ официальных сайтов вузов с целью обобщения существующего опыта организации их взаимодействия

Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № «МФИ-20.1/112»

**Мазниченко Марина Александровна** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет.

E-mail: [maznichenkoma@mail.ru](mailto:maznichenkoma@mail.ru)

**Нескоромных Наталия Ивановна** – кандидат педагогических наук, методист, Центр творческого развития и гуманитарного образования г. Сочи.

E-mail: [nesknatali@mail.ru](mailto:nesknatali@mail.ru)

**Садилова Оксана Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет.

E-mail: [sadilova.op@yandex.ru](mailto:sadilova.op@yandex.ru)

**Бревнова Снежана Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет.

E-mail: [svbrevnova@mail.ru](mailto:svbrevnova@mail.ru)

**Григоращенко-Алиева Надежда Мансумовна** – кандидат социологических наук, доцент, кафедра педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет.

E-mail: [nadya55505@mail.ru](mailto:nadya55505@mail.ru)

**Фоменко Вита Александровна** – кандидат экономических наук, доцент, кафедра теории государства и права, истории и философии, Сочинский государственный университет.

E-mail: [vitafofomenco@mail.ru](mailto:vitafofomenco@mail.ru)

с общеобразовательными организациями по выявлению и поддержке одаренных детей. Для преодоления выявленных проблем в работе с одаренными детьми разработана модель сетевого взаимодействия опорного вуза с образовательными организациями.

**Результаты.** Проведенное исследование позволило получить следующие результаты: (1) выявлены ключевые проблемы организации работы с одаренными детьми: выпадение из поля внимания педагогов ряда детей с проявлениями специальной одаренности; развитие повышенных способностей одаренных детей вне связи с будущей профессиональной деятельностью; недостаточное внимание к решению задач воспитания и социализации одаренных детей; отсутствие преемственности в работе с одаренными детьми на разных ступенях образования; (2) разработана модель сетевого взаимодействия опорного вуза и образовательных организаций, направленная на решение выявленных проблем; (3) определены механизмы выявления и поддержки одаренных детей средствами сетевого взаимодействия через включение детей с проявлениями 9 видов одаренности (академической (интеллектуальной), технической, предпринимательской, коммуникативной, лидерской, эмоциональной, спортивной, одаренности в искусствах, одаренности в ремеслах) в соответствующие им виды профессионально-ориентированной деятельности (учебно-научной, технического проектирования, бизнес-проектирования, общения с клиентом, управленческой, волонтерской, спортивной, художественного творчества, производственной) с использованием инфраструктуры и кадрового потенциала опорного вуза.

**Заключение.** Проведенное исследование дает основание заключить, что выявление и поддержку детской одаренности необходимо осуществлять в тесной связи с профессиональной ориентацией с учетом потребностей регионального рынка труда. Эффективным средством решения такой задачи выступает сетевое взаимодействие организаций общего и дополнительного образования детей с опорным вузом, основанное на использовании его инфраструктуры и кадрового потенциала.

**Ключевые слова:** одаренные дети; организация работы с одаренными детьми; оценка работы с одаренными детьми; педагоги образовательных организаций; поддержка одаренных детей; сетевое взаимодействие; модель сетевого взаимодействия.

## Постановка проблемы

Выявление и поддержка одаренных обучающихся (детей, обладающих повышенными способностями к определенным видам деятельности) выступает стратегической задачей системы образования любой страны, так как является залогом развития ее экономики, трудового, интеллектуального, духовного потенциала. Эта задача решается как на уровне образовательной политики и образовательной практики, так и в педагогических и психологических исследованиях. В России задачи вы-

явления и поддержки одаренных детей отражены в федеральном проекте «Успех каждого ребенка».

Различные проблемы понимания одаренности, выявления и психолого-педагогической поддержки одаренных детей, их обучения и воспитания изучены в педагогических и психологических исследованиях.

Д. Б. Богоявленской [1], В. Д. Шадриковым [2], J. Smedsrud [3] уточнено с современных позиций понятие одаренности. Е. П. Ильин<sup>1</sup>, В. И. Пановым<sup>2</sup>, Б. М. Тепловым [4], Д. Б. Богоявленской [1], В. Д. Шадриковым [2]

<sup>1</sup> Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности: монография. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.

<sup>2</sup> Панов В. И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 3–44.



созданы психологические теории, рабочая концепция одаренности<sup>3</sup>. В зарубежных исследованиях дифференцированы понятия академически одаренных (в изучении наук) и талантливых (в спорте, искусствах, ремеслах, предпринимательстве) детей<sup>4</sup>, в отечественной психологии – понятия общей и специальной одаренности [1; 2]. Описаны различные виды специальной одаренности, методики их выявления и развития: математическая<sup>5</sup> [5], в сфере информационных технологий [6], лингвистическая [7–9], техническая [10–11], одаренность в области искусств<sup>6</sup> [12–13], в сфере предпринимательства<sup>7</sup>, в спорте [14], социальная (коммуникативная, лидерская) [15], эмоциональная<sup>8</sup>, нравственная<sup>9</sup>.

Разработаны различные модели обучения одаренных детей, изучается эффективность их применения в образовательной практике: модель обогащения содержания обуче-

ния с учетом повышенных способностей и интересов детей [16]; модель ускоренного обучения<sup>10</sup>; модель дифференцированного обучения (обучение в специальных классах, группах, разработка отдельных стандартов для одаренных и продвинутых учеников) [17; 18]; модель интегрированного учебного плана на основе непрерывной формирующей оценки [19–20]; модель автономного обучения<sup>11</sup>. Исследуются возможности применения в обучении одаренных детей проблемных [21; 22], проектных [23], исследовательских методов [24], STEM и STEAM-технологий, онлайн-наставничества<sup>12</sup>, технологий электронного и дистанционного обучения и др. Разрабатываются и обобщаются принципы, стратегии и лучшие практики обучения одаренных детей<sup>13</sup>. Представлены методики разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов и учебных планов для одаренных учеников [25]. Отдельные исследователи

<sup>3</sup> Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. – М., 2003. – 90 с.

<sup>4</sup> Sharp L. A., Clemmer P. The Neglected Readers: Differentiating Instruction for Academically Gifted and Talented Learners // *Literacy Research and Instruction*. – 2015. – Vol. 3 (1). – P. 17–21.

<sup>5</sup> Крюкова Е. А. Математическая одаренность: индивидуальные, гендерные и возрастные особенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2001. – 24 с.

<sup>6</sup> Koga F. O., Rangni R. D. A. Preliminary evidences of musical talent in basic education children // *Musica Hodie*. – 2021. – Vol. 20. DOI: <https://doi.org/10.5216/mh.v20.61274>

<sup>7</sup> Lu L. Exploring the Training Mode of Informationalized Compound Innovation and Entrepreneurship Talents // Atiqzaman M., Yen N., Xu Z. (eds) *Big Data Analytics for Cyber-Physical System in Smart City*. BDCPS 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. – 2021. – Vol. 1303. – P. 920–925. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-33-4572-0\\_132](https://doi.org/10.1007/978-981-33-4572-0_132)

<sup>8</sup> Piechowski M. M. Emotional development and emotional giftedness // *Handbook of gifted education*. – Boston: Allyn and Bacon, 1992. – P. 285–305.

<sup>9</sup> Козырев Ф. Н. Оценка способности к нравственному суждению с помощью диагностического комплекса ОНИКС: апробация и первые результаты. – URL: [https://vo.hse.ru/data/2013/11/01/1283182792/VO3\\_12-8%20Kozyrev.pdf](https://vo.hse.ru/data/2013/11/01/1283182792/VO3_12-8%20Kozyrev.pdf)

<sup>10</sup> Content-based curriculum for high-ability learners / Ed. J. van Tassel-Baska, C. A. Little. – Waco, TX: Prufrock Press, 2011.

<sup>11</sup> Betts G. T., Knapp J. The autonomous learner model: A secondary model. Secondary programs for the gifted and talented. – Los Angeles: National State-Leadership Training Institute for the Gifted and Talented, 1981.

<sup>12</sup> Böhmová H., Roštejnská M. Chemistry for gifted and talented: On-line course on talnet // *Problems of Education in the 21st Century*. – 2009. – Vol. 11. – P. 14–20.

<sup>13</sup> Howley A., Howley C., Pendarvis E. Teaching gifted children: Principles and strategies. – Boston: Little, Brown, 1986.

Robinson A., Shore B. M., Enersen D. L. Best practices in gifted education: An evidence-based guide. – Waco, TX: Prufrock Press, 2007.

(В. С. Юркевич<sup>14</sup>, Л. С. Холлингворт<sup>15</sup>) обосновывают, что образование одаренных детей должно быть направлено не только на развитие их опережающих способностей, но и на воспитание их как духовной элиты общества, знакомство с историей и эволюцией культуры, помощь в определении собственного места в обществе и своей роли в развитии культуры.

В психологических исследованиях изучаются личностные характеристики одаренных обучающихся (эмоциональный интеллект, самооценка [26], эмоциональное благополучие<sup>16</sup>, социальные навыки), особенности и проблемы их взаимодействия с родителями, сверстниками, педагогами [27; 28]. Отдельные работы посвящены изучению проблем одаренных детей с инвалидностью, особенностей и технологий их обучения и социализации [29].

Исследуется восприятие одаренных детей педагогами, выявлены представления учителей о взаимодействии с одаренными учениками, об их образовании, метафоры и стереотипы в представлениях о таких учениках [30–33], профессиональные дефициты педагогов в работе с одаренными детьми [34].

Однако, несмотря на повышенное внимание к данной проблеме в науке и практике, в организации работы с одаренными детьми остается много нерешенных проблем. Назовем некоторые, на наш взгляд, ключевые.

– *Выпадение из поля внимания педагогов ряда детей с проявлениями специальной одаренности* по причине того, что акцент в диагностике ставится на выявлении общей ода-

ренности с использованием стандартизированных тестов интеллекта и креативности, а ее развитие осуществляется преимущественно в учебно-познавательной деятельности [35]. Такая практика имеет ряд недостатков. Во-первых, применение стандартизированных тестов (для которых требуется соответствующая квалификация школьного психолога) исключает учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, воспитателей детских садов из процесса диагностики. Во-вторых, стандартизированное тестирование диагностирует только общие предпосылки одаренности; имеется риск «навешивания ярлыков» (способный – неспособный), «самоисполнящегося пророчества» (эффект Розенталя) и выпадения из поля внимания педагогов детей со специальной (практической) одаренностью, проявления которой могут быть обнаружены посредством наблюдения соответствующей деятельности детей и анализа ее продуктов, и детей, которые в тестировании не проявили признаков одаренности, но наблюдение педагогов за их деятельностью и анализ ее продуктов говорят об обратном. В-третьих, в общеобразовательных организациях не осуществляется целенаправленного развития практических видов одаренности, что возможно через включение в трудовую деятельность.

– *Развитие повышенных способностей одаренных детей вне связи с будущей профессиональной деятельностью.* Особенно это касается практических видов одаренности (в ремеслах, в искусстве, в предпринимательстве, лидерской, эмоциональной). Так, для развития

<sup>14</sup> Юркевич В. С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 99–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17729608>

<sup>15</sup> White W. America's first gifted program: Hollingworth and the Speyer school experiment. – Unionville, NY: Royal Fireworks Press, 2014.

<sup>16</sup> Wright-Scott K.-A. The social-emotional well-being of the gifted child and perceptions of parent and teacher social support: PhD thesis. Queensland University of Technology, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5204/thesis.eprints.118198>

интеллектуальной (академической) одаренности ребенку дают на уроках задания повышенной трудности, привлекают к участию в олимпиадах и конкурсах, вовлекают в выполнение учебно-исследовательских проектов, и таким образом уже с раннего детства ребенок включается в научно-исследовательскую и учебно-познавательную деятельность, которая в будущем может стать профессиональной. То же касается вовлечения детей с художественной и спортивной одаренностью с раннего детства в различные виды творческой (изобразительной, музыкальной, театрализованной и т. д.) и спортивной деятельности на базе специализированных учреждений дополнительного образования. Однако эти учреждения не могут охватить всех детей с проявлениями одаренности в сфере искусств и спорта. Для выявления и развития практических видов одаренности у школ и детских садов зачастую нет ни инфраструктуры, ни соответствующих кадров, и такие задачи не ставятся.

– *Усиленное внимание педагогов и родителей к развитию повышенных способностей одаренных детей и недостаточное внимание к решению задач их воспитания и социализации*, в том числе оказания им помощи в личностном и профессиональном самоопределении (совместная работа над жизненными целями и ценностями, с «доминантным жизненным проектом»), помощь в преодолении личных психологических проблем, проблем в общении со сверстниками, педагогами, родителями, включение ребенка в отечественный и мировой культурный контекст, развитие патриотизма, опыта ответственного лидерства). Актуальность решения этих задач обоснована в научных исследованиях<sup>17</sup> [36], однако не

осуществляется в полной мере в образовательной практике.

– *Отсутствие эффективного взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования детей, преемственности в работе с одаренными детьми на разных ступенях образования*. Зачастую учителя-предметники не знают об одаренности ребенка, которую развивают педагоги дополнительного образования, или не хотят учитывать занятость такого ребенка. Далеко не всегда обеспечивается преемственность в развитии различных видов специальной одаренности детей на разных уровнях образования. Так, в российских детских садах большое внимание уделяется развитию одаренности в искусствах (изобразительной, артистической, музыкальной). Но при переходе в начальную школу ориентиры резко меняются: основной становится учебно-познавательная деятельность, внимание учителей сосредотачивается на интеллектуально одаренных детях. А с детьми с одаренностью в искусствах, которым много внимания уделяли в детском саду, в школе практически перестают работать. Хорошо, если родители отдадут детей в соответствующее учреждение дополнительного образования. Но так происходит не всегда.

Средством решения названных проблем может выступить организация сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и дополнительного образования детей с опорным вузом региона, обладающим соответствующей инфраструктурой и кадровым составом для выявления и поддержки различных видов специальной одаренности детей. Под опорным вузом мы понимаем не только статус, который присвоен 33 вузам РФ в рам-

<sup>17</sup> Юркевич В. С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая

наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 99–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17729608>

ках соответствующей программы государственной поддержки, но и любой вуз, уделяющий значимое внимание реализации «третьей миссии», работе с детьми и подростками. Разработка и реализация эффективной модели сетевого взаимодействия таких вузов с организациями общего и дополнительного образования детей позволит систематически осуществлять диагностику и развитие широкого спектра проявлений одаренности посредством включения детей и подростков в профессионально-ориентированные виды деятельности на базе инфраструктуры вуза с использованием его кадрового потенциала. *Цель настоящей статьи* – определение механизмов выявления и поддержки одаренных детей средствами сетевого взаимодействия.

На сегодняшний день в научной литературе имеются предпосылки для разработки такой модели. Коллективом ученых (М. А. Червонный, А. А. Власова, Т. В. Швалева) обоснованы возможности и раскрыты условия использования потенциала педагогического университета в организации дополнительного образования одаренных детей в области физики и математики [37]. В коллективной монографии ярославских ученых под редакцией А. В. Золотаревой представлена модель взаимодействия учреждений общего образования с вузами по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на одаренных детей<sup>18</sup>.

### Методология исследования

Исследование проводилось с опорой на следующие методологические подходы:

– деятельностный подход (Д. Б. Богоявленская [1], Л. С. Выготский<sup>19</sup>, В. Д. Шадриков [2]), согласно которому выявлять и развивать повышенные способности одаренных детей необходимо посредством включения их в деятельность, требующую применения таких способностей;

– системный подход – интеграция научного, педагогического, кадрового, инфраструктурного потенциала опорного вуза и организаций общего и дополнительного образования в выявлении и поддержке одаренных детей.

Для достижения цели мы последовательно решали следующие задачи, используя адекватные им методы.

1. *Оценка руководящим составом и педагогами образовательных организаций эффективности проводимой работы по выявлению и поддержке одаренных детей*, выявление ключевых проблем осуществлялось методом анкетирования заместителей директоров, методистов, педагогов организаций общего и дополнительного образования детей. Нами были разработаны и проведены три анкеты:

– на выявление особенностей и проблем организации работы с одаренными детьми в дошкольных образовательных учреждениях. Анкета включала 12 вопросов. В анкетировании приняли участие педагоги и методисты 12 дошкольных образовательных учреждений г. Сочи: 7 детских садов и 5 центров дополнительного образования дошкольников;

– на оценку полноты и эффективности различных аспектов работы с одаренными школьниками в организациях общего и допол-

<sup>18</sup> Модель взаимодействия учреждений общего образования с вузами по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на одаренных детей: коллективная монография / под ред.

А. В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 156 с.

<sup>19</sup> Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, 2005. – 670 с.

нительного образования. Анкета была составлена на основе анкеты В. С. Торохтий<sup>20</sup> и включала 33 вопроса. Оценка осуществлялась в баллах (0, 1, 2). При обработке подсчитывалась доля респондентов, оценивших результативность (полноту) того или иного аспекта работы с одаренными детьми как высокую (2 балла), среднюю (1 балл) и низкую (0 баллов). Анкетирование проводилось с использованием электронной формы<sup>21</sup>. В анкетировании приняли участие 149 респондентов, представляющих образовательные организации 44 муниципалитетов Краснодарского края. В выборке представлены организации общего (78,5 %) и дополнительного (20,8 %) образования школьников; разные возрастные категории педагогов – до 35 лет (16,1 %), от 36 до 40 лет (25,5 %), от 41 до 50 лет (32,9 %), от 51 до 63 лет (22,1 %); с разным педагогическим стажем – до 5 лет (10,8 %), от 5 до 10 лет (16,2 %), от 11 до 15 лет (18,2 %), от 16 до 20 лет (18,9 %), более 20 лет (35,8 %); занимающие различные должности – учителя (71,8 %), педагоги дополнительного образования (16,1 %), заместители директоров школ (9,4 %), педагоги-психологи (2 %). Подавляющее большинство респондентов (91,9 %) имеют высшее образование, 8,1 % – среднее специальное образование;

– на понимание педагогами сущности и задач работы с одаренными детьми, выявление возникающих у них трудностей и проблем в такой работе. Анкета включала 15 вопросов. Анкетирование проводилось с использованием электронной формы<sup>22</sup>. В анкетировании приняли участие 41 педагог. В выборке представлены педагоги различных возрастных категорий – от 20 до 30 лет (5 %), от 30 до 40 лет

(12,5 %), от 40 до 50 лет (45 %), старше 50 лет (37,5 %); с разным педагогическим стажем – от 1 до 3 лет (7,3 %), от 4 до 10 лет (7,3 %), от 10 до 20 лет (24,4 %), более 20 лет (61 %); занимающие разные должности и работающие с разными возрастными категориями детей – учитель-предметник и классный руководитель (39 %), учитель-предметник (26,8 %), педагог дополнительного образования (19,5 %), учитель начальных классов (7,3 %), педагог-психолог (2,4 %), заместитель руководителя (2,4 %); представляющие различные типы образовательных организаций – средние общеобразовательные школы (57,5 %), гимназии и лицеи (15 %), учреждения дополнительного образования детей (25 %); имеющие различный уровень образования – высшее (82,9 %), среднее профессиональное (12,2 %), имеющие ученую степень (4,9 %).

2. *Исследование существующего опыта организации взаимодействия вузов с общеобразовательными организациями по выявлению и поддержке одаренных детей*: использовались метод анализа официальных сайтов вузов и обобщение опыта Сочинского государственного университета как опорного вуза Краснодарского края.

3. *Моделирование сетевого взаимодействия опорного вуза с образовательными организациями по выявлению и поддержке одаренных детей посредством включения в профессионально-ориентированную деятельность на базе университета*.

### Результаты исследования

Описанные методы позволили получить следующие результаты по каждой из поставленных задач.

<sup>20</sup> Торохтий В. С. Сопровождение развития одаренных детей в контексте социально-педагогического подхода // Одаренный ребенок. – 2015. – № 5. – С. 16–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25504623>

<sup>21</sup> Анкета № 1. – URL: <https://forms.gle/FRhzeqQ743CHKkwY6>

<sup>22</sup> Анкета № 2. – URL: <https://forms.gle/MaMNKyQPqnhEFrSS9>

**1. Выявлены особенности и проблемы организации работы с одаренными детьми в дошкольных образовательных организациях.** Ответы респондентов показали, что целенаправленная работа по выявлению и поддержке дошкольников с признаками одаренности ведется преимущественно в учреждениях дополнительного образования дошкольников (центрах языкового, творческого развития ребенка). В детских садах зачастую такая работа вообще не ведется (ее ведут только 33 % детских садов). Основной целью такой работы для большинства дошкольных организаций (66 %) выступает выявление одаренных детей и создание условий для развития их одаренности, для 33 % – удовлетворение запросов родителей, для 8 % – победы воспитанников в различных муниципальных и региональных конкурсах.

Выявление проявлений одаренности осуществляется в большинстве случаев в ходе непосредственной работы воспитателей с детьми (наблюдение, анализ продуктов детского творчества, беседы с родителями). 33 % респондентов проводят выявление с использованием специальных психодиагностических методик, тестов. 50 % респондентов ответили, что одаренных детей в детском саду выявляют воспитатели, 58 % – педагог-психолог, 16 % – другие специалисты. Мониторинг детской одаренности все организации проводят 1–2 раза в год. Чаще всего признаки одаренности выявляются у детей в возрасте 5–6 лет (66 %). Половина респондентов привлекают родителей к выявлению и поддержке одаренности детей.

Чаще всего педагоги отмечают проявления у дошкольников художественно-изобразительной (75 %), спортивной (66 %), творческой и музыкальной (по 50 %), артистической и интеллектуальной (по 42 %), реже всего – признаки академической, литературной, технической одаренности (по 16%).

С проблемами в воспитании и развитии одаренных дошкольников сталкивались 25 % респондентов. Это такие проблемы, как отсутствие у одаренных детей интереса к фронтальным и групповым занятиям, сложности в общении.

Авторские программы развития одаренности использует только 1 дошкольное учреждение из 12 принявших участие в анкетировании.

Всем дошкольным учреждениям интересно сотрудничество с университетами, опорным вузом по проблеме развития одаренности у детей.

**2. Выявлена оценка педагогами полноты и эффективности различных аспектов работы с одаренными школьниками в организациях общего и дополнительного образования.** Ответы показали, что более половины респондентов (от 48 до 60,5 %) оценивают полноту и эффективность практически всех аспектов такой работы как среднюю, около трети (от 27,9 до 49,3 %) – как низкую, высокую оценку дали от 2 до 14 % респондентов. Подробно результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Оценка педагогами полноты и эффективности различных аспектов работы с одаренными детьми**

Table 1

**Teachers' assessment of the completeness and effectiveness of various aspects of work with gifted children**

Аспект работы с одаренными детьми	Оценка респондентами полноты и эффективности работы, %		
	Высокий (2 балла)	Средний (1 балл)	Низкий (0 баллов)
Степень изученности Вами и Вашими коллегами проблем одаренных детей и их психолого-педагогической поддержки	3,3	58,7	38
Полнота изучения потенциала образовательной организации, необходимого для решения проблем одаренных детей	4,1	58	37,9
Полнота определения возможностей одаренных детей в совместной деятельности педагогов и учащихся	4,2	54,9	40,9
Эффективность консультирования одаренных детей о возможностях их дополнительного образования	6,7	53,3	40
Полнота оказания помощи одаренным детям в выборе соответствующих их потребностям образовательных программ	6,7	54,4	38,9
Полнота оказания помощи одаренным детям в установлении взаимодействия с педагогами	4,7	55	40,3
Полнота организации процесса социальной адаптации одаренных детей к коллективам учащихся и педагогов образовательной организации	7,2	51	41,8
Полнота установления делового взаимодействия педагогов организаций дополнительного образования с педагогами общеобразовательных организаций в целях построения индивидуальных траекторий развития одаренных детей	15	57,1	27,9
Эффективность организации разрешения межличностных конфликтов одаренных детей со сверстниками, педагогами, родителями	5	53,6	41,4
Эффективность разрешения проблем социальной адаптации одаренных детей в учебно-воспитательном процессе образовательной организации	5,1	58	36,9
Понятность задач психолого-педагогической поддержки одаренных детей и доступность их решения	2	55,7	42,3
Профессиональная подготовленность субъектов (педагогов, педагогов-психологов и др.) психолого-педагогической поддержки одаренных детей	4,2	57,3	38,5

Окончание таблицы 1

Адекватность методов реализации целей психолого-педагогической поддержки одаренных детей	2	56	42
Эффективность форм психолого-педагогической поддержки одаренных детей	4,7	58	37,3
Четкость соблюдения этапов психолого-педагогической поддержки одаренных детей	8,7	60,4	30,9
Способность субъектов психолого-педагогической поддержки одаренных детей к сетевому взаимодействию	14	58	28
Умение субъектов психолого-педагогической поддержки одаренных детей использовать потенциал педагогической деятельности в решении задач развития одаренности	8,1	59,5	32,4
Наличие у субъектов психолого-педагогической поддержки одаренных детей навыков использования воспитательного потенциала семей этих детей	8,1	58,8	33,1
Способность субъектов психолого-педагогической поддержки одаренных детей эффективно использовать потенциал самих детей	6,5	51,2	42,3
Значимый развивающий эффект психолого-педагогической поддержки одаренных детей	3,4	52,7	43,9
Значимый воспитательный эффект психолого-педагогической поддержки одаренных детей	3,4	50,3	46,3
Эффективность использования стимулирующих факторов в организации психолого-педагогической поддержки одаренных детей	6,8	50,3	42,9
Способность педагога-психолога, педагогов снизить эффективность влияния на одаренных детей негативных факторов	3,4	48	48,6
Удовлетворённость родителей результатами психолого-педагогической поддержки их одаренных детей	6	48,7	45,3
Взаимодействие в психолого-педагогической поддержке одаренных детей специалистов различного профиля	8	58,5	33,5
Результативность мер прогностического характера в психолого-педагогической поддержке одаренных детей	10,1	55,7	34,2
Наличие проектирования и прогнозирования в психолого-педагогической поддержке одаренных детей	10	57,3	32,7

**3. Изучено понимание педагогами сущности и задач работы с одаренными детьми, выявлены трудности и проблемы**

**педагогов в такой работе.** Практически всем респондентам приходилось работать с одаренными детьми (82,9 % ответили утвердительно,



12,2 % затруднились ответить, что, вероятно, связано с идентификацией одаренных детей). Большинство педагогов (70,7 %) понимают одаренного ребенка как значительно опережающего сверстников в развитии каких-либо способностей (творческих, спортивных, интеллектуальных, способностей к ремеслам, социальной деятельности и др.), 14,6 % – как нестандартно мыслящего ребенка, 7,3 % – как ребенка, уровень творческих способностей которого значительно выше сверстников, 4,9 % – как ребенка, уровень интеллекта которого значительно выше сверстников. Один педагог (2,4 %) дал собственное определение: «Одаренный ребенок – ребенок, который увлечен своим хобби, занятием, есть волнующая его тема». Таким образом, большинство педагогов рассматривают одаренность детей в связи с определенным видом деятельности, в которой она проявляется, а не как общие предпосылки (интеллект, креативность).

Подавляющее большинство педагогов (95,1 %) уверены, что в школе нужно выявлять и поддерживать одаренных детей.

63,4 % респондентов считают, что в выявлении и поддержке одаренных детей должны участвовать различные специалисты:

учителя-предметники, педагоги дополнительного образования, классный руководитель, педагог-психолог, социальный педагог. 24,4 % считают такую задачу функцией психолога (вероятно, это связано с упомянутой нами проблемой диагностики одаренности с помощью стандартизированных тестов), 12,2 % – задачей социального педагога.

Ключевой задачей работы с одаренными детьми более половины педагогов (61 %) считают развитие их опережающих способностей. 56,1 % отмечают важность помощи одаренным детям в построении и воплощении сценариев реализации своих способностей в различных сферах жизнедеятельности, 41,5 % – необходимость оказания им помощи в профессиональном и жизненном самоопределении, 29,3 % – в решении проблем общения и социализации, 24,4 % – в решении проблем школьной и социальной адаптации. 14,6 % считают актуальным интеллектуальное развитие одаренных детей.

Примерно так же распределились и ответы на вопрос, какие задачи решают респонденты в собственной работе с одаренными детьми (см. табл. 2).

Таблица 2

**Представления педагогов о ключевых задачах работы с одаренными детьми и практика их решения**

Table 2

**Representations of teachers about the key tasks of working with gifted children and the practice of solving them**

Задачи работы с одаренными детьми	Понимание важности решения задач, %	Решение задач в собственной деятельности, %
Развитие повышенных способностей, проявлений одаренности	61	68,4
Помощь в построении и воплощении сценариев реализации своих способностей в различных сферах жизнедеятельности	56,1	42,1

Окончание таблицы 2

Помощь в налаживании коммуникаций, взаимодействия со сверстниками, родителями, учителями	29,3	21,1
Помощь в решении проблем школьной и социальной адаптации	24,4	10,5
Вовлечение в общественную жизнь класса, воспитательные мероприятия и дела	Вариант не включен в перечень ответов	26,3
Интеллектуальное развитие	14,6	Вариант не включен в перечень ответов
Затрудняюсь ответить	Вариант не включен в перечень ответов	10,5

Сравнительный анализ, представленный в таблице 2, показывает, что не все педагоги, осознавая важность некоторых задач работы с одаренными детьми, решают их в собственной деятельности, что говорит о необходимости методической помощи педагогам в данном вопросе.

Трудности в работе с одаренными детьми возникают у 71,1 % педагогов, из них у 5,3 % – постоянно, у 65,8 % – иногда. Чаще всего такие трудности связаны с пониманием индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей одаренных детей (у 42,4 % педагогов), с поиском новых способов педагогического воздействия и взаимодействия с одаренным ребенком (36,4 %). 24,2 % педагогов испытывают трудности в построении педагогического взаимодействия с родителями одаренных детей, 15,2 % – в построении взаимодействия с самими одаренными детьми. 21,2 % педагогов отметили, что трудности у них вызывает проектирование и организация группового взаимодействия одаренного ребенка со сверстниками, 18,2 % – отбор содержания образования, интересного одаренным детям, а также адаптация методик и методов преподавания, содержания образования, стандартов к особым образовательным по-

требностям одаренного ребенка, 15,2 % – прогнозирование поведения одаренных детей, 12,1 % – разрешение конфликтов с одаренным ребенком или его родителями.

Основным источником педагогических знаний в построении работы с одаренными детьми для педагогов выступает обмен опытом с коллегами (64,1 %), на втором месте – чтение научной и методической литературы (46,2 %), на третьем – рефлексия собственного педагогического опыта (38,5 %), на четвертом – нетрадиционные подходы и методы (35,9 %). И только на пятом месте – повышение квалификации (33,3 %). Это говорит о том, что сетевое взаимодействие может быть более полезно педагогам в организации работы с одаренными детьми, нежели традиционные курсы повышения квалификации.

**4. Проведен анализ существующего опыта организации взаимодействия вузов с общеобразовательными организациями по выявлению и поддержке одаренных детей.** Практически в каждом регионе РФ есть вузы, которые особое внимание уделяют реализации «третьей миссии», в том числе работе со школами и детскими садами региона по выявлению и поддержке одаренных детей. Так, на базе Южного федерального университета создан Южный региональный центр развития

одаренности, который реализует следующие модели взаимодействия учреждений общего и высшего образования, направленные на развитие одаренности детей и подростков: технологическая, психологическая, педагогическая, методическая, консультационная, диагностическая<sup>23</sup>. На базе Донского государственного технического университета создан «Региональный комплекс для одаренных детей и молодежи Ростовской области»<sup>24</sup>.

Проведенный анализ показал, что основными задачами работы вузов с одаренными детьми выступает выявление одаренных детей и вовлечение их в различные формы учебной и внеучебной работы, организуемые на базе вуза (программы дополнительного образования, летние и зимние школы, конкурсы, олимпиады, конференции и др.) с целью привлечения к поступлению в университет. Основными формами такой работы выступают: создание профильных классов, базовых школ, центров ранней профориентации, реализация программ дополнительного образования, проведение профильных олимпиад и конкурсов. Как правило, развиваемые виды одаренности соответствуют направлениям подготовки вуза: так, технические вузы основное внимание уделяют развитию технической одаренности. Основное внимание в вузах уделяется выявлению и развитию интеллектуальной одаренности детей, в вузах творческой направленности – одаренности в искусствах, в спортивных – одаренности в спорте. При этом ни в научной литературе, ни в образовательной практике мы не обнаружили моделей:

– охватывающих широкий спектр видов специальной одаренности, проявляющихся у детей (не только интеллектуальной, но и в

сфере искусств, спорта, предпринимательства, практической деятельности (ремесел));

– вовлекающих одаренных школьников в профессионально-ориентированные виды деятельности на базе инфраструктуры вуза;

– направленных не только на развитие повышенных способностей одаренных детей, но и на оказание им помощи в решении проблем адаптации, социализации, жизненного планирования;

– предполагающих организацию работы вуза со всеми субъектами образования одаренного ребенка (сам ребенок, его родители, педагоги основного и дополнительного образования, педагог-психолог, социальный педагог), организацию взаимодействия этих субъектов, а также взаимодействия с социальными партнерами – потенциальными работодателями одаренных детей.

**5. Разработана модель сетевого взаимодействия опорного вуза с образовательными организациями по выявлению и поддержке одаренных детей посредством включения их в профессионально-ориентированную деятельность на базе университета.** Цель сетевого взаимодействия – создание условий для выявления, развития и реализации в жизненных и профессиональных траекториях 9 видов одаренности, каждый из которых соотносится с определенной группой профессий:

– *академическая (интеллектуальная)* – предпосылка успешности в научной деятельности и высокоинтеллектуальных профессиях;

– *техническая* – связана с инженерными профессиями;

<sup>23</sup> Официальный сайт Южного Федерального университета. – URL: <https://talant-portal.sfedu.ru/>

<sup>24</sup> Региональный комплекс для одаренных детей и молодежи Ростовской области. – URL:

<https://donstu.ru/programma-razvitiya/regionalnyy-kompleks-dlya-odarenykh/>

– *предпринимательская* – создание и развитие малого и среднего бизнеса;

– *коммуникативная* – способность выстраивать долгосрочные, конструктивные взаимоотношения с другими людьми (профессии сферы услуг);

– *лидерская* – менеджеры среднего и высшего звена;

– *эмоциональная* – способность настраиваться на окружающий мир, проявлять эмпатию, тонко чувствовать эмоции и настроение других людей (профессии социальной сферы);

– *спортивная* – профессиональная деятельность в сфере физической культуры и спорта;

– *одаренность в искусствах* – способность продуцировать оригинальные идеи и воплощать их в каком-либо виде искусства;

– *одаренность в ремеслах* – проявление интереса к «ручному» творчеству, способность «с головой» уходить в занятие ремеслом (профессии производственной сферы).

Модель включает следующие блоки.

– «Выявление одаренности» – отбор и применение комплекса методик, позволяющих выявить признаки одаренности как с помощью тестирования, так и посредством наблюдения соотносимой с видом одаренности деятельности детей и анализа ее продуктов. Данные методики применяют студенты вуза, обучающиеся по педагогическим и психологическим направлениям, в ходе учебной и

производственной практики, также организуется обучение этим методикам педагогов образовательной сети. Создается база выявленных детей с признаками одаренности, с которыми организуется психолого-педагогическая работа и вовлечение их в профессионально-ориентированные виды деятельности.

– «Развитие одаренности в профессионально-ориентированной деятельности» – вовлечение детей с проявлениями одаренности в профессионально-ориентированную деятельность на базе инфраструктуры опорного вуза и входящих в сеть образовательных организаций. Для организации профессионально-ориентированной деятельности:

– виды одаренности соотносятся с профессионально-ориентированными видами деятельности, в которых они могут быть выявлены и развиты, с учетом потребностей регионального рынка труда;

– определяется имеющаяся и необходимая инфраструктура для организации таких видов деятельности на базе опорного вуза и организаций общего и дополнительного образования, входящих в сеть;

– проектируются формы и методы организации профессионально-ориентированной деятельности одаренных детей.

Примерная модель для Краснодарского края с учетом инфраструктуры Сочинского государственного университета, организаций общего и дополнительного образования г. Сочи представлена в таблице 3.

Таблица 3

**Модель вовлечения одаренных детей в профессионально-ориентированные виды деятельности на базе инфраструктуры образовательной сети**

Table 3

**Model inclusion of gifted children in professionally oriented types of activity based on the infrastructure of the educational network**

Виды одаренности	Профессионально-ориентированная деятельность	Элемент инфраструктуры образовательной сети	Формы и методы организации профессионально-ориентированной деятельности
Академическая (интеллектуальная)	Научная	Научно-образовательные центры. Научные лаборатории	Летние и зимние научные школы. Предметные олимпиады и конкурсы. Руководство научными проектами школьников. Выполнение школьниками совместных научных проектов со студентами и преподавателями вуза. Участие школьников в работе студенческих научных кружков, в научных конференциях на базе университета. Работа преподавателей вуза в жюри конкурсов научных работ школьников
Техническая	Техническое проектирование	Центр молодежного инновационного творчества (ЦМИТ)	Летние и зимние технические школы. Программы дополнительного образования для школьников технической направленности. Конкурсы технического творчества. Руководство техническими проектами школьников. Выполнение школьниками совместных технических проектов со студентами и преподавателями вуза. Участие школьников в работе студенческих технических кружков
Предпринимательская	Бизнес-проектирование	Бизнес-инкубатор	Уроки с участием действующих предпринимателей. Акселерационные программы. Сопровождение бизнес-проектов школьников. Конкурсы бизнес-проектов школьников, их финансовая поддержка.

*Окончание таблицы 3*

Коммуникативная	Общение с клиентом	Студенческая юридическая клиника. Учебный отель «Солнечный ветер»	Работа школьников в юридической клинике вуза в качестве помощников консультантов, в учебном отделе «Солнечный ветер»
Лидерская	Управленческая	Органы студенческого самоуправления. Бизнес-инкубатор	Проект «Дай порулить» (работа школьников и студентов в качестве ассистентов руководителей предприятий и организаций). Привлечение школьников к руководству разработкой и реализацией бизнес-проектов
Эмоциональная	Волонтерская	Центр подготовки волонтеров «Форвард»	Школа начинающих волонтеров. Участие школьников в волонтерских проектах и программах университета. Работа школьников в волонтерских отрядах социальной направленности
Спортивная	Спортивная	Учебно-оздоровительный центр	Участие школьников в спортивных кружках, спортивных командах университета
Одаренность в искусствах	Художественное творчество	Лаборатория дизайн-проектирования. Студенческий культурный центр. Лаборатория 3d-проектирования. Студия творческого развития «Оперение» Центра дополнительного образования для детей «СИБ» г. Сочи	Летние и зимние школы искусств, в ходе которых студенты университета и школьники создают творческие проекты. Проект «Полезные каникулы». Творческие конкурсы. Участие школьников в работе творческих кружков и творческих студенческих объединений университета (танцевальные коллективы, театральная студия и др.)
Одаренность в ремеслах	Производственная	Специализированный центр компетенций по стандартам Ворлдскиллс по компетенции «Поварское дело». Центры профессиональных проб на базе социальных партнеров. Карвинг-студия, автослесарные мастерские Центра дополнительного образования для детей «СИБ» г. Сочи	Пробная профессиональная деятельность на базе вузовского Специализированного центра компетенций Ворлдскиллс и центров профессиональных проб на базе образовательных организаций и социальных партнеров. Программы дополнительного образования на базе организаций сети с присвоением рабочей квалификации. Мастер-классы ведущих специалистов. Участие школьников в работе малых инновационных предприятий вуза

– «Помощь одаренным детям в построении жизненных сценариев» – организация помощи в построении образовательных, профессиональных, семейных и других жизненных сценариев. Такая помощь оказывается на базе Центра карьеры вуза на основе сотрудничества с потенциальными работодателями и учителями-предметниками, классными руководителями. Используются сценарные технологии [38].

– «Помощь одаренным детям, их педагогам и родителям в решении возникающих трудностей и проблем» – организация на базе социально-психологической службы вуза психологического консультирования одаренных детей, их педагогов и родителей, направленного на оказание помощи в решении возникающих проблем, таких как непонимание одаренного ребенка родителями, сверстниками, педагогом, буллинг, одиночество, проблемы общения и налаживания контактов со сверстниками, самоутверждения и признания в детском коллективе, переживание неудач, поражений на олимпиадах и конкурсах, коррекция самооценки и др.

– «Профессиональный рост педагогов» – организация для педагогов консультационной службы на базе вуза (очные и онлайн-консультации по возникающим у педагогов вопросам, трудностям, проблемам в работе с одаренными детьми), курсов повышения квалификации («Методики ранней профдиагностики,

профконсультирования и пробной профессиональной деятельности дошкольников», «Сценарный подход в работе с одаренными детьми» и др.), проведение обучающих семинаров и вебинаров, мастер-классов, «Недели педагогических инноваций», организация педагогического клуба «Работа с одаренными детьми», конкурсов профессионального мастерства, круглых столов по обмену опытом, открытых уроков и других мероприятий.

### Заключение

Ключевые проблемы работы с одаренными детьми заключаются в акценте на диагностику общей и интеллектуальной одаренности, на развитие повышенных способностей в учебно-познавательной деятельности, в результате чего из поля психолого-педагогической поддержки выпадают дети с проявлениями практической одаренности, недостаточно внимания уделяется помощи одаренным детям в разрешении личных психологических проблем, в социализации, проектировании жизненных сценариев. Эффективным средством преодоления таких проблем является организация сетевого взаимодействия организаций общего и дополнительного образования детей с опорным вузом, основанная на использовании его инфраструктуры и кадрового потенциала для вовлечения детей в широкий спектр профессионально-ориентированной деятельности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д. Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15, № 2. – С. 14–21. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2019150202> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38250918>
2. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40, № 2. – С. 15–26. DOI: <https://doi.org/10.31857/S0205959200029815> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37137953>



3. Smedsrud J. Explaining the variations of definitions in gifted education // *Nordic Studies in Education*. – 2020. – Vol. 40 (1). – P. 79–97. DOI: <https://doi.org/10.23865/NSE.V40.2129>
4. Теплов Б. М. Способности и одаренность // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. – 2014. – № 4. – С. 99–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22653852>
5. Heyd-Metzuyanin E., Hess-Green R. Valued Actions and Identities of Giftedness in a Mathematical Camp // *International Journal of Science and Mathematics Education*. – 2020. – Vol. 18 (7). – P. 1311–1331. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10013-4>
6. Kuular D. O., Ragulina M. I., Lapchik M. P. Future teachers' training in identification and development of IT giftedness at schools of the Republic of Tyva // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. – 2019. – Vol. 12 (9). – P. 1659–1669. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0483> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41123187>
7. Игна О. Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2012. – № 10. – С. 109–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18237104>
8. Самсонова Н. В., Будоян Е. А. Учебно-герменевтические задачи как средство развития филологической одаренности обучающихся профильного лингвистического класса // *Перспективы науки и образования*. – 2019. – № 6. – С. 203–214. – DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.17> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41652640>
9. Gali G. V., Fakhrutdinova A. V., Gali A. I. Methods of foreign language teaching to linguistically gifted students // *International Journal of Higher Education*. – 2019. – Vol. 8 (8). – P. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n8p1> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43253914>
10. Мерзон Е. Е., Шатунова О. В., Штерц О. М. Понятие и структура технической одаренности личности // *Наука и школа*. – 2018. – № 2. – С. 179–185. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34992715>
11. Sheymardanov S., Shatunova O., Shterts O. Developing Girls' Technical Giftedness and Supporting Their Resilience // *ACM International Conference Proceeding Series*. – 2020. – P. 31–34. DOI: <https://doi.org/10.1145/3399971.3399982>
12. Reutlinger M., Pfeiffer W., Stoeger H., Vialle W., Ziegler A. Domain-Specificity of Educational and Learning Capital: A Study with Musical Talents // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561974>
13. Yu J. The Exploration of the Construction of University Art Talent Information Platform Guided by Students' Personalized Development // *Journal of Physics: Conference Series*. – 2020. – Vol. 1578 (1). – P. 012083. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1578/1/012083>
14. Bjørndal C. T., Ronglan L. T. Engaging with uncertainty in athlete development—orchestrating talent development through incremental leadership // *Sport, Education and Society*. – 2021. – Vol. 26 (1). – P. 104–116. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1695198>
15. Киселева Т. Г. Психодиагностический инструментарий оценки социальной одаренности детей // *Ярославский педагогический вестник* – 2014. – Т. 2, № 3. – С. 228–233. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22285112>
16. Renzulli J. S., Reis S. M. A virtual learning application of the schoolwide enrichment model and high-end learning theory // *Gifted Education International*. – 2012. – Vol. 28 (1). – P. 19–40. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429411424382>





17. Shaunessy-Dedrick E., Evans L., Ferron J., Lindo M. Effects of a differentiated reading approach among gifted and general education students // *Gifted Child Quarterly*. – 2015. – Vol. 59 (2). – P. 91–107. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986214568718>
18. Bulut A. S., Yıldız A., Baltacı S. A comparison of mathematics learning approaches of gifted and non-gifted students // *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. – 2020. – Vol. 11 (2). – P. 461–491. DOI: <https://doi.org/10.16949/turkbilm.682111>
19. Callahan C. M., Moon T. R., Oh S., Azano A. P., Hailey E. P. What works in gifted education: Documenting effects of an integrated curricular/instructional model // *American Educational Research Journal*. – 2015. – Vol. 52. – P. 1–31. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831214549448>
20. Kahveci N. G., Atalay Ö. Use of integrated curriculum model (ICM) in social studies: Gifted and talented students' conceptions // *Eurasian Journal of Educational Research*. – 2015. – Vol. 15 (59). – P. 91–112. DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.6>
21. Gallagher S. A., Gallagher J. J. Using problem-based learning to explore unseen academic potential // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. – 2013. – Vol. 7 (1). – P. 111–131. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1322>
22. Horak A. K., Galluzzo G. R. Gifted middle school students' achievement and perceptions of science classroom quality during problem-based learning // *Journal of Advanced Academics*. – 2017. – Vol. 28 (1). – P. 28–50. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1932202X16683424>
23. Bildiren A., Kargin T. The effects of project based approach in early intervention program on the problem solving ability of gifted children // *Egitim ve Bilim*. – 2019. – Vol. 44. – P. 343–360. DOI: <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7360>
24. Korucu A. T., Alkan A. Comparative study models used in the education of the gifted Children // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 46. – P. 4159–4164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.218>
25. Plucker J. A., Barber H. Talent Development Plans Help Guide Consistent, Equitable Service Delivery // *Gifted Child Today*. – 2021. – Vol. 44 (1). – P. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.1177/1076217520963673>
26. 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. – Vol. 18 (3). – P. 1006. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
27. Llinares-Insa L. I., Casino-García A. M., García-Pérez J. Subjective well-being, emotional intelligence, and mood of parents: A model of relationships. Impact of giftedness // *Sustainability (Switzerland)*. – 2020. – Vol. 12 (21). – P. 8810. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12218810>
28. de Oliveira A. P., Capellini V. L. M. F., Rodrigues O. M. P. R. High abilities/giftedness: Social skills intervention with students, parents/guardians and teachers // *Revista Brasileira de Educacao Especial*. – 2020. – Vol. 26 (1). – P. 103–118. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100008>
29. Bildiren A., Firat T. Giftedness or disability? Living with paradox // *Education 3-13*. – 2020. – Vol. 48 (6). – P. 746–760. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.176185>
30. Akgül G. Teachers' metaphors and views about gifted students and their education // *Gifted Education International*. – 2021. – Vol. 1. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429421988927>
31. Haataja E., Laine A., Hannula M. S. Educators' perceptions of mathematically gifted students and a socially supportive learning environment – A case study of a Finnish upper secondary school // *LUMAT*. – 2020. – Vol. 8 (1). – P. 44–66. DOI: <https://doi.org/10.31129/LUMAT.8.1.1368>



32. Weyns T., Preckel F., Verschueren K. Teachers-in-training perceptions of gifted Children's characteristics and teacher-child interactions: An experimental study // *Teaching and Teacher Education*. – 2021. – Vol. 97. – P. 103215. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103215>
33. Matheis S., Keller L. K., Kronborg L., Schmitt M., Preckel F. Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. – 2020. – Vol. 48 (2). – P. 213–232. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>
34. Barrera-Algarín E., Sarasola-Sánchez-Serrano J. L., Fernández-Reyes T., García-González A. Deficit in teachers and educators' training on intellectual giftedness: A handicap for elementary education in Andalusia // *Revista de Investigacion Educativa*. – 2021. – Vol. 39 (1). – P. 209–226. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.422431>
35. Assouline S. G., Lupkowski-Shoplik A. The Talent Search Model of Gifted Identification // *Journal of Psychoeducational Assessment*. – 2012. – Vol. 30 (1). – P. 45–59. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282911433946>
36. Ратнер Ф. Л., Губайдуллина Р. Н. Проблемы и барьеры одаренных детей // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2014. – № 5. – С. 105–109. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21570993>
37. Червонный М. А., Власова А. А., Швалёва Т. В. Использование потенциала педагогического университета в организации дополнительного образования одаренных детей в области физики и математики // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2012. – № 5. – С. 188–193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17886051>
38. Мазниченко М. А., Нескоромных Н. И., Краса Е. А., Молчанюк К. Н. Сценарный метод психолого-педагогической поддержки одарённых детей // *Школьные технологии*. – 2020. – № 5. – С. 45–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44252910>



DOI: [10.15293/2658-6762.2102.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.01)

Marina Aleksandrovna Maznichenko

Doctor of Pedagogical Science, Professor,  
Department of Pedagogical and Psychological-Pedagogical Education,  
Sochi State University, Sochi, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5545-063X>

E-mail: [maznichenkoma@mail.ru](mailto:maznichenkoma@mail.ru) (Corresponding Author)

Nataliya Ivanovna Neskromnykh

Candidate of Pedagogical Science, Guidance counselor,  
Creativity and Humanitarian Education Center in Sochi, Sochi, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4525-4253>

E-mail: [nesknatali@mail.ru](mailto:nesknatali@mail.ru)

Oksana Pavlovna Sadilova

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,  
Department of Pedagogical and Psychological and Pedagogical Education,  
Sochi State University, Sochi, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8947-7654>

E-mail: [sadilova.op@yandex.ru](mailto:sadilova.op@yandex.ru)

Snezhana Vladimirovna Brevnova

Candidate of Philological Science, Associate Professor,  
Department of Pedagogical and Psychological-Pedagogical Education,  
Sochi State University, Sochi, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4529-8838>

E-mail: [svbrevnova@mail.ru](mailto:svbrevnova@mail.ru)

Nadezhda Mansumovna Grigorashchenko-Aliyeva

Candidate of Sociological Science, Associate Professor,  
Department of Pedagogical and Psychological-Pedagogical Education,  
Sochi State University, Sochi, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7981-6357>

E-mail: [nadya55505@mail.ru](mailto:nadya55505@mail.ru)

Vita Alexandrovna Fomenko

Candidate of Economic Science, Associate Professor,  
Department of Theory of State and Law, History and Philosophy,  
Sochi State University, Sochi, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2091-5174>

E-mail: [vitafofomenco@mail.ru](mailto:vitafofomenco@mail.ru)

## Identification and support of gifted children within the framework of school-university networks

### Abstract

**Introduction.** *The article examines the potential of school-university partnership programmes for gifted and talented children. The purpose of this study is to determine the mechanisms for identifying and supporting gifted children by means school-university networks.*



**Materials and Methods.** To achieve this goal, the authors have reviewed a considerable amount of literature on giftedness, identification and support of gifted children with a focus on establishing school-university networks.

A sample of leadership and teaching staff ( $n = 149$ ) representing 44 municipalities of the Krasnodar Krai (Russian Federation) was surveyed in order to evaluate the effectiveness of identification, support and guidance of gifted students.

The analysis of university websites was carried out in order to reveal the existing practices of partnerships with secondary and supplementary education settings aimed at identification and support of gifted children. To solve the revealed problems of gifted education, a model of school-university network encompassing the flagship university and secondary and supplementary education settings has been developed.

**Results.** The study has revealed the following problems of provision for gifted and talented students: unrecognized special giftedness; underestimation of career guidance for gifted students; insufficient attention to social and emotional issues in the development of gifted children; lack of continuity in provision for gifted and talented individuals at different levels of education.

The authors propose a model of the network between the flagship university and secondary education settings aimed at solving the above mentioned problems.

The research findings include procedures of identifying and supporting gifted children by means of school-university partnership programmes for 9 domains of giftedness (academic (intellectual), technical, entrepreneurial, communicative, leadership, emotional, sports, artistic and vocational) in corresponding types of career-oriented activities (educational, research, scientific; technical design, business design, business communication, management, volunteering, sports, artistic creativity, production) using the facilities and human resources of the flagship university.

**Conclusions.** The conclusion can be drawn that identification and support of gifted children and adolescents must be carried out in close connection with career guidance, taking into account the needs of the regional labor market. Building partnerships of the university, comprehensive secondary schools and supplementary education settings contribute to solving this problem.

#### Keywords

*Gifted children; Provision for gifted children; Evaluation of work with gifted children; Teachers of educational organizations; Support for gifted children; Network interaction; Network interaction model.*

#### Acknowledgments

*The study was financially supported by the Kuban Science Foundation. Project No. MFI-20.1/112*

## REFERENCES

1. Bogoyavlenskaya D. B. Philosophical fundamentals of the theory of giftedness. *Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15 (2), pp. 14–21. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2019150202> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38250918>
2. Shadrikov V. D. To new psychological theory of abilities and giftedness. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2019, vol. 40 (2), pp. 15–26. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.31857/S0205959200029815> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37137953>
3. Smedsrud J. Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 2020, vol. 40 (1), pp. 79–97. DOI: <https://doi.org/10.23865/NSE.V40.2129>



4. Teplov B. M. Talented and gifted. *The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*, 2014, no. 4, pp. 99–105. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22653852>
5. Heyd-Metzuyanin E., Hess-Green R. Valued actions and identities of giftedness in a mathematical camp. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2020, vol. 18 (7), pp. 1311–1331. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10013-4>
6. Kuular D. O., Ragulina M. I., Lapchik M. P. Future teachers' training in identification and development of IT giftedness at schools of the Republic of Tyva. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, 2019, vol. 12 (9), pp. 1659–1669. DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0483> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41123187>
7. Igna O. N. Components of language talent and foreign language aptitude. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, no. 10, pp. 109–113. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18237104>
8. Samsonova N. V., Budoyan E. A. Educational and hermeneutic tasks as a means of developing the philological giftedness in students of specialized linguistic classes. *Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 6, pp. 203–214. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.17> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41652640>
9. Gali G. V., Fakhrudinova A. V., Gali A. I. Methods of foreign language teaching to linguistically gifted students. *International Journal of Higher Education*, 2019, vol. 8 (8), pp. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n8p1> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43253914>
10. Merzon E. E., Shatunova O. V., Shterts O. M. Definition and structure of technical intellectual giftedness. *Science and School*, 2018, no. 2, pp. 179–185. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34992715>
11. Sheymardanov S., Shatunova O., Shterts O. Developing Girls' Technical Giftedness and Supporting Their Resilience. *ACM International Conference Proceeding Series*, 2020, P. 31–34. DOI: <https://doi.org/10.1145/3399971.3399982>
12. Reutlinger M., Pfeiffer W., Stoeger H., Vialle W., Ziegler A. Domain-specificity of educational and learning capital: A study with musical talents. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561974>
13. Yu J. The exploration of the construction of university art talent information platform guided by students' personalized development. *Journal of Physics: Conference Series*, 2020, vol. 1578 (1), pp. 012083. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1578/1/012083>
14. Bjørndal C. T., Ronglan L. T. Engaging with uncertainty in athlete development—orchestrating talent development through incremental leadership. *Sport, Education and Society*, 2021, vol. 26(1), pp. 104–116. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1695198>
15. Kiseliova T.G. Psychodiagnostic instruments to assess children's social endowments. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2014, vol. 2 (3), pp. 228–233. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22285112>
16. Renzulli J. S., Reis S. M. A virtual learning application of the schoolwide enrichment model and high-end learning theory. *Gifted Education International*, 2012, vol. 28 (1), pp. 19–40. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429411424382>
17. Shaunessy-Dedrick E., Evans L., Ferron J., Lindo M. Effects of a differentiated reading approach among gifted and general education students. *Gifted Child Quarterly*, 2015, vol. 59 (2), pp. 91–107. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986214568718>



18. Bulut A. S., Yıldız A., Baltacı S. A comparison of mathematics learning approaches of gifted and non-gifted students. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2020, vol. 11 (2), pp. 461–491. DOI: <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.682111>
19. Callahan C. M., Moon T. R., Oh S., Azano A. P., Hailey E. P. What works in gifted education: Documenting effects of an integrated curricular/instructional model. *American Educational Research Journal*, 2015, vol. 52, pp. 1–31. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831214549448>
20. Kahveci N. G., Atalay Ö. Use of integrated curriculum model (ICM) in social studies: Gifted and talented students' conceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2015, vol. 15 (59), pp. 91–112. DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.6>
21. Gallagher S. A., Gallagher J. J. Using problem-based learning to explore unseen academic potential. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2013, vol. 7 (1), pp. 111–131. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1322>
22. Horak A. K., Galluzzo G. R. Gifted middle school students' achievement and perceptions of science classroom quality during problem-based learning. *Journal of Advanced Academics*, 2017, vol. 28 (1), pp. 28–50. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1932202X16683424>
23. Bildiren A., Kargin T. The effects of project based approach in early intervention program on the problem solving ability of gifted children. *Egitim ve Bilim*, 2019, vol. 44, pp. 343–360. DOI: <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7360>
24. Korucu A. T., Alkan A. Comparative study models used in the education of the gifted Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 46, pp. 4159–4164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.218>
25. Plucker J. A., Barber H. Talent development plans help guide consistent, equitable service delivery. *Gifted Child Today*, 2021, vol. 44 (1), pp. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.1177/1076217520963673>
26. 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, vol. 18 (3), pp. 1006. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
27. Llinares-Insa L. I., Casino-García A. M., García-Pérez J. Subjective well-being, emotional intelligence, and mood of parents: A model of relationships. Impact of giftedness. *Sustainability (Switzerland)*, 2020, vol. 12 (21), pp. 8810. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12218810>
28. de Oliveira A. P., Capellini V. L. M. F., Rodrigues O. M. P. R. High abilities/giftedness: Social skills intervention with students, parents/guardians and teachers. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 2020, vol. 26 (1), pp. 103–118. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100008>
29. Bildiren A., Firat T. Giftedness or disability? Living with paradox. *Education 3-13*, 2020, vol. 48 (6), pp. 746–760. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.176185>
30. Akgül G. Teachers' metaphors and views about gifted students and their education. *Gifted Education International*, 2021, vol. 1. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429421988927>
31. Haataja E., Laine A., Hannula M. S. Educators' perceptions of mathematically gifted students and a socially supportive learning environment – A case study of a finish upper secondary school. *LUMAT*, 2020, vol. 8 (1), pp. 44–66. DOI: <https://doi.org/10.31129/LUMAT.8.1.1368>
32. Weyns T., Preckel F., Verschueren K. Teachers-in-training perceptions of gifted children's characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 97, pp. 103215. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103215>
33. Matheis S., Keller L. K., Kronborg L., Schmitt M., Preckel F. Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in



- Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2020, vol. 48 (2), pp. 213–232. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>
34. Barrera-Algarín E., Sarasola-Sánchez-Serrano J. L., Fernández-Reyes T., García-González A. Deficit in teachers and educators' training on intellectual giftedness: A handicap for elementary education in Andalusia. *Revista de Investigacion Educativa*, 2021, vol. 39 (1), pp. 209–226. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.422431>
35. Assouline S. G., Lupkowski-Shoplik A. The Talent Search Model of Gifted Identification. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2012, vol. 30 (1), pp. 45–59. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282911433946>
36. Ratner F. L., Gubaydullina R. N. Problems and barriers of gifted children. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2014, no. 5, pp. 105–109. DOI: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21570993>
37. Chervonny M. A., Vlasova A. A., Shvaleva T. V. Using the potential of the pedagogical university in organization of additional education of gifted children in physics and mathematics. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, no. 5, pp. 188–193. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17886051>
38. Maznichenko M. A., Neskromnykh N. I., Krasa E. A., Molchanyuk K. N. Scenario method of psychological and pedagogical support for gifted children. *School Technologies*, 2020, no. 5, pp. 45–56. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44252910>

Submitted: 09 January 2021

Accepted: 10 March 2021

Published: 30 April 2021



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Т. Г. Пташко, Е. Г. Черникова, А. Е. Перебейнос, Н. В. Сиврикова, Н. А. Соколова

DOI: [10.15293/2658-6762.2102.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.02)

УДК 373

## **Взаимосвязь между оценкой сформированности конфликтологической составляющей образа педагога и желанием работать по профессии у будущих учителей**

Т. Г. Пташко, Е. Г. Черникова, А. Е. Перебейнос, Н. В. Сиврикова,  
Н. А. Соколова (Челябинск, Россия)

**Проблема и цель.** Статья посвящена исследованию зависимости желания работать по профессии у будущих учителей от сформированности конфликтологической составляющей в образе педагога. Цель статьи – выявить и описать взаимосвязь между оценкой сформированности конфликтологической составляющей образа педагога и желанием работать по профессии у будущих учителей.

**Методология.** Методологической основой исследования стали: системный подход, теоретические и эмпирические методы исследования. Для сбора первичных эмпирических данных проведено анкетирование студентов педагогического университета. В исследовании приняли участие 152 студента 2–5 курсов. Для математической обработки результатов исследования использовались *H*-критерий Краскела – Уоллиса и факторный анализ.

**Результаты.** С помощью процедуры факторного анализа было выявлено два фактора в структуре конфликтологической составляющей образа педагога, содержание которых отличается при оценке школьных учителей, преподавателей и самооценке. В представлениях

---

**Пташко Татьяна Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: [ptashko75@mail.ru](mailto:ptashko75@mail.ru)

**Черникова Елена Геннадьевна** – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: [Helen1268@mail.ru](mailto:Helen1268@mail.ru)

**Перебейнос Артём Евгеньевич** – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры всеобщей истории, Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: [nos75@mail.ru](mailto:nos75@mail.ru)

**Сиврикова Надежда Валерьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: [Bobronv@cspu.ru](mailto:Bobronv@cspu.ru)

**Соколова Надежда Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: [sokolovana-2011@mail.ru](mailto:sokolovana-2011@mail.ru)



*студентов структуры конфликтологической составляющей образа школьного учителя и образа преподавателя вуза во многом совпадают. Но они не совпадают со структурой конфликтологической составляющей Я-образа будущих учителей. «Отказ от насилия» во втором факторе у студентов связан с «соблюдением правил», а у педагогов и школьных учителей – с «личностным выбором».*

*В ходе исследования было установлено, что у студентов с разной степенью профессиональной мотивации наблюдаются различия в оценках сформированности конфликтологической составляющей профессионального образа у преподавателей вуза, у школьных учителей и у себя. При оценивании школьных учителей и педагогов вузов значимые различия обнаружены по критерию «внутренняя устойчивость». «Сомневающиеся» студенты ниже оценили этот критерий у преподавателей вуза, а «не желающие работать по профессии» низко оценили данный критерий как у школьных учителей, так и преподавателей вуза.*

***Заключение.** Результаты исследования позволяют сделать вывод о наличии связи между оценкой сформированности конфликтологической составляющей образа педагога и мотивацией профессиональной деятельности у будущих учителей; желание быть учителем и работать по профессии связано с такими компонентами образа учителя, как «позитивные цели», «общение на равных» и «личностный выбор». Низкая самооценка студентами собственной конфликтологической составляющей образа педагога негативно сказывается на мотивации к профессиональной педагогической деятельности в будущем.*

***Ключевые слова:** будущий учитель; мотивация профессиональной деятельности; конфликтологическая составляющая образа педагога; образ учителя; структура образа учителя; самоопределение в профессиональной деятельности; факторный анализ.*

### **Постановка проблемы**

Актуальность исследования обусловлена важностью понимания аспектов, от которых зависит желание заниматься профессиональной деятельностью. В рамках нашего исследования мы рассматриваем аспект значимости и влияния сформированности конфликтологической составляющей образа педагога у будущих учителей на желание работать по профессии.

Вопрос самоопределения в профессиональной деятельности, особенно у будущих учителей, является актуальным и рассматривается в научной литературе [7].

Поиски и исследование факторов, влияющих на желание заниматься педагогической деятельностью, сегодня расширяется. Возрастает значение аспекта сформированности конфликтологических умений у педагога.

Студент – будущий учитель сталкивается с проблемой конфликта, проходя практику в образовательном учреждении. Он знакомится с ценностями современных подростков [17], наблюдает конфликтные ситуации, и в рамках этого процесса происходит понимание того, насколько сформированы у него соответствующие умения и сможет ли он, в дальнейшем работая в школе, справиться с разного рода межличностными конфликтами [16].

Исследователи указывают на необходимость подготовки педагогов к разрешению конфликтов и введения отдельных учебных дисциплин в учебные планы с целью формирования конфликтологических знаний и умений будущих учителей [1; 4–5; 13; 14; 22; 26; 28; 34], обращают внимание на необходимость укреплять навыки межличностного общения [11]. Исследование, проведенное в Пакистане, обнаружило следующее несоответствие: приобретенные будущими учителями навыки не

соответствуют требуемым навыкам их работы [20].

В исследованиях, анализирующих качества начинающих педагогов, Е. Г. Черниковой с соавторами установлено, что молодые учителя, погрузившись в педагогическую деятельность, низко оценивают свои профессионально значимые качества, в том числе коммуникативно-конфликтологические. В период адаптации им приходится доформировывать свои профессиональные умения, связанные с общением с детьми и их родителями [15; 18].

Работа Е. Петровой показала, что и для школьников очень важно сформированное в учителе умение сотрудничать с учениками, его способность конструктивно и доброжелательно взаимодействовать с каждым [9].

Ученые отмечают, что выбор профессии педагога не должен быть стихийным, зависящим от случайных факторов, а должен соотноситься с личными потребностями, способностями. Правильный выбор профессии молодым человеком и последующее формирование его как профессионала включает не только определение будущей профессиональной траектории, но и соотнесение себя с требованиями профессии, одним из которых выступает умение разрешать конфликты<sup>1</sup>.

В этой связи необходимо знать, влияет ли уровень сформированности конфликтологической составляющей образа педагога на желание быть учителем, мешает ли данному процессу, с тем, чтобы создавать условия для формирования у личности определенного типа умений, повышать их уровень для осуществления дальнейшей успешной деятельности в образовательной среде.

Рассмотрим исследования, которые выявили наличие и значимость фактора конфликтологической компетентности в образе педагога в целом, а также работы, в которых изучаются степень развитости навыков разрешения конфликта у разных участников образовательного процесса и влияние сформированной конфликтологической составляющей на желание быть учителем.

В работах Т. Carmi, Е. Tamir раскрывается образ педагога через такие составляющие, как учитель-интеллектуал, мастер-ремесленник и художник. Именно в функции ремесленника проявляется умение взаимодействовать, разрешать противоречия [23].

В образе учителя университетов Саудовской Аравии важными считаются мыслительные и коммуникативные навыки [3] владение соответствующими знаниями в данной области [30].

А. В. Лубков, поднимая вопросы образования и подготовки будущих учителей, подчеркивает, что профессионализм российских учителей должен быть основан на моделях социальных преобразований и сконструирован на идеях о коллегиальности, справедливости и человеческой солидарности. Тем самым подчеркивается важность умения взаимодействовать [6].

Н. А. Глузман среди критериев профессионального образа будущего учителя, наряду с личным, поведенческим и визуальным, одним из основных определяет коммуникативный, направленный на умение быть выдержанным, иметь собственную позицию выбора, равновесие в трудных ситуациях [2].

<sup>1</sup> Гордиенко Л. В. Профессиональная ориентация и педагогическое сопровождение профильной и предпрофильной подготовки обучающихся к выбору педагогической профессии: региональный аспект //

Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – № 4. – С. 50–53.

Исследователями института в Сарагосе были изучены шесть навыков студентов: межличностные, методологические, коммуникативные, планирование обучения и управления, работа в команде и инновационность деятельности. Как самая важная была определена коммуникативно-конфликтологическая компетентность [27].

В исследовании взглядов учителей на профессиональные навыки педагогов XXI века Турции и Швеции отмечено, что таковыми являются навыки общения [29].

Таким образом, в целом в образе педагога выделяется коммуникативно-конфликтологическая составляющая, определяется ее значимость для желания заниматься профессиональной педагогической деятельностью.

В структуру конфликтологической составляющей входят соответствующие компоненты. Результаты исследований А. R. Ellis, L. Gelot, A. Kutlu и др. показывают, что она включает в себя навыки сотрудничества, низкий уровень агрессивности [25]. Педагоги вырабатывают позицию на равных, ориентированы на позитивные цели, способны сохранять устойчивость, равновесие в конфликтных ситуациях. Н. В. Колосова рассматривает конфликтологическую готовность будущего специалиста как обладание конфликтологическими знаниями в осознании сути конфликта и использование умений и навыков в конфликтологической деятельности<sup>2</sup>.

К. М. Дурай-Новакова определяет «конфликтологическую готовность» как набор ка-

честв личности, необходимых для результативного выполнения функциональных обязанностей<sup>3</sup>.

По мнению отечественных ученых, конфликтологическая составляющая рассматривается как комплекс конфликтологических знаний и умений, владение технологиями диагностики, прогнозирования, профилактики и разрешения конфликтов. Результатом чего является формирование активного профессионально-личностного состояния, обеспечивающего профессиональную деятельность по данному направлению.

По мнению ряда исследователей (Н. А. Соколова, Н. В. Сиврикова, Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, Е. М. Харланова, С. В. Рослякова [13]), в конфликтологическую составляющую входят такие компоненты, как когнитивный, прогностический, саморегулятивный и технологический. Когнитивный компонент предполагает знание сущности, функций, видов, факторов возникновения конфликтов, специфики их протекания, технологий и методов их диагностики и разрешения. Личностный компонент позволяет просчитывать поведение сторон конфликта, адекватно воспринимать и интерпретировать поступки другого человека и ситуацию, в соответствии с этим прогнозировать дальнейшие поступки людей, анализировать действия конфликтующих сторон и с этим, предусматривать последствия конфликта, адекватно подбирать и использовать методы и технологии его предупреждения и разрешения. Данный компонент дает возможность регулировать эмоциональное со-

<sup>2</sup> Колосова Н. В. Конфликтологическая компетентность будущего специалиста как предмет научного исследования // Педагогический диалог времен и культур: материалы всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 200-летию Царскосельского лицея / под ред. Т. Н. Тарановой,

Д. А. Хохловой, И. Р. Поздняковой. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2011.

<sup>3</sup> Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1983. – 356 с.

стояние, эмоциональный контроль специалиста над своим поведением в процессе разрешения конфликта, принимать ответственные решения. При этом допускается возможность и готовность сопереживания, сочувствия, самоанализа и интроспекции. Технологический компонент предполагает свободное владение специалистом технологиями, позволяющими осуществлять деятельность по предотвращению и разрешению конфликтов, организовывать конструктивное взаимодействие в ситуации конфликта [13].

Таким образом, конфликтологическая составляющая образа педагога в целом включает в себя умение адекватно воспринимать и интерпретировать поступки другого человека, прогнозировать дальнейшие действия людей, анализировать позиции конфликтующих сторон, принимать ответственные решения, осуществлять деятельность по предотвращению и разрешению конфликтов, организовывать конструктивное взаимодействие в ситуации конфликта. Данные показатели легли в основу разработки нашего опросника по оценке конфликтологической составляющей образа педагога.

В научной литературе есть отдельные исследования, направленные на изучение оценки сформированности навыков разрешения конфликта у учителей, будущих учителей, преподавателей вузов.

У малазийских студентов, получающих педагогическое образование, были обнаружены определенные социальные навыки, которые могут препятствовать эффективному общению [33].

Аналогичные результаты были обнаружены у саудовских студентов. Уровень эффективности общения, зафиксированный среди респондентов, оказался не таким значительным [19].

Однако в работе Б. Леон-дель-Барко было установлено, что студенты обладают навыками взаимодействия и совместной работы в разрешении конфликтов [21]. Исследование было направлено на оценку навыков сотрудничества, взаимодействия, в нем приняли участие 375 студентов педагогического факультета Университета Эстремадуры (Испания). Положительные результаты также были обнаружены в исследованиях Н. В. Сивриковой с соавторами [12].

Исследование, проведенное среди будущих учителей физкультуры, также выявило способность студентов университета разрешать конфликты, положительную способность к их управлению [37].

В исследовании Л. П. Сагалаковой, А. О. Кужугет участвовали 100 студентов 1–3 курсов педагогического колледжа, обучающихся по специальностям «Дошкольное образование» и «Преподавание в начальных классах». Их диагностировали на предмет преобладающих стилей поведения в конфликте. Было обнаружено, что среди студентов-воспитателей 1–3 курсов обучения доминирует стиль приспособления в конфликтных ситуациях (56 %), менее всего студенты-воспитатели склонны к соперничеству (18 %) и избеганию (25 %). Среди студентов-учителей ведущим стилем поведения в конфликте является сотрудничество (51 %) и приспособление (29 %), менее всего они склонны к соперничеству как стилю выхода из конфликта (20 %), т. е. испытуемые данной группы стремятся к разрешению конфликта таким образом, чтобы оно удовлетворяло обе стороны, либо склонны

жертвовать своими интересами. Таким образом, исследование показывает наличие определенных навыков разрешения конфликта<sup>4</sup>.

В исследовании М. Carbonero, проведенном среди преподавателей вуза, было установлено, что профессора бразильского университета обладают высокими социальными навыками и умениями разрешать конфликты [22].

Таким образом, в работах ученых содержатся данные о сформированности умений управлять конфликтом, однако этих исследований недостаточно. В современных исследованиях не отражена оценка более конкретных компонентов конфликтологической составляющей образа педагога, что ляжет в основу нашего исследования. Также мы не обнаружили исследований, связанных с изучением навыков разрешения конфликтов у работающих педагогов.

Рассмотрим исследования, в которых изучается влияние сформированной конфликтологической компетентности на выбор будущей профессии.

В целом ученые изучают разнообразные факторы влияния на выбор профессии. К ним относят практическую подготовку в учреждениях (F. Rodrigues, M. Mogarro [35]), методику обучения в вузе (Т. Н. Преснякова [10]) и др.

В ряде исследований говорится об особенностях влияния на развитие коммуниктивно-конфликтологической компетентности. Так, в работах S. Christensen, R. Davies определяются факторы, на основании которых студенты рассматривают преподавание как будущую карьеру. Среди них была отмечена способность стать хорошим учителем, связанная с умением взаимодействовать с детьми [24].

Среди условий, влияющих на выбор карьеры учителя в Южной Корее, респонденты

отметили соответствие квалификации, одной из составляющих которой является умение налаживать взаимоотношения [23; 31].

I. Moses и соавторы, исследуя в Танзании приверженность студентов-педагогов к преподаванию и намерение войти в педагогическую профессию, на основе анкетирования пришли к следующему выводу: наряду с влиянием внешних факторов (удовлетворенность школьной образовательной программой, воздействие школьных условий и значимых людей) было отмечено чувство самоэффективности, связанное со способностью сохранять равновесие в трудных ситуациях [31].

При сравнительном исследовании мотивации студентов-преподавателей до начала профессиональной деятельности в Гонконге и Макао обнаружило, что влияние на выбор профессии оказывает внутренняя мотивация, желание утвердиться в профессии, в частности благодаря умению анализировать и разрешать реальные ситуации [36].

Исследования норвежских авторов по выявлению причин выбора профессии у будущих учителей на основе факторного анализа показал, что основной из них является самовосприятие, связанное с личностными качествами, в частности организовывать конструктивное взаимодействие участников образовательного процесса [32].

В работе А. В. Мартыновой указывается, что среди множества факторов, влияющих на выбор профессии (социально-педагогические и личностно-психологические), отдельное значение имеют черты самого студента [7].

В работе О. А. Миневой, К. А. Максимовой, Н. А. Бакулиной и К. В. Слюзневой выделены внутренние мотивы, которые оказывают влияние на выбор педагогической профессии.

<sup>4</sup> Сагалакова Л. П., Кужугет А. О. Исследование конфликтологической компетентности студентов педагогического колледжа // Научные труды Тувинского

государственного университета. – 2016. – Вып. XIII. – С. 103–105.

К внутренним мотивам педагогической деятельности они относят интерес к обучению детей и преподаванию школьного предмета; наличие перспектив самореализации и творчества в процессе профессиональной деятельности; возможность достичь социального уважения и признания; удовлетворение от самого процесса и результата работы. Кроме того, некоторые студенты, выбирая карьеру педагога, считают, что она имеет творческий характер, а другие – что они могут оставаться молодыми. Важно отметить, что среди этих факторов отмечен и момент осознания своих педагогических способностей, в частности способности к взаимодействию с людьми [8].

В исследовании А. П. Теплоухова подчеркивается необходимость работы над умением управлять своим психическим состоянием в процессе формирования конфликтологической компетентности, что оказывает влияние на отношение к будущей профессии [14].

Таким образом, многие ученые считают важным изучение факторов, влияющих на выбор профессии педагога, на желание заниматься данной профессиональной деятельностью. Отмечается ценность такого фактора, как умение общаться и разрешать конфликт. В работах ученых прослеживается оценка сформированности навыков разрешения конфликта, однако таких исследований недостаточно. В работах не отражена оценка более

конкретных компонентов конфликтологической составляющей образа педагога, что является основой нашего исследования. Также мы не обнаружили исследований, связанных с изучением навыков разрешения конфликтов у работающих педагогов.

Проведенные исследования отражают зависимость между сформированностью умения общаться и желанием работать учителем. Однако недостаточно накопленных данных о ценности именно конфликтологической составляющей и исследований, показывающих влияние ее сформированности на желание заниматься педагогической деятельностью. В этой связи авторы ставят цель статьи – определить взаимосвязь между оценкой сформированности конфликтологической составляющей образа педагога с желанием осуществлять профессиональную педагогическую деятельность.

### Методология исследования

Для изучения влияния конфликтологической составляющей образа педагога на мотивацию работать по избранной профессии в 2019 году был проведен анкетный опрос студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЮУрГГПУ). В исследовании приняли участие 152 студента 2–5 курсов (43 мужчины и 109 женщин). Распределение респондентов по курсам обучения представлено в таблице 1.

Таблица 1

### Характеристика выборки исследования

Table 1

### Characteristik of the selection of f research

Курс	Количество человек	%
2	87	57,2
3	30	19,7
4–5	35	23,1
Всего	152	100

Для сбора эмпирической информации применялась специально разработанная анкета, позволившая оценить три переменные:

1. Характеристика конфликтологической составляющей образа «Я» студента в исследуемой выборке.

2. Восприятие студентами конфликтологической составляющей образа педагога (школьного и вузовского). Оценивались те же параметры.

3. Характеристика желания студентов в дальнейшем работать по специальности.

Для оценки конфликтологической составляющей образа педагога в анкету были включены шкалы, предложенные группой авторов во главе с Н. П. Фетискиным<sup>5</sup>, направленные на изучение поведения в реальном конфликтном взаимодействии: умения быть выдержанным, иметь собственную позицию выбора, проявлять социальную чувствительность, сохранять равновесие в трудных ситуациях, иметь необходимые профессионально-личностные качества для успешного разрешения конфликта. По предложенным параметрам, используя 5-балльную шкалу, студенты оценивали себя и давали оценку конфликтологической составляющей профессионального образа школьного учителя и преподавателя университета.

В ходе исследования проводился качественный и количественный анализ собранной информации. Для оценки различий по степени выраженности анализируемого признака использовался Н-критерий Краскела – Уоллиса. Для анализа структуры образа педагога – факторный анализ. Для определения адекватности применения факторного анализа к выбранным

переменным были использованы КМО (мера адекватности выборки Кайзера – Майера – Олкина) и критерий сферичности Бартлетта<sup>6</sup>. Математические расчеты проводились с помощью пакета статистических программ IBM SPSS Statistics 23.

### Результаты исследования

В ходе исследования изучались особенности восприятия студентами конфликтологической составляющей образа педагога. При этом участников исследования просили оценить отдельно школьных учителей, преподавателей вуза и себя самих по предложенным параметрам, используя 5-балльную шкалу. При обработке данных с помощью процедуры факторного анализа удалось установить, что в представлениях студентов конфликтологическая составляющая образа учителя включает 2 фактора. Однако содержание этих факторов отличается при оценке школьных учителей, преподавателей и самооценке (табл. 2–4).

При самооценке в структуре конфликтологической составляющей образа учителя у студентов можно выделить 2 фактора (табл. 2). Первый объединил оценки по шкалам «позитивные цели», «позиция на равных», «личный выбор». Во второй фактор вошли оценки по шкалам «отказ от насилия» и «подчинение правилам». Можно сделать вывод, что при оценке себя студенты считают личностным выбором общение на равных с учащимися и постановку позитивных целей, а отказ от насилия обусловлен подчинением принятым в организации правилам профессионального поведения учителя.

<sup>5</sup> Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

<sup>6</sup> Наследов А. SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных. – СПб.: Питер, 2011. – С. 278–295.

Таблица 2

## Структура конфликтологической составляющей образа «Я» будущих педагогов

Table 2

## The structure of the conflictological component of the I image of future teachers

Шкалы оценки конфликтологической составляющей образа учителя	Фактор 1	Фактор 2
Позитивные цели	0,651	
Позиция на равных	0,748	
Личностный выбор	0,835	
Отказ от насилия		0,751
Подчинение правилам		0,824
Мера адекватности выборки Кайзера – Майера – Олкина (КМО)		0,778
Критерий сферичности Бартлетта		196,454
p		0,0001

При анализе ответов студентов, касающихся выраженности исследуемых качеств у учителей школы, сложилась другая картина (табл. 3). В первый фактор вошли такие переменные, как «подчинение правилам», «позиция на равных» и «личностный выбор». Второй фактор объединил оценки по шкалам «отказ от насилия», «позитивные цели» и «внутренняя устойчивость». Близость оценок шкал,

составивших первый фактор, говорит о том, что в представлениях студентов подчинение правилам со стороны школьного учителя является личностным выбором человека и предполагает выстраивание отношений «на равных». А отказ от насилия со стороны школьных учителей в представлениях студентов связан с внутренней устойчивостью и ориентацией на позитивные цели.

Таблица 3

## Структура конфликтологической составляющей образа школьного учителя

Table 3

## The structure of the conflictological component of the image of a school teacher

Шкалы оценки конфликтологической составляющей образа учителя	Фактор 1	Фактор 2
Позиция на равных	0,597	
Подчинение правилам	0,868	
Личностный выбор	0,598	
Внутренняя устойчивость		0,554
Отказ от насилия		0,876
Позитивные цели		0,553
Мера адекватности выборки Кайзера – Майера – Олкина (КМО).		0,855
Критерий сферичности Бартлетта		263,164
p		0,0001



Интересно, что в структуре конфликтологической составляющей образа преподавателя вуза у студентов оценки по шкале «личностный выбор» вошли в оба фактора

(табл. 4). Это единственное выявленное в ходе исследования отличие данной структуры от структуры конфликтологической составляющей образа школьного учителя.

Таблица 4

Структура конфликтологической составляющей образа преподавателя вуза

Table 4

**The structure of the conflictological component of the image of a university teacher**

Шкалы оценки конфликтологической составляющей образа учителя	Фактор 1	Фактор 2
Отказ от насилия	0,750	
Позитивные цели	0,782	
Внутренняя устойчивость	0,560	
Личностный выбор	0,533	0,52
Позиция на равных		0,603
Подчинение правилам		0,845
Мера адекватности выборки Кайзера – Майера – Олкина (КМО).		
Критерий сферичности Бартлетта		
p		

Можно сделать вывод, что в представлениях студентов структура конфликтологической составляющей образа школьного учителя и образа преподавателя вуза во многом совпадают. Но они не совпадают со структурой конфликтологической составляющей Я-образа будущих учителей.

Для оценки конфликтологической составляющей использовались шкалы, предложенные группой авторов во главе с Н. П. Фетискиным, направленные на изучение поведения в реальном конфликтном взаимодействии: умения быть выдержанным, иметь собственную позицию выбора, проявлять социальную чувствительность, сохранять равновесие в трудных ситуациях, иметь необходимые профессионально-личностные качества для успешного разрешения конфликта.

На качество овладения конфликтологической составляющей в профессиональной подготовке оказывает большое влияние фактор мотивации к выполнению профессиональной деятельности у будущих педагогов. В исследовании студентам предлагалось ответить на вопрос «Планируете ли Вы по окончании обучения в вузе работать учителем?» Результаты ответа распределились на три группы: 1 – желают работать учителями (70 чел., или 46 %), 2 – те, кто затруднились с ответом (42 чел., или 27,6 %), 3 – скорее не хотят работать учителями (40 чел., или 26,4 %). Менее половины опрошенных студентов связывают дальнейшую профессиональную деятельность с избранной профессией.

В исследовании сравнивались оценки студентов с разной степенью ориентации на педагогическую профессию: 1 – желают рабо-

тать учителями, 2 – те, кто затруднились с ответом, 3 – скорее не хотят работать учителями (табл. 5).

Таблица 5

**Самооценка конфликтологической составляющей образа педагога студентов с разной степенью мотивации на профессиональную педагогическую деятельность**

Table 5

**Self-assessment of the conflictological component of the image of a teacher of students with varying degrees of motivation for professional pedagogical activity**

№ п/п	Желание работать учителем (1 – да, скорее да; 2 – затрудняюсь с ответом, 3 – нет, скорее нет)	N	Средний ранг, $\bar{R}_p$	H-критерий	p	
1	Позиция на равных	1	70	78,56	2,192	0,334
		2	42	80,76		
		3	40	68,41		
		Всего	152			
2	Отказ от насилия	1,00	70	75,14	2,133	0,344
		2,00	42	82,24		
		3,00	40	72,85		
		Всего	152			
3	Подчинение правилам	1,00	70	75,59	3,934	0,140
		2,00	42	85,86		
		3,00	40	68,28		
		Всего	152			
4	Позитивные цели	1,00	70	75,34	2,106	0,349
		2,00	42	83,65		
		3,00	40	71,01		
		Всего	152			
5	Внутренняя устойчивость	1,00	70	77,19	4,636	0,098
		2,00	42	90,04		
		3,00	40	61,08		
		Всего	152			
6	Личностный выбор	1,00	70	71,86	0,849	0,654
		2,00	42	88,18		
		3,00	40	72,36		
		Всего	152			

Между этими группами (1, 2, 3) значимых различий не обнаружилось ни по одному из критериев конфликтологической составляющей ( $p$  от 0,098 до 0,654). Это может говорить о том, что все студенты, независимо от профессиональной направленности, считают, что недостаточно подготовлены для практиче-

ской реализации этого направления в ситуации реального конфликтного взаимодействия в образовательном процессе. Анализ данных в зависимости от курса обучения также не показал различий: студенты старших курсов в силу своей большей самокритичности также считают конфликтологическую составляющую

своей профессиональной подготовки недостаточной для решения задач конфликтного взаимодействия в образовательной среде.

В таблице 6 представлены данные оценки студентами школьных учителей.

Таблица 6

**Оценка студентами конфликтологической составляющей в образе школьного учителя**

Table 6

**Students' assessment of the conflictological component in the image of a school teacher**

№ п/п	Желание работать учителем (1 – да, скорее да; 2 – затрудняюсь с ответом, 3 – нет, скорее нет)	N	Средний ранг, Rcp.	H-критерий	p	
1	Позиция на равных	1	70	72,64	6,104	0,047
		2	42	90,12		
		3	40	68,95		
		Всего	152			
2	Отказ от насилия	1,00	70	75,99	5,771	0,056
		2,00	42	86,74		
		3,00	40	66,65		
		Всего	152			
3	Подчинение правилам	1,00	70	76,81	4,093	0,129
		2,00	42	85,07		
		3,00	40	66,95		
		Всего	152			
4	Позитивные цели	1,00	70	75,34	4,145	0,126
		2,00	42	83,65		
		3,00	40	71,01		
		Всего	152			
5	Внутренняя устойчивость	1,00	70	76,01	9,873	0,007
		2,00	42	91,19		
		3,00	40	61,93		
		Всего	152			
6	Личностный выбор	1,00	70	71,86	5,795	0,055
		2,00	42	88,18		
		3,00	40	72,36		
		Всего	152			

**Прим.** В выделенных цветом ячейках отражены значимые различия в оценках показателя.

**Note.** The cells highlighted in color reflect significant differences in the indicator estimates.

При оценивании школьных учителей значимые различия обнаружилось при оценке критериев «позиция на равных» ( $p = 0,047$ ) и «внутренняя устойчивость» ( $p = 0,007$ ). Выше всех наличие данного качества у школьных учителей оценили студенты группы 2 – сомневающиеся ( $R_{cp} = 90,12$ ), ниже – не желающие

быть учителями ( $R_{cp} = 68,95$ ). Прослеживается связь между низкой оценкой исследуемых критериев и нежеланием работать по выбранной профессии. Промежуточная оценка у студентов, желающих работать по избранной профессии ( $R_{cp} = 72,64$ ). Также группа «со-

мневающих» студентов выше оценила внутреннюю устойчивость учителей ( $R_{\text{ср.}} = 91,19$ ), чем другие две группы (76,01 и 61,93). Более высокие оценки «сомневающих» можно объяснить тем, что данную группу в основном составляют студенты второго курса, которые лучше знают и помнят в ситуациях реального профессионального взаимодействия школь-

ных учителей, чем преподавателей вуза, с которыми они взаимодействуют всего лишь второй год. В оценивании таких критериев, как «отказ от насилия», «подчинение правилам», «позитивные цели» значимых различий не обнаружено.

Оценки конфликтологической составляющей образа преподавателей вуза представлены в таблице 7.

Таблица 7

Оценка студентами конфликтологической составляющей в образе преподавателя вуза

Table 7

**Students' assessment of the conflictological component in the image of a university teacher**

№ п/п	Желание работать учителем (1- да, скорее да; 2 - затрудняюсь, 3-нет, скорее нет)	N	Средний ранг	H критерий	p
1.	Позиция на равных 1 2 3 Всего	70 42 40 152	76,73 84,37 67,84	3,403	0,182
2.	Отказ от насилия 1,00 2,00 3,00 Всего	70 42 40 152	76,26 84,99 68,01	5,641	0,060
3.	Подчинение правилам 1,00 2,00 3,00 Всего	70 42 40 152	77,51 85,83 64,94	6,190	0,045
4.	Позитивные цели 1,00 2,00 3,00 Всего	70 42 40 152	73,27 86,98 71,15	4,160	0,125
5.	Внутренняя устойчивость 1,00 2,00 3,00 Всего	70 42 40 152	80,95 81,64 63,31	6,366	0,041
6.	Личностный выбор 1,00 2,00 3,00 Всего	70 42 40 152	71,35 87,40 74,06	4,403	0,111

**Прим.** Цветом выделены ячейки, отражающие значимые различия в оценке показателя.

**Note.** The cells that reflect significant differences in the indicator score are highlighted in color.

В оценке преподавателей вуза значимые различия обнаружались в результатах по критериям «подчинение правилам» ( $p = 0,045$ ) и «внутренняя устойчивость» ( $p = 0,041$ ). Как и в случае оценки учителей, при оценке преподавателей вуза «сомневающиеся» студенты выше оценивают критерий «внутренняя устойчивость» ( $M_{ср.} = 81,64$ ), почти также высоко данный критерий оценивают профессионально ориентированные студенты (в сравнении с оценками двух других групп ( $M_{ср.} = 80,95$ )). Значительно ниже оценивают этот критерий не желающие работать учителями ( $M_{ср.} = 63,31$ ). Здесь также обнаруживается связь низких оценок исследуемых критериев с нежеланием работать по избранной профессии. В отличие от оценки школьных учителей в оценивании педагогов вуза значимые различия обнаружались в результатах критерия «подчинение правилам». Здесь «сомневающиеся студенты» выше оценили наличие данного критерия ( $M_{ср.} = 85,83$ ), чем группы профессионально ориентированных и не ориентированных на работу педагогами студентов ( $M_{ср.} = 77,51$  и  $M_{ср.} = 64,94$ ).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Студенты исследуемой выборки недостаточно ориентированы на избранную педагогическую профессию (46 %).

2. В оценке значимости каждого из критериев, представляющих в совокупности проявления конфликтологической составляющей образа педагога, не выявлено различий в самооценках студентов с разной степенью направленности на профессиональную педагогическую деятельность.

3. При оценивании школьных учителей и педагогов вузов значимые различия обнаружены по критерию «внутренняя устойчивость». «Сомневающиеся» студенты ниже оценили этот критерий у преподавателей вуза,

а «не желающие работать по профессии» низко оценили данный критерий как у школьных учителей, так и преподавателей вуза.

4. В структуре конфликтологической составляющей школьных учителей студентами выделен критерий «позиция на равных», а у педагогов вуза – «подчинение правилам».

5. Обнаружена связь между желанием стать педагогом и сформированной конфликтологической составляющей образа педагога, особенно это касается внутренней устойчивости педагога. Прослеживается связь низких оценок исследуемых критериев с нежеланием работать по избранной профессии. Студенты, не желающие работать по профессии, низко оценили конфликтологические умения у практических работников (как школьных, так и вузовских) и считают невозможным овладение ими, что отрицательно сказывается на профессиональной мотивации.

### Заключение

Проведенное исследование дает возможность проанализировать взаимосвязь между оценкой конфликтологической составляющей образа педагога и желанием в будущем работать по избранной профессии у студентов педагогического вуза. Оно позволяет оценить значимость и иерархию компонентов конфликтологической составляющей образа педагога с разной степенью профессиональной мотивации.

Изучение перспектив будущей педагогической деятельности показало, что менее половины студентов (46 %) намерены работать учителями, остальные либо сомневаются (27,6 %), либо откровенно говорят о нежелании работать по избранной профессии (26,4 %). Данный факт определяется особенностями выборки, более половины которой со-

ставляют студенты 2 курса (57,2 %), ориентированные более на учебную деятельность, чем на профессиональную.

Изучение конфликтологической составляющей образа педагога не выявило особых различий в оценке значимости необходимости иметь сформированную конфликтологическую составляющую. Все студенты считают ее важной составляющей профессиональной деятельности педагога. Среди показателей конфликтологической составляющей образа педагога у школьных учителей студентами выделен критерий «позиция на равных», а у педагогов вуза – «подчинение правилам», что подчеркивает более демократичные отношения в школе, нежели в вузе.

Факторный анализ выявил различия в структуре конфликтологической составляющей образов как школьного педагога, так и вузовского преподавателя. В представлениях студентов структура конфликтологической составляющей образа школьного учителя и образа преподавателя вуза во многом совпадают. Но они не совпадают со структурой конфликтологической составляющей Я-образа будущих учителей. Исследование выявило, что желание быть учителем и работать по профессии связано с такими компонентами образа учителя, как «позитивные цели», «общение на равных» и «личностный выбор».

При оценивании школьных учителей и педагогов вузов значимые различия обнаружены по критерию «внутренняя устойчивость». «Сомневающиеся» студенты ниже оценили этот критерий у преподавателей вуза, а «не желающие работать по профессии» низко оценили данный критерий как у школьных учителей, так и преподавателей вуза, что в совокупности с другими факторами снижает их мотивацию работать по профессии.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии связи между оценкой сформированности конфликтологической составляющей образа педагога и мотивацией профессиональной деятельности у будущих учителей. Исследование выявило, что желание быть учителем и работать по профессии связано с такими компонентами образа учителя, как «позитивные цели», «общение на равных» и «личностный выбор». Низкие оценки такого важного критерия конфликтологической составляющей, как «внутренняя устойчивость» в образе как школьного учителя, так и преподавателя вуза в восприятии студентов делают педагогическую профессию сложной, эмоционально трудной и непривлекательной, что не мотивирует их связывать свое профессиональное будущее с педагогической деятельностью. Кроме того, структура конфликтологической составляющей образа «Я» будущего педагога не совпадает со структурой образа действующих педагогов, поэтому считаем целесообразным активизировать продолжение формирования мотивации к профессиональной деятельности в процессе обучения в части конфликтологической подготовки независимо от курса обучения.

Таким образом, результаты исследования показывают, что низкая оценка студентами конфликтологической составляющей в профессиональной подготовке требует внимания со стороны организаторов образования к проблеме подготовки будущих педагогов и повышению квалификации действующих школьных учителей и преподавателей. Изменения в обучении должны касаться не только повышения профессиональной компетентности, но и формирования профессионально значимых качеств специалистов, их эмоциональной устойчивости и большей профессиональной направленности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Борисова Е. С. Проблема конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации // Известия самарского научного центра российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2017. – Т. 19, № 2. – С. 28–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29430062>
2. Глузман Н. А. Формирование профессионального имиджа социального педагога // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 9. – С. 52–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2017-9-52-69> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30637997>
3. Заглул Х. С., Махди Д. С. Влияние практических аспектов формирования навыков коммуникации и мышления на развитие навыков самоуправления у студентов вуза // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 8. – С. 41–74. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-40-74> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44057968>
4. Иванова Е. К., Чемерилова И. А. Конфликтологическая культура учителя и ее проявления в профессиональной деятельности // Вестник Башкирского университета. – 2015. – Т. 20, № 2. – С. 716–721. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23854334>
5. Кудашкина О. В., Тарасова С. В., Рогачев А. И. Психологическая подготовка будущих учителей физической культуры к снижению конфликтности предстоящих отношений в профессиональной среде // Казанский психологический журнал. – 2019. – № 2. – С. 157–161. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191219>
6. Лубков А. В. Современные проблемы педагогического образования // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 36–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-36-54> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42863828>
7. Мартынова А. В. Факторы, влияющие на формирование профессионального самосознания будущего учителя начальной школы // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 466. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32664353>
8. Минева О. А., Максимова К. А., Бакулина Н. А., Слюзнева К. В. Выбор профессии учителя: изучение мотивации студентов педагогических специальностей // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 4. – С. 136–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36716184>
9. Петрова Е. А., Соколовская И. Э., Акимова Н. Н., Романова А. В. Имидж современного учителя в представлении старшеклассников // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 2. – С. 97–119. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-97-119> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42467289>
10. Преснякова Т. Н., Анкудинова С. А., Непочатых И. А. Проблемы сознательного выбора профессии // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – № 2. – С. 209–216. DOI: <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2019-10116> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38543748>
11. Рослякова С. В., Харланова Е. М., Артемьева Н. П., Черникова Е. Г., Рябых И. Г. Конфликтологическая подготовка будущих педагогов в вузе // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – № 11. – С. 375–380. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41495444>
12. Сиврикова Н. В., Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Харланова Е. М. Оценка студентами педагогического университета собственной подготовки к разрешению конфликта // Science for education Today. – 2020. – Т. 10, № 5. – С. 67–83. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44193024>
13. Соколова Н. А., Сиврикова Н. В., Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Харланова Е. М., Рослякова С. В. Конфликтологическая подготовка будущих педагогов // Образование и наука. –



2020. – Т. 22, № 7. – С. 101–124. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-7-101-124> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43898805>
14. Теплоухов А. П. Педагогические условия формирования конфликтологической компетенции будущих учителей физической культуры в педвузе // European social science journal. – 2016. – № 11. – С. 288–293. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28845902>
  15. Черникова Е. Г., Рослякова С. В. Профессионально значимые качества глазами молодых учителей (по материалам социологического исследования) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 107–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26486382>
  16. Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Соколова Н. А. Социально-психологические особенности современного подростка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 267–284. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36915423>
  17. Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Перебейнос А. Е., Сиврикова Н. В. Личностные ценности подростков малого и большого городов и риски в процессе их формирования // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 215–233. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.15> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191475>
  18. Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Руденко А. В. Адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов общеобразовательных организаций (по материалам общероссийского социологического исследования) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 7. – С. 114–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30450992>
  19. Alenezi A. M. The relationship of students' emotional intelligence and the level of their readiness for online education: a contextual study on the example of university training in Saudi Arabia // The Education and Science Journal. – 2020. – Vol. 22 (4). – P. 89–109. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2020-4-89-109> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42896055>
  20. Buzdar M. A., Jalal H., Mohsin M. N. Gaps between Acquired and Required Teacher Education Graduate Attributes: Does Accreditation Influence in Pakistan? // Eurasian journal of educational research. – 2018. – Vol. 76. – P. 113–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2018.76.6>
  21. Leon-del-Barco B., Mendo-Lazaro S., Felipe-Castano E., Fajardo-Bullon F., Iglesias-Gallego D. Measuring Responsibility and Cooperation in Learning Teams in the University Setting: Validation of a Questionnaire // Frontiers in psychology. – 2020. – Vol. 326. – P. 282. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00326>
  22. Carbonero M. A., Martin-Anton L. J., Flores V., Resende A. F. Comparative Study of the teaching styles of Social Sciences University professors from Spain and Brazil // Revista complutense de educacion. – 2017. – Vol. 28 (2). – P. 631–647. DOI: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.50711](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50711)
  23. Carmi T., Tamir E. Three professional ideals: where should teacher preparation go next? // European journal of teacher education. – 2020. – Vol. 89 (3). – P. 165–172. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2020.1805732>
  24. Christensen S. S., Davies R. S., Harris S. P., Hanks J., Bowles B. Teacher Recruitment: Factors That Predict High School Students' Willingness to Become Teachers // Education sciences. – 2019. – Vol. 9. – P. 282. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9040282>
  25. Ellis A. R. A conceptual framework for preventing aggression in elementary schools // Conflict Resolution Quarterly. – 2019. – Vol. 36 (3). – P. 183–206. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579404040076>





26. Fukkink R., Helmerhorst K., Deynoot-Schaub M. G., Sluiter R. Training Interaction Skills of Pre-service ECEC Teachers: Moving from in-Service to Pre-service Professional Development // *Early childhood education journal*. – 2019. – Vol. 47 (4). – P. 497-507. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-019-00928-6>
27. Garcia C. B., Ubieta-Artur M. I., Valle A. R. A. Opinion of students of the university of Zaragoza on Teaching skills of Higher Education Teachers // *Education in the knowledge society*. – 2017. – Vol. 1. – P. 75–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20171817599>
28. Guerrero E. G. P., Torres L. C., Vides M. M. T., Ruiz L. K. J. Conflict mediation and school violence: results of intervention through a quasi-experimental study // *Revista Espanola de orientation y psicopedagogia*. – 2020. – Vol. 31 (3). – P.45–63. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29261>
29. Karakoyun F., Lindberg O. J. Preservice teachers' views about the twenty-first century skills: A qualitative survey study in Turkey and Sweden // *Education and information technologies*. – 2020. – Vol. 25 (4). – P. 2353–2369. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-020-10148-w>
30. Lee J. A., Kang M. O., Park B. J. Factors influencing choosing teaching as a career: South Korean preservice teachers // *Asia pacific Education review*. – 2019. – Vol. 20. – P. 467–488 DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-019-09579-z>
31. Moses I., Admiraal W., Berry A., Saab N. Student-teachers' commitment to teaching and intentions to enter the teaching profession in Tanzania // *South African Journal of education*. – 2019. – Vol. 39. – P. 1485. DOI: <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v39n1a1485>
32. Nesje K., Brandmo C., Berger J. L. Motivation to Become a Teacher: a Norwegian Validation of the Factors Influencing Teaching Choice Scale // *Scandinavian Journal of education research*. – 2018. – Vol. 62. – P. 813–831. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804>
33. Othman A., Ruslan N. Intercultural communication experiences among students and teachers: implication to in-service teacher professional development // *Journal for multicultural education*. – 2020. – Vol. 14(3-4). – P. 223–238. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/JME-04-2020-0024>
34. Rillo-Albert A., Lavega-Burgues P., Prat Q., Costes A., Munoz-Arroyave V., de Ocariz U. S. The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model // *International journal of environmental research and public health*. – 2021. – Vol. 18 (1071). – P. 1–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18031071>
35. Rodrigues F., Mogarro M. Professional identity images of future teachers// *Revista Brasileira de Educacao*. – 2018. – Vol. 47. – P. 199–221. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019250004>
36. Tang S. Y. F., Wong P. M., Wong A. K. Y., Cheng M. M. H. What attracts young people to become teachers? A comparative study of pre-service student teachers' motivation to become teachers in Hong Kong and Macau // *Asia pacific Education review*. – 2018. – Vol. 19. – P. 433–444. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-018-9541-x>
37. Turan M. B., Bahadir Z., Certel Z. The relationship with the personal qualities of ability about conflict resolution of physical education and sport teacher candidates // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 174. – P. 3390–3396. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1009>



DOI: [10.15293/2658-6762.2102.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.02)

Tatyana Genad`evna Ptashko

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,  
Social Work, Pedagogics and Psychology Department,  
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0235-4190>

E-mail: [ptashko75@mail.ru](mailto:ptashko75@mail.ru)

Elena Gennadyevna Chernikova

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,  
Social Work, Pedagogics and Psychology Department,  
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8858-9790>

E-mail: [Helen1268@mail.ru](mailto:Helen1268@mail.ru)

Artem Evgenyevich Perebeynos

Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor,  
General History Department,  
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3269-0440>

E-mail: [nos75@mail.ru](mailto:nos75@mail.ru)

Nadezhda Valeryevna Sivrikova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Social Work, Pedagogics and Psychology Department,  
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-8113>

E-mail: [Bobronv@cspu.ru](mailto:Bobronv@cspu.ru) (Corresponding Author)

Nadezhda Anatolyevna Sokolova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Social Work, Pedagogics and Psychology Department,  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-8320>

E-mail: [sokolovana-2011@mail.ru](mailto:sokolovana-2011@mail.ru)

## **Relationship between the assessment of the formation of conflict resolution component in the teacher's image and the desire to enter the teaching profession**

### **Abstract**

*Introduction.* The article attempts to study the correlation between the desire to enter the teaching profession and the formation of the conflict resolution component in the teacher's image. The



purpose of the article is to identify and describe the relationship between the assessment of the formation of the conflict resolution component in the teacher's image and the desire to pursue a career in education.

**Materials and Methods.** The study is based on the systematic approach and uses theoretical and empirical research methods. To collect primary empirical data, a survey of undergraduates doing their degrees in education was conducted. The study involved 152 undergraduate students (Years 2-5). For the mathematical processing of the research data, the H - Kruskal Wallace test and factor analysis were used

**Results.** The factor analysis revealed two factors within the structure of the conflict resolution component of the teacher's image. Its content differs when students assess school teachers, university teachers and themselves. According to students' perceptions, the structure of conflict resolution component of the school teacher's image and of the image of the university teacher coincide to a great extent. On the other hand, the structure of conflict resolution component of future teachers' 'self-image' differs. 'Refusing violence' in the second factor is associated with 'following rules' for students, and with 'personal choice' for university teachers and school teachers.

The research findings indicate that students with different degrees of professional motivation have different perceptions of the formation of conflict resolution component within professional images of university teachers, school teachers and themselves. When assessing school teachers and university teachers, significant differences were found according to the 'internal stability' criterion. 'Doubting students' rated university teachers lower according to this criterion, on the other hand, 'students who do not want to enter the teaching profession' rated this criterion low both among school teachers and university teachers.

**Conclusions.** The study reveals the correlation between the assessment of conflict resolution component of the teacher's image and motivation for entering the teaching career. The article concludes that the desire to pursue a career in education is associated with such components of the teacher's image as 'positive goals', 'equal communication' and 'personal choice'. Low self-evaluation of students' conflict resolution component of the teacher's image negatively affects the motivation for teaching career in the future.

### Keywords

Future teacher; Motivation for teaching; Conflict resolution component of the teacher's image; Teacher's image; The structure of the teacher's image; Self-determination in professional activity; Factor analysis.

## REFERENCES

1. Borisova E. S. The problem conflictological competence in the field of educational organizations. *News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Science*, 2017, vol. 19 (2), pp. 28–32. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29430062>
2. Gluzman N. A. Professional image formation of a future social care teacher. *The Education and Science Journal*, 2017, vol. 19, pp. 52–69. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2017-9-52-69> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30637997>
3. Zaghoul H. S., Mahdy D. S. The impact of practical aspects of communication and thinking skills formation on improving self-management skills in university students. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (8), pp. 41–74. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-40-74> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44057968>



4. Ivanova E. K., Chemerilova I. A. The conflictological culture of the modern teacher and its implication in the professional activity. *Bulletin of the Bashkir University*, 2015, vol. 20 (2), pp. 716–721. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23854334>
5. Kudashkina O. V., Tarasova S. V., Rogachev A. I. Psychological preparation of future teachers of physical education to reduce the contentiousness of the upcoming relations in a professional environment. *Kazan Psychological Journal*, 2019, no. 2, pp. 157–161. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191219>
6. Lubkov A. V. Modern problems of pedagogical education. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (3), pp. 36–54. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-36-54> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42863828>
7. Martynova A. V. The factors influencing formation of professional consciousness of future elementary school teacher. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, vol. 5, pp. 466. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32664353>
8. Mineeva O. A., Maksimova K. A., Bakulina N. A., Slyuzneva K. V. Choosing teaching as a career: research on pre-service teachers' motivation. *News of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2018, no. 4, pp. 136–142. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36716184>
9. Petrova E. A., Sokolovskaya I. E., Akimova N. N., Romanova A.V. High school students' perceptions of the modern teacher image. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (2), pp. 97–119. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-97-119> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42467289>
10. Presnyakova T. N., Ankudinova S. A., Nepochatykh I. A. The problem of conscious choice of teaching profession. *Education. The science. Scientific Personnel*, 2019, vol. 2, pp. 209–216. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2019-10116> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38543748>
11. Roslyakova S.V., Kharlanova E.M., Artemyeva N.P., Chernikova E.G., Ryabykh I.G. Conflictological training of future teachers at the university. *Uchenyeyapiski Lesgaft University*, 2019, no. 11, pp. 375–380. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41495444>
12. Sivrikova N. V., Chernikova E. G., Ptashko T. G., Kharlanova E. M. Self-assessment of conflict resolution competencies by undergraduate students pursuing an education degree. *Science for education Today*, 2020, vol. 10 (5), pp. 67–83. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2005.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44193024>
13. Sokolova N. A., Sivrikova N. V., Chernikova E. G., Ptashko T. G., Harlanova E. M., Roslyakova S. V. Conflict management training for future educators. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (7), pp. 101–124. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-7-101-124> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43898805>
14. Teploukhov A. P. Pedagogical conditions of formation of conflictological competence of future teachers of physical culture in pedagogical universities. *European Social Science Journal*, 2016, no. 11, pp. 288–293. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28845902>
15. Chernikova, E.G., Roslyakova S.V. professionally significant qualities as seen by young teachers (following the sociological research materials). *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2016, no. 5, pp. 107–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26486382>
16. Chernikova E.G., Ptashko T.G., Sokolova N.A. social and psychological features of modern adolescence. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2018, no. 5, pp. 267–284. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36915423>



17. Chernikova E. G., Ptashko T. G., Perebeinos A. E., Sivrikova N. V. Adolescents' personal values in towns and cities and risks in their development. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (2), pp. 215–233. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.15> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191475> <http://dx.doi.org/>
18. Chernikova, E. G., Ptashko T.G., Rudenko A.V. Adaptation and professional development of young teachers in education institutions (according to materials of all-Russian sociological survey). *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2017, no. 7, pp. 114–121. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30450992>
19. Alenezi A. M. The relationship of students' emotional intelligence and the level of their readiness for online education: a contextual study on the example of university training in Saudi Arabia. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (4), pp. 89–109. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2020-4-89-109> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42896055>
20. Buzdar M. A., Jalal H., Mohsin M. N. Gaps between Acquired and Required Teacher Education Graduate Attributes: Does Accreditation Influence in Pakistan? *Eurasian Journal of Educational Research*, 2018, vol. 76, pp. 113–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2018.76.6>
21. Leon-del-Barco B., Mendo-Lazaro S., Felipe-Castano E., Fajardo-Bullon F., Iglesias-Gallego D. Measuring Responsibility and Cooperation in Learning Teams in the University Setting: Validation of a Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 2020, vol. 326, pp. 282. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00326>
22. Carbonero M. A., Martin-Anton L. J., Flores V., Resende A. F. Comparative Study of the teaching styles of social sciences university professors from Spain and Brazil. *Revista Complutense de Educacion*, 2017, vol. 28 (2), pp. 631–647. DOI: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.50711](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50711)
23. Carmi T., Tamir E. Three professional ideals: where should teacher preparation go next? *European Journal of Teacher Education*, 2020, vol. 89 (3), pp. 165–172. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2020.1805732>
24. Christensen S. S., Davies R. S., Harris S. P., Hanks J, Bowles B. Teacher recruitment: Factors that predict high school students' willingness to become teachers. *Education Sciences*, 2019, vol. 9, pp. 282. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9040282>
25. Ellis A. R. A conceptual framework for preventing aggression in elementary schools. *Conflict Resolution Quarterly*, 2019, vol. 36 (3), pp. 183–206. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579404040076>
26. Fukkink R., Helmerhorst K., Deynoot-Schaub M. G., Sluiter R. Training interaction skills of pre-service ECEC Teachers: Moving from in-service to pre-service professional development. *Early Childhood Education Journal*, 2019, vol. 47 (4), pp. 497–507. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-019-00928-6>
27. Garcia C. B., Ubieta-Artur M. I., Valle A. R. A. Opinion of students of the university of Zaragoza on teaching skills of higher education teachers. *Education in the Knowledge Society*, 2017, vol. 1, pp. 75–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20171817599>
28. Guerrero E. G. P., Torres L. C., Vides M. M. T., Ruiz L. K. J. Conflict mediation and school violence: Results of intervention through a quasi-experimental study. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 2020, vol. 31 (3), pp. 45–63. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29261>



29. Karakoyun F., Lindberg O. J. Preservice teachers' views about the twenty-first century skills: A qualitative survey study in Turkey and Sweden. *Education and Information Technologies*, 2020, vol. 25 (4), pp. 2353–2369. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-020-10148-w>
30. Lee J. A., Kang M. O., Park B. J. Factors influencing choosing teaching as a career: South Korean preservice teachers. *Asia Pacific Education Review*, 2019, vol. 20, pp. 467–488 DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-019-09579-z>
31. Moses I., Admiraal W., Berry A., Saab N. Student-teachers' commitment to teaching and intentions to enter the teaching profession in Tanzania. *South African Journal of Education*, 2019, vol. 39, pp. 1485. DOI: <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v39n1a1485>
32. Nesje K., Brandmo C., Berger J. L. Motivation to become a teacher: a Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Education Research*, 2018, vol. 62, pp. 813–831 DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804>
33. Othman A., Ruslan N. Intercultural communication experiences among students and teachers: Implication to in-service teacher professional development. *Journal for Multicultural Education*, 2020, vol. 14 (3–4), pp. 223–238. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/JME-04-2020-0024>
34. Rillo-Albert A., Lavega-Burgues P., Prat Q., Costes A., Munoz-Arroyave V., de Ocariz U. S. The transformation of conflicts into relational well-being in physical education: GIAM Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, vol. 18 (1071), pp. 1–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18031071>
35. Rodrigues F., Mogarro M. Professional identity images of future teachers. *Revista Brasileira de Educacao*, 2018, vol. 47, pp. 199–221. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019250004>
36. Tang S. Y. F., Wong P. M., Wong A. K. Y., Cheng M. M. H. What attracts young people to become teachers? A comparative study of pre-service student teachers' motivation to become teachers in Hong Kong and Macau. *Asia Pacific Education Review*, 2018, vol. 19, pp. 433–444. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-018-9541-x>
37. Turan M. B., Bahadir Z., Certel Z. The relationship with the personal qualities of ability about conflict resolution of physical education and sport teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, pp. 3390–3396. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1009>

Submitted: 07 February 2021

Accepted: 10 March 2021

Published: 30 April 2021



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© А. В. Савченков, Н. В. Уварина

DOI: [10.15293/2658-6762.2102.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.03)

УДК 378+159.96

## Определение содержания мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности

А. В. Савченков, Н. В. Уварина (Челябинск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье исследуется проблема формирования ценностей в воспитательной деятельности педагога: интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов, мотивация к осуществлению воспитательной деятельности и самомотивация. Цель исследования – определить содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности.

**Методология.** Методологическую основу исследования составили системный и аксиологический, контекстный, нуклеарный и личностно-ориентированный подходы; структурный подход к изучению личности С. Л. Рубинштейна; анализ и обобщение научно-теоретических источников.

**Результаты.** В ходе исследования были проанализированы современные источники по проблеме готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности. В западных научных источниках готовность к воспитательной деятельности связывают с овладением новыми репертуарами педагогического поведения, общей и внутренней регуляцией поведения педагога, гибким сочетанием теоретической и практической готовности к исследуемой деятельности. В отечественных источниках готовность к воспитательной деятельности рассматривается как овладение будущим педагогом комплексом знаний, умений, навыков и соответствующих компетенций по осуществлению эффективной воспитательной работы; как направленность на гуманистические и духовные ценностные ориентации, формирование таких качеств личности будущего педагога, как доброжелательность, гуманистическое мировоззрение, коммуникабельность, эмпатийность. В статье представлено содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности к воспитательной деятельности, которое включает ценности в воспитательной деятельности (они позволяют регламентировать будущую воспитательную деятельность педагога и помогают ему осознать значимость своей профессии для общества), интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов (придает воспитательной деятельности личностный смысл, регламентирует ее, а также выступает основой

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований в рамках проекта № 21-18-00139

**Савченков Алексей Викторович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, Челябинск.

E-mail: [alex2107@mail.ru](mailto:alex2107@mail.ru)

**Уварина Наталья Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: [nuvarina@yandex.ru](mailto:nuvarina@yandex.ru)

для формирования устойчивой мотивации к ней), мотивацию к осуществлению воспитательной деятельности (связана с интересом к преподаванию и социальным контекстом педагогической профессии и определяется их ценностными ориентациями), самомотивацию (позволяет будущему педагогу в сложной, часто стрессогенной обстановке выполнять педагогическую деятельность без внешнего подкрепления).

**Заключение.** *Посредством теоретического анализа доказано, что ценности и мотивация являются значимыми компонентами готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности и выступают ее мотивационно-ценностным компонентом. В качестве содержательного наполнения данного компонента выступили устойчивые (ценности в воспитательной деятельности, мотивация к осуществлению воспитательной деятельности) и гибкие (интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов, самомотивация) качества личности будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** *готовность к воспитательной деятельности; мотивационно-ценностный компонент; профессиональная устойчивость; профессиональная гибкость.*

### Постановка проблемы

Постоянные социально-экономические изменения, коренная смена идеологической парадигмы, смысложизненных и ценностных ориентиров молодежи приводят к возрастанию значимости воспитательного компонента образовательной системы. В то же время реформы в системе образования стали причиной снижения его воспитательной и гуманистической миссии. Если обучение совершенствуется за счет новых педагогических технологий, обновления учебного оборудования, повсеместной цифровизации, то воспитание находится в состоянии стагнации.

Особенно проблема снижения роли воспитания становится актуальной для среднего профессионального образования, так как именно преподаватели техникумов и колледжей работают с одним из самых сложных контингентов обучающихся, у которых проявляется агрессия, девиантное поведение, выра-

жена маргинализация, пристрастие к алкоголю, наркотикам и т. д. Все вышеперечисленные причины обуславливают особые требования к подготовке педагогов профессионального обучения к воспитательной деятельности [1].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам, с которыми сталкиваются педагоги профессионального обучения при осуществлении воспитательной деятельности<sup>1</sup> [2; 3; 4], привел нас к выводам, что основными являются следующие: 1) низкий уровень психолого-педагогических и методических знаний, умений, опыта деятельности в воспитательной работе; 2) трудности в организации индивидуально-воспитательной работы с обучающимися; 3) отсутствие у педагогов устойчивой мотивации и ценностных ориентаций к осуществлению воспитательной деятельности; 4) неумение планировать системную работу по формированию у обучающихся

<sup>1</sup> Campbell D. E. Choosing democracy: a practical guide to multicultural education. – 4th ed. – Boston: Allyn & Bacon, 2010. – 463 p.

Козленкова Е. Н., Ягупова Т. В. Совершенствование подготовки педагогов профессионального обучения

к воспитательной деятельности // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». – 2008. – № 6–1. – С. 72–74.



личностных качеств, необходимых для эффективной реализации будущей профессиональной деятельности; 5) неготовность педагогов осуществлять воспитательную деятельность с различным контингентом обучающихся, в том числе с проявлениями девиантного поведения, а также в экстремальной и стрессогенной обстановке; 6) недостаточный уровень сформированности у педагогов личностного компонента готовности к воспитательной деятельности, а именно профессиональной устойчивости, гибкости, эмоционального интеллекта, способности к эмпатии и др.; 7) отсутствие современной системы воспитательной работы в организациях среднего профессионального образования, учитывающей динамично меняющиеся условия социального взаимодействия.

На разрешение ряда вышеперечисленных проблем направлена разрабатываемая нами система подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в профессиональных образовательных организациях. Результатом разрабатываемой системы выступает готовность к изучаемой деятельности.

Перейдем к представленной в зарубежной и отечественной литературе характеристике подходов к подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности. В англоязычных источниках<sup>2</sup> термин «воспитание», наряду с «обучением» и «образованием», обозначен понятием «education». Близким по значению к российскому пониманию термина «воспитание» можно считать «social education», так как оно подразумевает усвоение ценностей и норм общества для обеспечения дальнейшей социализации<sup>3</sup>.

Проанализируем, реализуемый в зарубежных странах опыт подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности. По мнению С. Serafin [5], акцент в подготовке учителей должен быть сделан как на педагогической, так и на психологической подготовке. Воспитательную функцию педагога автор связывает с идеологией, формированием у обучающихся гуманистических и моральных принципов, нравственности, демократизации, с экологической подготовкой и развитием творческого мышления [5].

J. König, R. Ligtvoet, S. Klemenz и M. Rothland [6], проанализировав процесс подготовки будущих педагогов в Германии и Австрии, готовность к воспитательной деятельности связывают с адаптационными способностями личности педагогов, формированием профессиональной идентичности и направленности, способностями в области мотивации, поддержки развития коллектива обучающихся.

По мнению ученых из Великобритании D. Lillge, A. Knowles [7], готовность к воспитательной деятельности связана с подготовкой к разрешению конфликтов, социально справедливым обучением, моделированием будущей воспитательной деятельности. Чилийский ученый Н. Montenegro [8] также связывает подготовку к воспитательной работе с моделированием различных воспитательных ситуаций.

Группа ученых из США – L. Darling-Hammond, J. Oakes и др.<sup>4</sup> – связывает подготовку к воспитательной деятельности с готовностью к реализации гражданского воспитания в условиях сегрегации и экономического

<sup>2</sup> Smith M. R. Contemporary character education // *Principal Leadership* (High School Ed.). – 2006. – № 6 (5). – P. 16–20.

<sup>3</sup> 4 Standards for Professional Development for Teachers of Science // *National Science Education Standards*. –

Washington, DC: The National Academies Press. – 1996. – P. 55–74. DOI: <https://doi.org/10.17226/4962>

<sup>4</sup> Darling-Hammond L., Oakes J., Wojcikiewicz S., Hylar M. E., Guha R., Podolsky A., Kini T., Cook-Harvey C., Mercer C., Harrell A. *Preparing Teachers for*

неравенства. Ориентируясь на принцип социальной справедливости, педагогу необходимо вовлекать обучающихся в совместную групповую работу, развивать у них самостоятельность и гражданскую активность. В образовательном стандарте педагогов США<sup>5</sup> указывается на необходимость в ходе воспитательной деятельности развивать у обучающихся их способности и интересы, нравственные качества, моральные ценности и нормы [9].

По мнению А. М. Villegas и Т. Lucas [10], педагогам в ходе осуществления воспитательной деятельности необходимо учитывать социокультурные особенности обучающихся и их мультикультурность, экономическую разобщенность, осуществлять их педагогическую поддержку. В ходе подготовки к воспитательной деятельности у педагогов необходимо формировать такие качества как ответственность, социальный интеллект, справедливость, открытость к изменениям.

Проанализировав опыт подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в различных странах, мы пришли к выводу, что в концепциях готовности к воспитательной деятельности большого внимания не уделяется, а значительное внимание уделено дидактической и практической подготовке. Воспитание не рассматривается как отдельный процесс, и он интегрирован в процесс обучения. Готовность к воспитательному процессу, по мнению авторов проанализированных исследований, предполагает психологи-

ческую подготовку, ориентацию на педагогическую поддержку обучающихся, ориентацию на социальную справедливость, ответственность и т. д. В качестве методов подготовки выделяют моделирование воспитательных ситуаций, теоретическую подготовку и др.

А. Cuenca<sup>6</sup> считает, что будущие педагоги должны обладать концептуальными и практическими инструментами, которые помогают им определить пересечения идентичностей, которые существуют в коллективе обучающихся, и пониманием того, как использовать это разнообразие в качестве педагогического актива в ходе реализации воспитательной деятельности. По мнению автора, в ходе осуществления воспитательной деятельности педагоги должны готовить юных граждан для жизни в демократическом обществе, пропагандировать социальную справедливость и ответственность<sup>7</sup>.

D. E. Bruijn [11] считает, что педагогов необходимо готовить к реализации новых образовательных концепций, выполнению воспитательных функций в ситуациях, связанных с неопределенностью, ценностными дилеммами и практической напряженностью, к овладению новыми репертуарами педагогического поведения и методами обучения и воспитания в контексте профессионального образования. По мнению J. A. van Beek, A. E. de Jong, M. G. Minnaert и Th. Wubbels [12], готовность к воспитательной деятельности подразумевает внешнюю, общую и внутреннюю регуляцию поведения педагога.

Deeper Learning. – Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2019. URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/preparing-teachers-deeper-learning-brief>

<sup>5</sup> 4 Standards for Professional Development for Teachers of Science // National Science Education Standards. – Washington, DC: The National Academies Press. – 1996. – P. 55–74. DOI: <https://doi.org/10.17226/4962>

<sup>6</sup> Cuenca A. Preparing Teachers for a New Generation of Social Studies Learners: Introducing the National Standards for the Preparation of Social Studies Teachers // Social Education. – 2017. – Vol. 81 (6). – P. 370–375. URL: <https://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/november-december2017/introducing-the-national-standards-for-the-preparation-of-social-studies-teachers>

<sup>7</sup> Там же.

J. Han, H. Yin и M. Boylan [13] считают, что подготовка педагогов, должна быть практикоориентированной и в большей степени проходить на практике, необходимо гибкое сочетание теоретической и практической готовности. Готовность к воспитательной деятельности предполагает ориентацию на личностно-ориентированное обучение, на поддержку творческого развития обучающихся, сотрудничество, стремление к диалогу, коллективной оценке результатов совместной деятельности [14; 15].

Готовность к воспитательной деятельности подразумевает эффективное сопоставление методов воспитания с потребностями обучающихся и их контекстом, а также ориентацию на личностный подход к обучающимся<sup>8</sup>. По мнению J. Warwas и С. Helm [16], готовность к воспитательной деятельности подразумевает эмоциональную устойчивость будущего педагога, эмпатию, способность вызывать позитивные эмоции у обучающихся, заинтересованность в совместной воспитательной деятельности.

В отечественной науке готовность к воспитательной деятельности изучена достаточно подробно, а воспитание рассматривается как самостоятельный феномен.

По мнению С. А. Ткачевой и Э. Сагынтай кызы, готовность к воспитательной деятельности подразумевает «владение личностью комплексом знаний, умений, навыков и соответствующих компетенций по осуществлению эффективной воспитательной работы, дающей положительный результат в соответствии с поставленными целями и задачами» [17, с. 33]. По мнению Г. Я. Гревцевой и М. В. Циулиной, готовность подразумевает

«воплощение готовности в предметной воспитательной деятельности, применение средств и способов воспитания, сравнение хода выполняемой работы и промежуточных результатов с намеченной целью» [18, с. 11].

Взгляды отечественных ученых подразумевают как теоретическую, так и практическую подготовку к воспитательной деятельности, что в совокупности обуславливает успешность ее выполнения.

Значимым для нашего исследования является мнение Н. Н. Бытко [19], который под готовностью к воспитательной деятельности понимает личностное новообразование, сочетание гуманистических и духовных ценностей ориентаций, профессиональную компетентность в вопросах педагогической поддержки обучающихся. По нашему мнению, ценностное отношение и устойчивая мотивация к осуществлению воспитательной деятельности являются тем фундаментом, на основе которого возможно сформировать готовность к ней.

Готовность к воспитательной деятельности рассматривается «как система профессионально значимых личностных качеств, таких как коммуникабельность, доброжелательность, эмпатийность, а также профессиональное гуманистическое мировоззрение, включающее профессиональные ценности, стремление в саморазвитии, способность к прогнозированию эффективности осуществления воспитательной работы» [20, с. 291].

Обобщив отечественные и зарубежные работы, выделим ряд факторов, значимых для нашего исследования:

<sup>8</sup> Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union // Cedefop research paper. – 2015. – Vol. 47. DOI: <https://doi.org/10.2801/294434>

– готовность к воспитательной деятельности предполагает не только теоретическую, но и практическую подготовку к ней;

– готовность к воспитательной деятельности предполагает сформированность определенной совокупности личностных качеств будущего педагога, а именно эмоциональную устойчивость, эмпатийность, коммуникабельность, гибкость поведения, рефлексивные способности;

– исследуемая готовность предполагает устойчивую мотивацию к осуществлению воспитательной деятельности и ценностное отношение к ней;

– готовность предполагает активное взаимодействие с обучающимися, сопровождение и поддержку их личностного развития.

Опираясь на анализ вышеперечисленных исследований, мы под термином «готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности в профессиональных образовательных организациях» понимаем интегративное качество личности, включающее сочетание поведенческой и интеллектуальной пластичности, эмоциональной экспрессивности и устойчивости, ценностное отношение к воспитательной деятельности и воспитаннику, усвоение методов и форм профессионального воспитания, ориентацию на со-бытие с обучающимися, создание условий для их личностного и профессионального развития, что в совокупности обеспечит теоретическую и практическую подготовку будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Gnatyshina E. A., Uvarina N. V., Salamatov A. A., Savchenkov A. V., Pakhtusova N. A. Analysis of gender differences in the professional identity indicators of pedagogical university students // Revista ESPACIOS. – 2018. – Vol. 39. – P. 7. URL: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n29/a18v39n29p07.pdf>

Цель настоящего исследования – определить содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности.

### Методология исследования

Методологическую основу исследования составили системный и аксиологический, контекстный, нуклеарный и личностно-ориентированный подходы; структурный подход к изучению личности С. Л. Рубинштейна<sup>10</sup>, для выявления ядра готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности опирались на труды о профессиональной устойчивости (М. А. Лазарев и др. [21]) и профессиональной гибкости (Л. М. Митина<sup>11</sup>). Необходимости подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности (А. Н. Ткачева [17] и др.).

### Результаты исследования

В рамках нашего исследования, мы пришли к выводу, что ценности, идеалы, убеждения, сформированные у педагога, позволяют ему принять ценности, связанные с воспитательной деятельностью, а впоследствии они трансформируются в интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов. Усвоенные будущим педагогом профессиональные ценности и смыслы, связанные с воспитательной деятельностью, выступают основой для устойчивой мотивации к педагогической деятельности и самомотивации.

<sup>10</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 720 с.

<sup>11</sup> Митина Л. М. Профессиональное развитие и профессиональная карьера: конфликт и синтагма // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 26, № 2. – С. 129–133.

Перейдем к анализу зарубежной и отечественной научной литературы, посвященной данной проблематике.

#### *Ценности в воспитательной деятельности педагога*

Педагогические ценности выступают в качестве норм, регламентирующих педагогическую деятельность. Ценности – это связующее звено между сформировавшимся мировоззрением педагога и его педагогической деятельностью.

Ценностное отношение к воспитательной деятельности является ядром мотивационной сферы будущего педагога, выступает стимулом и регулятором педагогической деятельности. Посредством ценностей педагог осознает общественную значимость педагогической профессии [22].

По мнению А. К. Орешкиной, процесс формирования ценностного отношения к педагогической деятельности зависит от умений педагога в области рефлексии собственной деятельности, потребностей в непрерывном профессиональном развитии и от устойчивой внутренней позиции педагога<sup>12</sup>.

Ученые из Нидерландов W. Veugelers, P. Vedder [22] убеждены в том, что педагогам необходимо уделять больше внимания формированию ценностей обучающихся, а для этого нужно формировать социальные и нравственные ценности у самих педагогов в ходе их подготовки. По мнению ученых, собственные ценности педагогов являются частью их педагогической практики. исследователи подчеркивают необходимость и значимость «цен-

ностного образования» и «ценностного воспитания» и активную роль воспитания и образования в целом в развитии ценностей.

По мнению Ф. К. Oser [23], моральные, политические, трудовые и культурные ценности выступают частью образовательных практик и должны быть включены в процесс подготовки будущих педагогов.

L. Nucci утверждает, что педагоги должны учитывать особенности разных возрастных групп при определении того, какие их ценности и ценностные навыки должны быть включены в их педагогическую практику, поэтому подготовка педагогов подразумевает усвоение широкого круга ценностей для эффективного взаимодействия с обучающимися. исследователь считает, что в ходе реализации воспитательной деятельности необходимо использовать такие формы, как дилеммы, транзакционные дискуссии, социально полезную деятельность, направленные на развитие «морального самосовершенствования»<sup>13</sup>. Следовательно, данные формы возможно использовать и для подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Группа ученых – J. Schuitema, G. ten Dam, W. Veugelers [24] – считает, что для эффективного осуществления воспитательной деятельности педагогам необходимы моральная автономия и моральный авторитет у обучающихся и коллег. У будущих педагогов необходимо формировать конкретный набор ценностей, таких как надежность, уважение, ответственность, честность, справедливость и моральный релятивизм. В подготовке педаго-

<sup>12</sup> Орешкина А. К. Формирование ценностного отношения к педагогической деятельности в условиях непрерывного образования // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 12. – С. 51–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12533909>

<sup>13</sup> Nucci L. Moral Development and Education // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. – 2015. DOI: <http://orcid.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92152-4>

гов необходим упор на их нравственное воспитание, на развитие способностей к критическому мышлению.

Ученые S. Chong и Н. М. Cheah [25], проанализировав образовательную систему Сингапура, пришли к выводу, что проблема подготовки качественных педагогических кадров и их ценностное развитие являются для нее ключевыми. В 2004 г. в Сингапуре были сформулированы желаемые атрибуты начинающего педагога и разработана концепция «Ценности, навыки и знания» (VSK). Ключевыми ценностями для начинающего педагога, по мнению авторов концепции, являются «вера в обучающегося и его способности, принятие и ориентация на инновации, необходимость взаимодействия с родителями, приверженность педагогической профессии, стремление к саморазвитию и самообразованию, ценности служения обществу и др.» [25, с. 10]. По нашему мнению, данный универсальный набор педагогических ценностей, сформированный у будущих педагогов, необходим им для осуществления воспитательной деятельности в различных образовательных организациях.

S. Gewirtz [26] считает, что ценности должны лежать в центре внимания педагогического образования, а начинающие педагоги отражают в своей педагогической деятельности личные и профессиональные ценности, полученные в вузе, которые в свою очередь в будущем будут интериоризированы их обучающимися. По мнению автора, обучение преподаванию и воспитанию – это, по сути, личная задача, где практические, личные и эмоциональные атрибуты так же важны, как и интеллектуальные способности. Определенные убеждения и отношения имеют решающее значение для эффективности воспитательной деятельности. Данный авторский подход очень важен для нашего исследования, так как

указывает на тот факт, что убеждения и ценности выступают фундаментом готовности будущего педагога к воспитательной деятельности, а также необходимости выделения мотивационно-ценностного компонента данной готовности.

L. Darling-Hammond [27] среди ключевых ценностей педагога, необходимых для осуществления воспитательной деятельности, выделяет преданность педагогической профессии, стремление помочь и поддержать обучающихся, ориентацию на равноправие и сотрудничество, моральную поддержку, стремление к обучению через всю жизнь, открытость инновациям, адаптивность к изменениям требований образовательной среды. Педагог, по мнению автора, должен быть «адаптивным экспертом», стремиться к постоянному профессиональному развитию и инновациям. Мы во многом солидарны с данным автором и считаем, что педагог должен адаптироваться к современным условиям неопределенности и предвидеть эти изменения, усваивать новые общественные ценности и транслировать их обучающимся, стремиться во всем помочь и поддержать их.

На ключевую функцию ценностей в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности указывает концепция «Attitudes and values for 2030. OECD future of education and skills 2030», разработанная в 2019 г. Организацией экономического сотрудничества и развития и посвященная приоритетным убеждениям и ценностям западного общества до 2030 г. В документе указано, что необходимо развивать у обучающихся общие гражданские ценности (уважение, справедливость, личную и социальную ответственность, честность и самосознание) для построения справедливой и

устойчивой экономики и общества<sup>14</sup>. Следовательно, по нашему мнению, необходимо подготовить педагога к трансляции данных ценностей (в первую очередь посредством воспитательной деятельности).

Концепция «Attitudes and values for 2030» определяет «отношения и ценности как принципы и убеждения, которые влияют на выбор, суждения, поведение и действия на пути к индивидуальному, общественному и экологическому благополучию. Ценности являются руководящими принципами, которые лежат в основе того, что люди считают важным при принятии решений во всех областях частной и общественной жизни» [28, с. 193].

По мнению авторов концепции, формирование ценностей является приоритетной задачей воспитания, а в ходе подготовки к воспитательной деятельности необходимо формировать у педагога четыре группы ценностей: личные, социальные, человеческие и профессиональные.

Отметим, что в западной психологической и педагогической литературе уделяется большое внимание ценностям в педагогической деятельности и их равноправию, а часто даже и приоритету над знаниями и умениями.

Опираясь на анализ отечественной и зарубежной научной литературы, мы выяснили, что принятие ценностей педагогической деятельности имеет следующее значение для процесса формирования готовности к воспитательной деятельности:

– ценности позволяют регламентировать будущую воспитательную деятельность педагога, наполнить ее нравственными нормами и ценностями;

– педагог в ходе осуществления воспитательной деятельности транслирует личные, социальные и профессиональные ценности, усвоенные им в рамках подготовки к ней;

– ценностное отношение к воспитательной деятельности выступает ядром мотивационной сферы будущего педагога;

– ценности способствуют осознанию значимости воспитательной деятельности для эффективности педагогической деятельности;

– ценности выступают организационной основой для дальнейшей интеграции личных и профессиональных ценностей и смыслов;

– у будущих педагогов необходимо формировать определенный набор ценностей (ответственность, честность, справедливость, приоритет личности обучающегося и т. п.), которые в совокупности позволят им стать моральным авторитетом для обучающихся и коллег;

– для успешного осуществления воспитательной деятельности будущий педагог должен быть предан педагогической профессии, быть ориентирован на поддержку обучающихся, открыт инновациям, обладать адаптивностью к изменениям требований образовательной среды и общества.

По нашему мнению, интеграция личных и профессиональных ценностей и смыслов выступает значимым компонентом и показателем сформированности готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности. Перейдем к анализу отечественной и зарубежной научной литературы, посвященной данной проблематике.

<sup>14</sup> Attitudes and values for 2030. – OECD, 2019. – 18 p.  
URL: [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes\\_and\\_Values\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf)

### *Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов*

Профессиональные ценности и смыслы складываются в период обучения в вузе, а впоследствии становятся устойчивыми в ходе профессиональной деятельности будущего педагога. Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов выступает основой для успешного процесса профессиональной идентичности будущих педагогов.

По мнению S. Mashlah, интеграция ценностей и смыслов «определяет мотивацию поведения педагога, оказывает существенное влияние на все стороны действительности, в том числе и на выполнение профессиональных обязанностей. Ценностно-смысловые ориентации являются основой мировоззрения и ядром мотивации»<sup>15</sup>.

В. О. Haugland, R. M. Lassen и Т. Giske [29] указывают на необходимость интеграции жизненных ценностей студентов в их профессиональную деятельность, а создание условий для этого – главная задача преподавателей. По мнению S. Mashlah, личные ценности людей стимулируют, вдохновляют и направляют их в принятии решений, формировании их восприятия, взглядов и поведения. Личные ценности удерживают людей от неэтичных профессиональных действий, от поступков, противоречащих их принципам и правилам, их интеграция с профессиональными смыслами и ценностями делает профессиональную деятельность успешной и эффективной.

Е. Purc и М. Laguna [30] показали, что ценности открытости к изменениям и самосовершенствованию положительно связаны с ав-

тономностью работы и открытостью для инноваций в профессиональной деятельности, тогда как ценности сохранения и конформизма отрицательно связаны с автономностью работы, что подтверждает важность личных ценностей для успешной профессиональной деятельности. Авторы указывают на важность личных ценностей и самостоятельности для инновационного поведения в профессиональной деятельности.

S. Arieli, L. Sagiv и S. Roccas [31] в своем исследовании выяснили, что широта и стабильность ценностей делают их важным предиктором устойчивого профессионального поведения в педагогической деятельности.

Интеграция личностных профессиональных ценностей и смыслов выступает основой для профессионального самоопределения будущего педагога и позволяет ему найти личностный смысл будущей педагогической деятельности<sup>16</sup>.

Основываясь на анализе вышеизложенной литературы, мы пришли к выводу, что интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов имеет следующее значение для процесса формирования готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности:

- придает личностный смысл воспитательной деятельности для будущих педагогов;
- позволяет сформировать профессиональную идентичность как условие успешного освоения педагогической профессии;
- выступает основой устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности;

<sup>15</sup> Mashlah S. People's personal values in organisations are a phenomenon that have captured the interest of academic // International Journal of Management and Applied Science. – 2015. – Vol. 1. – P. 158–164. URL:

[http://iraj.in/journal/journal\\_file/journal\\_pdf/14-195-1446206715158-164.pdf](http://iraj.in/journal/journal_file/journal_pdf/14-195-1446206715158-164.pdf)

<sup>16</sup> Smith M. R. Contemporary character education. Principal Leadership (High School Ed.). – 2006. – № 6 (5). – P. 16–20.



– способствует интериоризации ценностей и смыслов профессионального сообщества, ориентации на со-бытие с обучающимися.

Таким образом, ценности и смыслы придают воспитательной деятельности личностный смысл, регламентируют ее, а также выступают основой для формирования устойчивой мотивации к ней. Исходя из логики нашего исследования, проанализируем работы отечественных и зарубежных авторов, посвященные проблеме мотивации к осуществлению воспитательной деятельности.

#### *Мотивация к осуществлению воспитательной деятельности*

По мнению А. Н. Рыболова и М. А. Аверьяновой [32], устойчивая мотивация выступает основой для успешной педагогической деятельности на базе теории и практики мотивирования личности.

J. Han, H. Yin и M. Boylan [13] считают, что мотивация к педагогической деятельности связана с интересом к преподаванию и обусловлена социальным контекстом педагогической профессии и определяется их ценностными ориентациями. Внешний аспект педагогической мотивации связан с изначальным интересом к педагогической деятельности.

N. Börü [33] связывает мотивацию как процесс со стремлением будущего педагога к достижению успеха в профессиональной деятельности и к саморазвитию, со самостоятельностью и потребностью утвердиться в педагогической профессии.

H. Tohidi и M. M. Jabbari [34] считают, что мотивация является движущей силой педагогической деятельности и определяет ее результативность. S. Dinçer, A. Doğanay [35] придерживаются сходной точки зрения.

По мнению R. Espinar Redondo и J. L. Ortega Martín [36], мотивация позволяет педагогам свободно посвятить себя педагогической

деятельности, она побуждает их работать и развиваться в течение всей жизни.

C. Schumacher и D. Ifenthaler [37] считают, что устойчивая мотивация детерминирует способность к саморегуляции и положительно сказывается на самоэффективности педагога. Саморегуляция позволяет применять несколько стратегий контроля и регулирования своей мотивации к педагогической деятельности.

J. Han, H. Yin и M. Boylan [13] считают, что устойчивая мотивация к педагогической деятельности позволяет получать удовлетворение от работы и ее результатов; мотивация, по мнению авторов, является предиктором успешной адаптации к условиям педагогической профессии.

По мнению I. Katz и B. H. Shahar [38], устойчивая мотивация педагогов помогает поддерживать студенческую самостоятельность, позволяет им сохранять независимость суждений.

Опираясь на анализ научной литературы, мы определили значимость мотивации к осуществлению воспитательной деятельности в рамках исследуемой проблематики:

– мотивация позволяет сформировать устойчивый положительный интерес к воспитательной деятельности;

– устойчивая мотивация направлена на учет интересов и потребностей будущих педагогов в процессе их подготовки к воспитательной деятельности в профессиональных образовательных организациях;

– мотивация к осуществлению воспитательной деятельности создает устойчивую организационную основу для процесса формирования самомотивации будущих педагогов [39];

– она способствует устойчивому стремлению будущих педагогов к саморазвитию и

самоутверждению в воспитательной деятельности [40; 41];

– мотивация к воспитательной деятельности связана с интересом к преподаванию, обусловлена социальным контекстом педагогической профессии и определяется их ценностными ориентациями; таким образом, ценности и смыслы выступают основой для устойчивой мотивации к воспитательной деятельности [42];

– устойчивая мотивация к воспитательной деятельности побуждает педагогов работать и развиваться в течение всей жизни, получать удовлетворение от ее результатов;

– устойчивая мотивация педагогов детерминирует их способность к саморегуляции и положительно сказывается на их самоэффективности [43].

В рамках нашего исследования мотивация к осуществлению воспитательной деятельности трансформируется в саммотивацию. Проанализируем работы, посвященные данной проблематике.

#### *Самомотивация*

Самомотивация позволяет педагогу в сложной, часто стрессогенной обстановке выполнять педагогическую деятельность без внешнего подкрепления, находя мотивацию в возможности самореализации, в том числе и в профессиональной деятельности [44; 45].

М. А. Воробьева и Т. Д. Макарова [46] считают, что самомотивация формирует у будущих педагогов стремление выполнять воспитательную деятельность не ради сиюминутной награды, а ради личностного развития обучающихся и получения удовольствия от этого за счет результативности и признания со стороны педагогического сообщества.

Н. А. Белкина<sup>17</sup> считает, что самомотивация обеспечивает самовыражение преподавателя, способствует самореализации его возможностей и способностей в воспитательной деятельности и развитию креативности.

В. J. Zimmerman, A. Bandura и M. Martinez-Pons [47] в своем исследовании выяснили, что способность к самомотивации обеспечивает самоэффективность и достижение академических целей, учеными была разработана теория академической самомотивации. Самомотивация отрицательно коррелирует с зависимым и конформным поведением и положительно – со способностью к саморегуляции. Самомотивация позволяет выйти за пределы интеллектуальных способностей, способствует формированию адекватной профессиональной самооценки и способностей в области прогнозирования результатов профессиональной деятельности [48; 49].

По мнению Z. Mahmud и соавт. [50], формирование мотивации эффективнее происходит в ходе активного социального взаимодействия студентов, при включении в образовательный процесс развивающих занятий, деловых игр, упражнений, направленных на развитие «тайм-менеджмента», а также в ходе активного взаимодействия с педагогами-фасилитаторами. S. Inusah считает, что самомотивация обеспечивает эффективность воспитательной деятельности даже в сложных, а зачастую стрессогенных условиях педагогической деятельности, в том числе и в условиях низкой материальной обеспеченности педагогов разных стран<sup>18</sup>.

Группа ученых во главе с L. Hornstra [51] считает, что педагоги с высоким уровнем самомотивации склонны ориентироваться на

<sup>17</sup> Белкина Н. А. Создание личной системы мотивов и самомотивации жизни // Челябинский гуманитарий. – 2014. – Т. 3, № 28. – С. 42–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23818387>

<sup>18</sup> Inusah S. Teacher motivation and identity formation: Issues affecting professional practice // MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices. – 2013. – Vol. 3 (1). – P. 58–74.

мотивационную стратегию автономности обучающихся, при этом педагоги с низким уровнем самомотивации ориентированы на стратегию контроля. При этом первая группа педагогов позитивно воспринимает особенности поведения обучающихся, склонна к их поддержке и пониманию, а группа педагогов с низким уровнем самомотивации подвержена влиянию внешних фоновых характеристик, негативно воспринимает особенности в поведении обучающихся, их проблемы в обучении.

*Самомотивация* представляет следующее значение для процесса подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в профессиональных образовательных организациях:

– самомотивация обеспечивает способность к самоэффективности и саморегуляции, а также высокий уровень академической успеваемости [52];

– самомотивация способствует реализации внутреннего потенциала будущего педагога в воспитательной деятельности;

– самомотивация обеспечивает эффективность воспитательной деятельности даже в сложных, а зачастую стрессогенных условиях педагогической деятельности [53];

– самомотивация позволяет сохранять и поддерживать высокий уровень социальной активности, необходимой для выполнения воспитательной работы;

–  
–  
–

– самомотивация отрицательно коррелирует с зависимым и конформным поведением и положительно – со способностью к саморегуляции [54];

– самомотивация позволяет будущим педагогам позитивно воспринимать особенности поведения обучающихся, они склонны к их поддержке и пониманию [55];

– самомотивация ориентирует будущих педагогов на активное социальное взаимодействие с обучающимися, тем самым детерминируя успешность воспитательной деятельности.

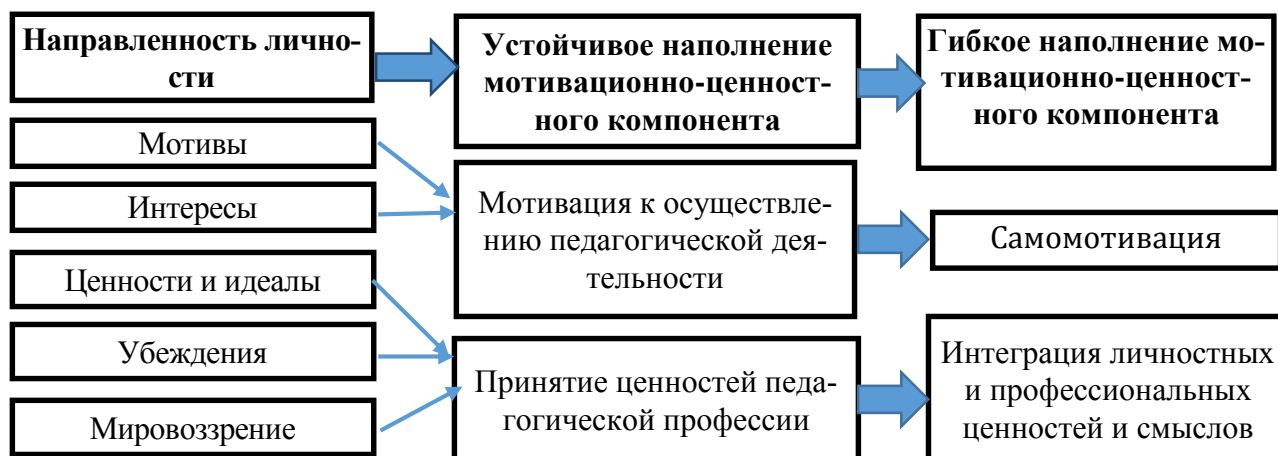
На основе анализа вышеперечисленных научных источников, мы пришли к выводу, что *мотивационно-ценностный компонент готовности будущего педагога к воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования* включает в себя:

– в качестве устойчивых компонентов: устойчивую мотивацию к осуществлению педагогической деятельности и принятие ее ценностей;

– в качестве гибких компонентов: самомотивацию, интеграцию личностных профессиональных ценностей и смыслов.

Схематично содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в среднем профессиональном образовании представлено на рисунке.

–  
–  
–  
–



**Рис.** Структурное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности будущего педагога к воспитательной деятельности в среднем профессиональном образовании

**Fig.** Structural content of the motivational-value component of the future teacher's readiness for educational activities in secondary vocational education

Мотивы и интересы личности под влиянием специально созданной образовательной среды формируются в устойчивую мотивацию к осуществлению воспитательной деятельности и принятию ценностей педагогической профессии. В рамках реализации разработанной нами системы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности трансформируются в самомотивацию и интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов.

### Обсуждение, заключение

Проанализировав значительный объем зарубежной и отечественной научной литературы, мы пришли к следующим результатам: 1) термин «воспитание» в зарубежных источниках рассматривается как синоним «обучения» и «образования», поэтому проблеме подготовке к воспитательной работе не уделяется большого внимания; 2) в западных научных источниках готовность к воспитательной деятельности связывают с овладением новыми репертуарами педагогического поведения, об-

щей и внутренней регуляцией поведения педагога, гибким сочетанием теоретической и практической готовности к исследуемой деятельности; 3) в отечественных источниках готовность к воспитательной деятельности рассматривается как: а) овладение будущим педагогом комплексом знаний, умений, навыков и соответствующих компетенций по осуществлению эффективной воспитательной работы; б) направленность на гуманистические и духовные ценностные ориентации; формирование таких качеств личности будущего педагога, как доброжелательность, гуманистическое мировоззрение, коммуникабельность, эмпатийность; в) формирование устойчивой мотивации к осуществлению воспитательной деятельности и ценностного отношения к ней.

По нашему мнению, основой готовности к воспитательной деятельности выступает профессиональная гибкость и устойчивость будущих педагогов.

Мотивационно-ценностный компонент готовности будущего педагога к воспитательной деятельности в организациях среднего

профессионального образования, проанализированный в рамках данного исследования, включает в себя:

– в качестве устойчивых компонентов: устойчивую мотивацию к осуществлению педагогической деятельности и принятие ее ценностей;

– в качестве гибких компонентов: самомотивацию, интеграцию личностных профессиональных ценностей и смыслов.

В ходе анализа научной литературы нами были выявлены следующие закономерности: 1) принятие ценностей педагогической профессии выступает связующим звеном между сформировавшимся мировоззрением педагога и его педагогической деятельностью, позволяет регламентировать будущую воспитательную деятельность и способствует осознанию ее значимости; 2) устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности выступает основой для успешного формирования готовности к воспитательной деятельности, способствует устойчивому стремлению будущих педагогов к саморазвитию и самоутверждению в воспитательной деятельности; 3) интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов является

основой для успешного процесса профессиональной идентичности будущих педагогов, выступает в качестве предикторов устойчивого профессионального поведения, придает личностный смысл воспитательной деятельности; 4) самомотивация позволяет педагогу в сложной, часто стрессогенной обстановке выполнять педагогическую деятельность без внешнего подкрепления, находя мотивацию в возможности самореализации.

Таким образом, готовность к воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования выступает значимой частью профессиональной компетентности будущего педагога. Мотивационно-ценностный компонент выступает фундаментальной основой для процесса ее формирования. Дальнейшие перспективы данного исследования мы видим в разработке системы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования, результатом которой выступает готовность к ней, включающая мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и эмоциональный компоненты.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тазиев С. Ф. Совершенствование практической подготовки будущего преподавателя к учебно-воспитательной работе в учреждении среднего профессионального образования // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 3. – С. 252. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27206106>
2. Ипполитова Н. В. Структура и содержание системы профессиональной подготовки будущих учителей // *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. – 2013. – № 2. – С. 17–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20182536>
3. Селиванова Н. Л., Степанов П. В., Степанова И. В. Теоретические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в системе общего и дополнительного образования // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. психология*. – 2018. – № 49. – С. 39–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.15382/sturIV201849.39-48> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35585547>



4. Степанов П. В. Воспитательная деятельность педагога как система // Вопросы воспитания. – 2014. – № 4. – С. 66–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22918071>
5. Serafin C. Pedagogical preparation of future teachers of practical teaching // INTED2019 Proceedings: International Technology, Education and Development. – 2019. – P. 255–264. DOI: <https://doi.org/10.21125/inted.2019.0129>
6. König J., Ligtvoet R., Klemenz S., Rothland M. Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes // Studies in Educational Evaluation. – 2017. – Vol. 53. – P. 122–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.001>
7. Lillge D., Knowles A. Sticking points: Sites for developing capacity to enact socially just instruction // Teaching and Teacher Education. – 2020. – Vol. 94. – P. 103098. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103098>
8. Montenegro H. Teacher educators' conceptions of modeling: A phenomenographic study // Teaching and Teacher Education. – 2020. – Vol. 94. – P. 103097. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103097>
9. Степанов П. В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 121–129. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29116914>
10. Villegas A. M., Lucas T. Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum // Journal of Teacher Education. – 2002. – Vol. 53 (1). – P. 20–32. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
11. Bruijn D. E. Teaching in innovative vocational education in the Netherlands // Teachers and Teaching: Theory and Practice. – 2012. – Vol. 18 (6). – P. 637–653. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.746499>
12. van Beek J. A., de Jong A. E., Minnaert M. G., Wubbels Th. Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation // Teaching and Teacher Education. – 2014. – Vol. 40. – P. 1–9. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.005>
13. Han J., Yin H., Boylan M. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers // Cogent Education. – 2016. – Vol. 3 (1). – P. 1217819. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
14. Assen J. H. E., Meijers F., Otting H., Poell R. F. Explaining Discrepancies between Teacher Beliefs and Teacher Interventions in a Problem-Based Learning Environment: A Mixed Methods Study // Teaching and Teacher Education. – 2016. – Vol. 60. – P. 12–23. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.022>
15. Assen J. H. E., Meijers F., Zwaal W., Poell R. F. Collective learning, teacher beliefs and teaching behaviour in management and social-educational university programmes // Journal of Vocational Education and Training. – 2019. – Vol. 72 (1). – P. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1578817>
16. Warwas J., Helm C. Enjoying working and learning in vocational education: a multilevel investigation of emotional crossover and contextual moderators // Empirical Research in Vocational Education and Training. – 2017. – Vol. 9 (1). – P. 11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0055-2>
17. Ткачева С. А., Сагынтай кызы Э. О проблемах профессиональной готовности будущих педагогов к воспитательной работе в новых социокультурных условиях // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – Т. 4, № 1. – С. 30–40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35380652>



18. Гревцева Г. Я., Циулина М. В. Теоретические аспекты педагогического сопровождения подготовки студентов к воспитательной работе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 9–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23998593>
19. Бытко Н. Н. Проблема подготовки педагогов в современной научно-критической рецепции // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2015. – № 4. – С. 174–178. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25075832>
20. Сорокоумова С. Н., Егорова П. А., Сорокина Т. М., Щелоков С. А. Психологическая готовность будущих педагогов к воспитательной работе с подростками // Приволжский научный журнал. – 2015. – № 3. – С. 278–283. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24167409>
21. Лазарев М. А., Стукалова О. В., Темиров Т. В. Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерии оценки // Наука и школа. – 2018. – № 2. – С. 62–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34992697>
22. Veugelers W., Vedder P. Values in Teaching // Teachers and Teaching. – 2003. – Vol. 9 (4). – P. 377–389. DOI: <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
23. Oser F. K. Moral perspectives on teaching // Review of Research in Education. – 1994. – Vol. 20. – P. 57–127. DOI: <https://doi.org/10.1155/2012/901513>
24. Schuitema J., ten Dam G., Veugelers W. Teaching Strategies for Moral Education: A Review // Journal of Curriculum Studies. – 2008. – Vol. 40 (1). – P. 69–89. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270701294210>
25. Chong S., Cheah H. M. A Values, Skills and Knowledge Framework for Initial Teacher Preparation Programmes // Australian Journal of Teacher Education. – 2009. – Vol. 34 (3). – P. 1–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.1>
26. Gewirtz S. Towards a contextualized analysis of social justice in education // Educational Philosophy and Theory. – 2013. – Vol. 38 (1). – P. 69–81. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x>
27. Darling-Hammond L. Constructing 21st-Century Teacher Education // Journal of Teacher Education. – 2006. – Vol. 57 (3). – P. 300–314. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
28. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н., Шкунов В. Г. Гуманитарные основы модернизации непрерывного образования // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4. – С. 192–196. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13050367>
29. Haugland B. O., Lassen R. M., Giske T. Professional formation through personal involvement and value integration // Nurse Education in Practice. – 2018. – Vol. 29. – P. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.11.013>
30. Purc E., Laguna M. Personal Values and Innovative Behavior of Employees // Frontiers in Psychology. – 2019. – Vol. 10. – P. 865. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00865>
31. Arieli S., Sagiv L., Roccas S. Values at Work: The Impact of Personal Values in Organisations // Applied Psychology. – 2020. – Vol. 69. – P. 230–275. DOI: <https://doi.org/10.1111/apps.12181>
32. Рыболова А. Н., Аверьянова М. А. Психологические основы педагогического управления системы уровня образования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. – 2013. – № 3. – С. 90–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20434124>
33. Börü N. The Factors Affecting Teacher-Motivation // International Journal of Instruction. – 2018. – Vol. 11 (4). – P. 761–776. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
34. Tohidi H., Jabbari M. M. The effects of motivation in education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 31. – P. 820–824. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>



35. Dinçer S., Doğanay A. The effects of multiple-pedagogical agents on learners' academic success, motivation, and cognitive load // *Computers & Education*. – 2017. – Vol. 111. – P. 74–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.005>
36. Espinar Redondo R., Ortega Martín J. L. Motivation: The Road to Successful Learning // *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. – 2015. – Vol. 17 (2). – P. 125–136. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.50563>
37. Schumacher C., Ifenthaler D. The importance of students' motivational dispositions for designing learning analytics // *Journal of Computing in Higher Education*. – 2018. – Vol. 30 (3). – P. 599–619. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9188-y>
38. Katz I., Shahar B. H. What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style // *School Psychology International*. – 2015. – Vol. 36 (6). – P. 575–588. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034315609969>
39. Mahler D., Großschedl J., Harms U. Does motivation matter? – The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance // *PLoS One*. – 2018. – Vol. 13/11. – P. 0207252. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207252>
40. Uvarina N. V., Savchenkov A. V., Pakhtusova N. A., Gnatyshina E. A., Shumakova O. A. Aspects of the Problem of Forming Professional Tolerance Of future School Teachers Within Conditions of Virtual Educational Environment // *JARDCS Journal of Advanced Research in Dynamical & Control Systems*. – 2020. – Vol. 12 (Sp3). – P. 1206–1213. DOI: <https://doi.org/10.5373/JARDCS/V12SP3/20201368>
41. Gertsog G. A., Danilova V. V., Korneev D. N., Savchenkov A. V., Uvarina N. V. Professional identity for successful adaptation of students – a participative approach // *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. – 2017. – Vol. 9 (1). – P. 301–311. DOI: <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v9n1.30> <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=31042795>
42. Alexander S. The Relationship among Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Student Motivation and Effective Teaching // *UMT Education Review*. – 2020. – Vol. 3 (2). – P. 47–64. DOI: <https://doi.org/10.32350/uer.32.03>
43. Bromley M. Motivating your teachers // *SecEd*. – 2018. – Vol. 3. – P. 6-6. DOI: <https://doi.org/10.12968/sece.2018.3.6>
44. Odanga S. Strategies for Increasing Students' Self-motivation // *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*. – 2018. – Vol. 6 (4). – P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.9734/ARJASS/2018/41354>
45. Barni D., Danioni F., Benevene P. Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching // *Frontiers in Psychology*. – 2019. – Vol. 10. – P. 1645. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
46. Воробьева М. А., Макарова Т. Д. Факторы, влияющие на формирование самомотивации студентов направления обучения – государственное и муниципальное управление // *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*. – 2018. – Т. 28, № 2. – С. 166–172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35288214>
47. Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M. Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting // *American Educational Research Journal*. – 1992. – Vol. 29 (3). – P. 663–676. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
48. Köpetz C. E., Lejuez C. W., Wiers R. W., Kruglanski A. W. Motivation and Self-Regulation in Addiction: A Call for Convergence // *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*. – 2013. – Vol. 8 (1). – P. 3–24. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691612457575>





49. Steinmayr R, Weidinger A. F., Schwinger M., Spinath B. The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings // *Frontiers in Psychology*. – 2019. – Vol. 10. – P. 1730. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
50. Ishak N. M., Yunus M. M., Rahman S. A., Mahmud Z. Effects of FLEP on Self-Motivation and Aspiration to Learn Among Low-Achieving Students: An Experimental Study across Gender // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2010. – Vol. 7. – P. 122–129. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.018>
51. Hornstra L., Mansfield C., van der Veen, I. Peetsma T., Volman M. Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors // *Learning Environments Research*. – 2015. – Vol. 18 (3). – P. 363–392. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
52. Bal-Taştan S., Mousavi Davoudi S. M., Masalimova A. R. D., Bersanov A. S., Kurbanov R. A., Boiarchuk A. V., Pavlushin A. A. The Impacts of Teacher's Efficacy and Motivation on Student's Academic Achievement in Science Education among Secondary and High School Students // *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*. – 2018. – Vol. 14 (6). – P. 2353–2366. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/89579>
53. Topçu S, Leana-Taşçılar M. Z. The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students // *Gifted Education International*. – 2016. – Vol. 34 (1). – P. 3–18. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429416646192>
54. Nyakundi E. N., Pamela A., Raburu P. A., Okwara O. M. Influence of Teacher Motivation to Academic Performance of Pupils in Primary Schools in Kenya // *International Journal of Applied Psychology*. – 2019. – Vol. 9 (2). – P. 74–79. DOI: <https://doi.org/10.5923/j.ijap.20190902.04>
55. Moyano N., Quílez-Robres A., Cortés Pascual A. Self-Esteem and Motivation for Learning in Academic Achievement: The Mediating Role of Reasoning and Verbal Fluidity // *Sustainability*. – 2020. – Vol. 12 (14). – P. 5768. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12145768>



Alexey Viktorovich Savchenkov

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Training Teachers of Professional Education and Subject  
Methods,  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk,  
Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7268-1533>

E-mail: [alex2107@mail.ru](mailto:alex2107@mail.ru) (Corresponding Author)

Natalia Viktorovna Uvarina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Department of Training Teachers of Professional Education and Subject  
Methods,  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk,  
Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1490-3302>

E-mail: [nuvarina@yandex.ru](mailto:nuvarina@yandex.ru)

## Motivational and value-based component of future teachers' readiness for moral education: Concept clarification

### Abstract

**Introduction.** *The article is devoted to future teachers' professional values as a regulatory basis for enhancing their readiness for moral education provision which includes integrated personal and professional values, beliefs and attitudes, commitment to moral education and self-motivation. The article reviews and analyzes international and Russian studies on teacher education in order to clarify the content of the motivational and value-based component of future teachers readiness for moral education.*

**Materials and Methods.** *The study adopts systematic, axiological, contextual, nuclear and person-centered approaches as well as S.L. Rubinstein's structural approach to studying personality. The research methods include analysis and generalization of scholarly literature.*

**Results.** *The main results consist in the analysis of contemporary international and Russian scholarly literature on the problem of future teachers' readiness for moral education. In international sources, pre-service teachers' readiness for moral education provision is associated with mastering new instructional strategies, general and internal regulations of teacher's behavior, a flexible combination of theoretical and practical preparation for implementing moral education. Russian researchers consider readiness for moral education as: (1) a set of relevant knowledge, skills and competencies; (2) a focus on humanistic and ethical values; (3) personality traits including benevolence, humanistic outlook, sociability, and empathy.*

*The authors clarify the content of motivational and value-based component of readiness for moral education provision, which includes: values of moral education (they regulate teaching activities and help to realize the importance of teaching profession for society); integration of personal and professional values and attitudes (serves as the basis for the formation of sustainable motivation for moral education); commitment to moral education provision (determined by personal interest in*



teaching and wider social contexts of teaching profession); self-motivation (enables to implement moral education interventions in challenging or stressful environments).

**Conclusions.** The study concludes that values and motivation play a significant role in developing future teachers' readiness for moral education provision. The content of this component incorporates stable and flexible personality traits of future teachers.

#### Keywords

Readiness for moral education; Motivational and value-based component; Professional stability; Professional flexibility.

#### Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research. Project No. 21-18-00139

## REFERENCES

1. Taziev S. F. Future teacher's practical training improvement for teaching and educational work in secondary professional school. *Modern Problems of Science and Education*, 2016, no. 3, pp. 252. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27206106>
2. Ippolitova N. V. The structure and content of the system of future teachers professional training. *Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical Institute*, 2013, no. 2, pp. 17–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20182536>
3. Selivanova N. L., Stepanov P. V., Stepanova I. V. Theoretical background of future teachers' training for educational activity in the system of general and supplementary education. *Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 4: Pedagogy. Psychology*, 2018, no. 49, pp. 39–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.15382/sturIV201849.39-48>. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35585547>
4. Stepanov P. V. Teachers educational activity as a system. *Questions of Education*, 2014, no. 4, pp. 66–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22918071>
5. Serafin C. Pedagogical preparation of future teachers of practical teaching. *INTED2019 Proceedings: International Technology, Education and Development*, 2019, pp. 255–264. DOI: <https://doi.org/10.21125/inted.2019.0129>
6. König J., Ligtvoet R., Klemenz S., Rothland M. Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 2017, vol. 53, pp. 122–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.001>
7. Lillge D., Knowles A. Sticking points: Sites for developing capacity to enact socially just instruction. *Teaching and Teacher Education*, 2020, vol. 94, pp. 103098. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103098>
8. Montenegro H. Teacher educators' conceptions of modeling: A phenomenographic study. *Teaching and Teacher Education*, 2020, vol. 94, pp. 103097. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103097>
9. Stepanov P. V. The concept of "upbringing" in modern pedagogical studies. *Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 2, pp. 121–129. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29116914>
10. Villegas A. M., Lucas T. Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 2002, vol. 53 (1), pp. 20–32. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>



11. Bruijn D. E. Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2012, vol. 18 (6), pp. 637–653. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.746499>
12. van Beek J. A., de Jong A. E., Minnaert M. G., Wubbels Th. Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation. *Teaching and Teacher Education*, 2014, vol. 40, pp. 1–9. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.005>
13. Han J., Yin H., Boylan M. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 2016, vol. 3 (1), pp. 1217819. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
14. Assen J. H. E., Meijers F., Otting H., Poell R. F. Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 60, pp. 12–23. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.022>
15. Assen J. H. E., Meijers F., Zwaal W., Poell R. F. Collective learning, teacher beliefs and teaching behaviour in management and social-educational university programmes. *Journal of Vocational Education and Training*, 2019, vol. 72 (1), pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1578817>
16. Warwas J., Helm C. Enjoying working and learning in vocational education: A multilevel investigation of emotional crossover and contextual moderators. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2017, vol. 9 (1), pp. 11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0055-2>
17. Tkacheva S. A., Sagyntai kyzy E. The problems of professional readiness of future teachers for educational work in the new socio-cultural conditions. *Scientific result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2018, vol. 4 (1), pp. 30–40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35380652>
18. Grevtseva G. Y., Tsiulina M. V. Theoretical aspects of pedagogical support for training students for educational work. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2015, no. 4, pp. 9–14. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23998593>
19. Bytko N. N. Problems of teachers training in the modern scientific and critical reception. *Humanities (Yalta)*, 2015, no. 4, pp. 174–178. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25075832>
20. Sorokoumova S. N., Egorova P. A., Sorokina T. M., Shchelokov S. A. Psychological readiness of future teachers to educational work with teenagers. *Privolzhsky Scientific Journal*, 2015, no. 3, pp. 278–283. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24167409>
21. Lazarev M. A., Stukalova O. V., Temirov T. V. Professional sustainability of future teachers: Potential in the process of preparation and evaluation criteria. *Science and School*, 2018, no. 2, pp. 62–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34992697>
22. Veugelers W., Vedder P. Values in Teaching. *Teachers and Teaching*, 2003, vol. 9 (4), pp. 377–389. DOI: <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
23. Oser F. K. Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 1994, vol. 20, pp. 57–127. DOI: <https://doi.org/10.1155/2012/901513>
24. Schuitema J., ten Dam G., Veugelers W. Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 2008, vol. 40 (1), pp. 69–89. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270701294210>
25. Chong S., Cheah H. M. A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 2009, vol. 34 (3), pp. 1–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.1>



26. Gewirtz S. Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 2013, vol. 38 (1), pp. 69–81. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x>
27. Darling-Hammond L. Constructing 21st-Century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2006, vol. 57 (3), pp. 300–314. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
28. Senko Yu. V., Frolovskaya M. N., Shkunov V. G. Humanitarian bases of modernization of continuous education. *The World of Science, Culture and Education*, 2009, no. 4, pp. 192–196. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13050367>
29. Haugland B. O., Lassen R. M., Giske T. Professional formation through personal involvement and value integration. *Nurse Education in Practice*, 2018, vol. 29, pp. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.11.013>
30. Purc E., Laguna M. Personal values and innovative behavior of employees. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, pp. 865. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00865>
31. Arieli S., Sagiv L., Roccas S. Values at work: The impact of personal values in organisations. *Applied Psychology*, 2020, vol. 69 (2), pp. 230–275. DOI: <https://doi.org/10.1111/apps.12181>
32. Rybolova A. N., Averyanova M. A. Psychological basis of the pedagogical management in the system of level education. *Bulletin of the Moscow State University for the Humanities named after M. A. Sholokhov*, 2013, no. 3, pp. 90–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20434124>
33. Börü N. The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 2018, vol. 11 (4), pp. 761–776. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
34. Tohidi H., Jabbari M. M. The effects of motivation in education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 31, pp. 820–824. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
35. Dinçer S., Doğanay A. The effects of multiple-pedagogical agents on learners' academic success, motivation, and cognitive load. *Computers & Education*, 2017, vol. 111, pp. 74–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.005>
36. Espinar Redondo R., Ortega Martín J. L. Motivation: The road to successful learning. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 2015, vol. 17 (2), pp. 125–136. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.50563>
37. Schumacher C., Ifenthaler D. The importance of students' motivational dispositions for designing learning analytics. *Journal of Computing in Higher Education*, 2018, vol. 30 (3), pp. 599–619. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9188-y>
38. Katz I., Shahar B. H. What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 2015, vol. 36 (6), pp. 575–588. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034315609969>
39. Mahler D., Großschedl J., Harms U. Does motivation matter? – The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *PLoS One*, 2018, vol. 13/11, pp. 0207252. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207252>
40. Uvarina N. V., Savchenkov A. V., Pakhtusova N. A., Gnatyshina E. A., Shumakova O. A. Aspects of the problem of forming professional tolerance of future school teachers within conditions of virtual educational environment. *JARDCS Journal of Advanced Research in Dynamical & Control Systems*, 2020, vol. 12 (Sp03), pp. 1206–1213. DOI: <https://doi.org/10.5373/JARDCS/V12SP3/20201368>
41. Gertsog G. A., Danilova V. V., Korneev D. N., Savchenkov A. V., Uvarina N. V. Professional identity for successful adaptation of students – a participative approach. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2017, vol. 9 (1), pp. 301–311. DOI: <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v9n1.30>



42. Alexander S. The relationship among teachers' self-efficacy beliefs, student motivation and effective teaching. *UMT Education Review*, 2020, vol. 3 (2), pp. 47–64. DOI: <https://doi.org/10.32350/uer.32.03> URL: <https://journals.umt.edu.pk/index.php/uer/article/view/1101>
43. Bromley M. Motivating your teachers. *SecEd*, 2018, vol. 3, pp. 6–6. DOI: <https://doi.org/10.12968/sece.2018.3.6> URL: <https://www.magonlinelibrary.com/doi/abs/10.12968/sece.2018.3.6>
44. Odanga S. Strategies for increasing students' self-motivation. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 2018, vol. 6 (4), pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.9734/ARJASS/2018/41354>
45. Barni D., Danioni F., Benevene P. Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, pp. 1645. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
46. Vorob'eva M. A., Makarova T. D. factors affecting the formation of self-motivation in students of the training direction – state municipal management. *Vestnik Udmurt University. Philosophy series. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 28 (2), pp. 166–172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35288214>
47. Zimmerman B. J., Bandura A., Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 1992, vol. 29 (3), p. 663–676. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
48. Köpetz C. E., Lejuez C. W., Wiers R. W., Kruglanski A. W. Motivation and self-regulation in addiction: A call for convergence. *Perspectives on psychological science: a Journal of the Association for Psychological Science*, 2013, vol. 8 (1), pp. 3–24. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691612457575>
49. Steinmayr R, Weidinger A. F., Schwinger M., Spinath B. The importance of students' motivation for their academic achievement – replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, pp. 1730. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
50. Ishak N. M., Yunus M. M., Rahman S. A., Mahmud Z. Effects of FLEP on self-motivation and aspiration to learn among low-achieving students: An experimental study across gender. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 7, pp. 122–129. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.018>
51. Hornstra L., Mansfield C., van der Veen I., Peetsma T., Volman M. Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 2015, vol. 18 (3), pp. 363–392. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
52. Bal-Taştan S., Mousavi Davoudi S. M., Masalimova A. R. D., Bersanov A. S., Kurbanov R. A., Boiarchuk A. V., Pavlushin A. A. The impacts of teacher's efficacy and motivation on student's academic achievement in science education among secondary and high school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2018, vol. 14 (6), pp. 2353–2366. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/89579>
53. Topçu S, Leana-Taşçılar M. Z. The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 2016, vol. 34 (1), pp. 3–18. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429416646192>
54. Nyakundi E. N., Pamela A., Raburu P. A., Okwara O. M. Influence of teacher motivation to academic performance of pupils in primary schools in Kenya. *International Journal of Applied Psychology*, 2019, vol. 9 (2), pp. 74–79. DOI: <https://doi.org/10.5923/j.ijap.20190902.04>



55. Moyano N., Quílez-Robres A., Cortés Pascual A. Self-esteem and motivation for learning in academic achievement: The mediating role of reasoning and verbal fluidity. *Sustainability*, 2020, vol. 12 (14), pp. 5768. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12145768>

Submitted: 05 February 2021

Accepted: 10 March 2021

Published: 30 April 2021



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



[www.sciforedu.ru](http://www.sciforedu.ru)

ФИЛОСОФИЯ  
И ИСТОРИЯ  
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY  
FOR EDUCATION**





© С. И. Черных, Я. С. Аллахам, В. И. Паршиков

DOI: [10.15293/2658-6762.2102.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.04)

УДК 101+316

## Образование как деструктор социального порядка

С. И. Черных (Новосибирск, Россия), Я. С. Аллахам (Белгород, Россия; Дамаск, Сирия),  
В. И. Паршиков (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье исследуется проблема взаимозависимости состояния и процессов изменения социального порядка от состояния и процессов изменения социальных институтов, призванных гарантировать его стабильность. В качестве одного из таких институтов рассматривается система образования, которая в своем традиционном состоянии активно выполняла охранную функцию, выступая гарантом стабильности социального порядка. В условиях наступления четвертой промышленной революции содержание и форма образовательных практик и всего образовательного пространства изменились настолько, что образование как социальный институт утрачивает прерогативу охраны и гарантии стабильности социального порядка. Цель статьи – на основе историко-философской классификации концептов социального порядка определить основные субстраты, лежащие в его основе, показать, какие турбулентные явления в образовании в наибольшей мере деформируют эти субстраты и тем самым дисквалифицируют образование в его функции гаранта стабильности как социального порядка, так и общества в целом.

**Методология.** Историко-философский подход позволил сформировать и классифицировать основные концепты в понимании социального порядка и дифференцировать его субстратные основания с помощью табличного метода. Деятельностный и структурно-функциональный подходы позволили определить те деформирующие явления, которые происходят сегодня в российском образовании и оказывают наибольшее влияние на дестабилизацию социального порядка. Для обоснования концептуальной и методологической основы исследования применяется метод критического анализа актуальной научной литературы и интерпретация полученных в ней результатов.

**Результаты.** Историко-философский анализ показал, что субстратными основаниями стабильности социального порядка выступают (как в исторической, так и в современной

---

**Черных Сергей Иванович** – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории и философии, Новосибирский государственный аграрный университет.

E-mail: [2560380@ngs.ru](mailto:2560380@ngs.ru)

**Аллахам Ясер Сейфиддин** – кандидат медицинских наук, профессор, заместитель начальника Центра международного образования и сотрудничества, Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова; председатель комитета по внешним связям Союза Арабских выпускников советских и российских вузов, Дамаск, Сирия.

E-mail: [intecun@yahoo.com](mailto:intecun@yahoo.com)

**Паршиков Владимир Иванович** – доктор философских наук, профессор, директор института дополнительного профессионального образования, Новосибирский государственный аграрный университет.

E-mail: [idpo@ngs.ru](mailto:idpo@ngs.ru)

эксplikации) принуждение, интересы, ценности и нормы, а также культурная инерция. Социальные институты (образование, наука, религия, право и др.) обеспечивают функционирование субстратных оснований, коррекцию их в сторону соответствия государственным потребностям и тем самым стабилизируют наличный социальный порядок как систему механизмов управления и власти. Однако начавшаяся во второй половине XX – начале XXI века четвертая технологическая революция радикально изменила функционал социальных институтов. Этот исторический период ввиду значительности изменений получил название «эпоха турбулентности» (термин А. Гринспена). Это не могло не отразиться на стабильности и основаниях социального порядка. Наиболее выраженные деформации в эпоху турбулентности претерпевают образование и наука, т. е. именно те социальные институты, которые, наряду с правом и культурой, в традиционных обществах выполняли функцию гаранта стабильности государства. Наибольшим дестабилизирующим эффектом влияния на социальный порядок со стороны образования является: происходящая смена организационных парадигм взаимодействия образования с другими сферами общественной жизнедеятельности (с «образование – наука – производство» на «университет – власть – бизнес»); изменение статусности субъектов образовательных взаимодействий: основным объектом образовательных взаимодействий становится индивид, бизнес-системы и семья, а не государство; фиктивизация образования (особенно высшего) в его классическом виде, которая проявляется в нарастании значимости виртуального обучения, узкой профилизации и массовизации; нарастание образовательного неравенства с перерастанием его в социальное. Эти явления реально дестабилизируют социальный порядок и как ценности/нормы, и как культурной традиции, и как диалектико-сочетанных интересов власти и индивидов.

**Заключение.** Исследование взаимодействий социального порядка показало, что турбулентные явления, происходящие в социальных институтах общества, могут радикально влиять на стабильность социального порядка. Это, в свою очередь, усиливает турбулентные явления в обществе в целом. Российская специфика этих взаимосвязанных процессов определяется тем, что образование, инициированное в перемене вектора развития рыночной экономикой, опережает по темпам факторные изменения, происходящие в праве, культуре и науке. Это делает образование основным деструктором социального порядка и накладывает на этот социальный институт большую (по отношению к другим сферам) ответственность не только за стабилизацию социального порядка, но и за сохранение национальной идентичности в целом.

**Ключевые слова:** образование; социальный порядок; стабильность; субъектность образовательного пространства; фиктивизация образования; образовательное неравенство; турбулентность.

### Постановка проблемы

Актуальность исследований проблемы социального порядка и поддержания его стабильности в свете современных трансформаций, происходящих на глобальном, национальном и региональном пространстве, обусловлена множеством факторов. Определяющими из них являются непредсказуемость и динамизм нормативных смыслов, которые инициируются как «сверху», так и «снизу»,

порождая тем самым совершенно неожиданные изменения в социальных институтах, призванных по своему статусу выполнять «охранительные» функции в отношении социального порядка. Одним из важнейших социальных институтов, реализующих эту функцию, является образование.

Сегодня образование, разворачиваясь в сторону коммерциализации и цифровизации, изменяет смыслы и нормы образовательной

активности в векторе «сверхдинамизм». Тем самым образование становится лидирующим социальным институтом, изменения в котором влияют на самые различные стороны социального порядка как феномена стабильного и устойчивого. Нормативный и смысловой характер активной деятельности основных субъектов образовательных практик – государства, гражданского общества, семьи, бизнес-структур и индивидов – за последние десятилетия также сильно изменяется под влиянием факторов, определяющих изменения в социальном порядке – глобализации, цифровизации, роста социального и информационного неравенства. На фоне деформации традиционного социального порядка, произошедшего под влиянием вышеуказанных факторов, резко актуализируется проблема, связанная с аналитикой нарождающегося посттрадиционного социального порядка, в становлении которого значительную роль играет «обратная связь» социальных институтов (с их локальными социальными порядками) и общественным социальным порядком как всеобъемлющей тотальностью.

Рождается новый социальный порядок, основанием которого, судя по тенденциям, является своеобразный «гибрид» традиционного и посттрадиционного типов социальных порядков. Описание и концептуализация процессов гибридизации составляет нестандартную и социально значимую задачу. Решение задачи предполагает, с одной стороны, философско-историческую ретроспекцию концепций традиционного социального порядка, с другой – выяснение фактуальных изменений, происходящих в социальных институтах, в функционал которых входит «охрана» стабильности социального порядка. Сегодня этот функционал (в своей динамике) приобретает существенную специфику. Она заключается в одновременном «сосуществовании» конструктивных (поддерживающих) и деструктивных

(развивающих) трендов. И в концептуализации этой «обратной связи» социальных институтов и социального порядка необходимо определить, какие изменения в образовании являются наиболее существенными и, соответственно, оказывают наибольшее влияние на деструкцию традиционного социального порядка.

Представляется, что такие исследования – необходимая составляющая не только для создания концептов посттрадиционного социального порядка, но и для моделирования развития конкретных социальных институтов (например, образования), обсуждения эффективных методов их реформирования и в конечном счете практического создания социального порядка нового типа. Обсуждение обозначенной проблематики требует привлечения классических и современных исследований по вопросам социального порядка, образования, а также их взаимозависимого развития. В результате должно сформироваться не только понимание субстратных оснований традиционного социального порядка, но и представление о тех трендах развития современного образования, которые одновременно выполняют две задачи: «задачу деструктора» традиционного порядка и «задачу конструктора» нового социального порядка. Подобный концепт «коэволюции» уже рассматривается в зарубежных и отечественных исследованиях. Согласно отечественному исследователю Н. С. Розову, элементами (причинами) современного изменения социального порядка являются:

- « – появление новых непривычных вызовов и напряжений (эндогенных и экзогенных);
- провал прежних обеспечивающих структур (институтов, организаций, практик), чрезмерные издержки и незапланированные негативные последствия их деятельности;

– неадекватные стратегии ответа на вызовы;

– нерелевантность предметов заботы, выраженных через ценности, принципы и правила, изменившимся условиям поддержания порядков» [1, с. 9].

Аналитика классических и современных работ, посвященных социальному порядку, образованию и их взаимоопределенности в динамике развития, позволяет утверждать, что практически каждый из вышеперечисленных элементов (как причин изменения) может быть определен как релевантный для современных образования и социального порядка. На основе анализа классической и современной литературы составлены две таблицы. Первая из них отражает множество представлений о сущности социального порядка, вторая – классификацию подходов к его изучению. Но для начала одна ремарка.

Человек вне общества не существует как жизненная единица, как активный субъект, выстраивающий собственное бытие. Общество – это своеобразный «склад» возможностей, где люди пробуют свои, ими созданные формы индивидуального и группового «жизния». Для «обратной связи» с активным субъектом общество «выстраивает» экосистему взаимодействий с ним, формализуя ее через

социальные институты. По своей сути «порядок» такой формализации и есть социальный порядок. Сам по себе он не система и не структура, а непрерывно (ситуативно) изменяющееся для индивида «множество взаимодействий в их формализованном единстве». В одной из работ, посвященной социальному порядку, подчеркивается именно это обстоятельство. «В процессе этого обустройства (индивидом собственного бытия, совместного с другими. – *Авт.*) общество обрастает структурами, “закостеневают” и в конечном счете превращается во внешнюю по отношению к индивидам отчуждающую силу, которая оказывает на индивида давление не только извне, но и изнутри (через этические императивы)»<sup>1</sup>. Порядок, «идуший» от общества, рационален, формализован в институциональных формах, стабилен в рамках определенного временем и пространством отрезка бытия. Порядок, «идуший» от индивида, лабилен, менее рационален и формализован только в силу «представленности» индивида в социальных институтах.

Основные точки зрения и основные подходы исследователей [2; 3]<sup>2</sup> к анализу этих процессов представлены в таблице 1.

<sup>1</sup> Социальный порядок в контексте современности: проблемы существования и развития: монография / Д. Д. Невирко (науч. ред.), Д. О. Труфанов, А. П. Павлов и др. – Красноярск: Изд-во СФУ, 2017. – С. 6.

<sup>2</sup> Современные социологические теории общества. – М.: ИНИОН РАН, 1996.

Пешкова О. И. Трансформация взглядов на социальный порядок в транзитивном обществе. – Краснодар: ХОРС, 2007.

Соболевская М. А. Проблема социального порядка в современной социологической теории: от дискурса порядка к порядку дискурса // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 794–798.

Социальный порядок в контексте современности: проблемы существования и развития: монография / Д. Д. Невирко (науч. ред.), Д. О. Труфанов, А. П. Павлов и др. – Красноярск: Изд-во СФУ, 2017. – 176 с.

Социальный порядок. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Социальный\\_порядок](https://ru.wikipedia.org/wiki/Социальный_порядок)

Таблица 1

## Классификация представлений о сущности социального порядка

Table 1

## Classification of ideas about the essence of the social order

Авторы	Определение
С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова	Порядок – это «правильное, отлаженное состояние»; «правила, по которым что-то осуществляется»; «существующий строй»
В. Ф. Халипов	Порядок – существующее устройство, режим, правила, по которым совершается что-нибудь
Е. Ф. Губский	Порядок – ясная и четкая организация какой-либо сферы деятельности
М. Вебер	Социальный порядок – способ распределения символических почестей: легитимный и легальный. Порядок (регулярность социального действия) выводится из нормативных целей и представлений, реализуемых индивидами в ходе преследования их целей. Индивиды действуют посредством определенных механизмов, одновременно являющихся механизмами (вос)производства социальности
Ч. Миллз	Проблема социального порядка – это проблема социальной интеграции
Р. Парк	Социальный порядок – модель, сохраняющаяся как аккомодация коллективной жизни в условиях конкуренции и конфликта
Т. Парсонс	Социальный порядок – это «неслучайность» в поведении людей. Социальная система, в которой индивиды, признавая определенные стандарты, ценности, подходящие и практические способы поведения, действуют чаще всего упорядоченно. Интерсубъективно значимые ценностные ориентации являются основным механизмом стабилизации социального порядка и общественной интеграции
Ж. Падьюло	Социальный порядок – организованная тем или иным образом система отношений между индивидами и группами, где интегрированы в некоторое «общее» предвидимое, ожидаемое и случайное
П. Роузнау, Г. Бредемайер	Социальный порядок – существование норм и правил, делающих невыгодным для людей действовать в направлении ослабления интеграции и адаптации системы (группы, в которую они интегрированы или интегрируются)
Википедия	Социальный порядок – это максимально обобщенное понятие, характеризующее организованность общественной жизни, упорядоченность социального действия и всей социальной системы
Т. Гоббс	Социальный порядок – это совместное договоренное решение в пользу индивидуального или коллективного суверена; эксилкация частных интересов свободных индивидов, рационально договаривающихся о передаче как ресурсов насилия, так и самих средств на самозащиту центральному гаранту, предлагающему оптимальную опцию для достижения соответствующих индивидуальных целей. Добровольное признание индивидами доминирующей инстанции (государства), способной гарантировать сохранение социального порядка путем угрозы и – в случае необходимости – реального применения санкций в отношении его нарушителей
Н. Луман	1. Решение проблемы социального порядка заключается в предотвращении девиантного поведения и недопущении вредной активности, чтобы остальные члены сообщества посредством стабильных социальных отношений могли реализовать себя ( <i>paх et istitia</i> ). 2. Проблема конституирования социального порядка состоит в устранении того, что ему угрожает, или тех, кто к нему (порядку) не способен адаптироваться

*Продолжение таблицы 1*

Э. Дюркгейм	Современное функционально дифференцированное общество поддерживает свою целостность через разделение труда и вытекающую из него «органическую солидарность»
Ф. Тённис	Социальный порядок основан на взаимонаправленной воле акторов, на сущностной воле сообщества, без которых невозможно никакое действие
Г. Зиммель	Социальный порядок определяется «мировым регулятивным принципом», каковым является взаимодействие (взаимовлияние) между индивидами. Социальный порядок есть не что иное, как формы, силы и правила, посредством которого происходит обобществление людей
М. Комаров	Обеспечение и поддержание социального порядка, или социальной интеграции общества, является одной из сторон функционирования культуры, которая посредством общеразделенных норм и ценностей воспроизводит себя
И. Кант	Признание пределов эгоистических стремлений; введение критериальной базы в виде универсальных принципов как общезначимых оснований для оценки рациональности индивидуальных действий; требование всеобщего одобрения правил в соответствии с максимой категорического императива; конкретный порядок основан на комбинировании категорических и гипотетических норм
Н. Д. Казакова	Реальный порядок – совокупность проявления конкретных форм социальных связей во всех сферах социальной жизни. Идеальный порядок – абсолютный критерий социальной эффективности, т. е. качество достигло уровня социальных взаимодействий, обеспечивающих равновесие и стабильное развитие социальной системы
Ю. А. Агафонов	Социальный порядок представляет собой свод общих принципов, законов и инвариантных моделей взаимоотношений индивидов с социальной структурой, и процесс его становления связан с созданием упорядоченной, институционально оформленной социальной структуры, легитимизированной в ценностном сознании большинства его членов. Становление социального порядка сопровождается сильным влиянием старых социальных институтов, преобладающим действием неформальных институтов и доминированием латентных функций новых институтов
С. С. Фролов	Социальный порядок – система, включающая в себя индивидов, взаимосвязи между ними, привычки, обычаи, действующие незаметно, способствующее выполнению работы, необходимой для успешного функционирования этой системы
Д. Д. Невирко, Д. О. Труфанов, А. П. Павлов и др.	Социальный порядок есть актуализация бытия человека в обществе. Порядок не является ни структурой, ни системой. В действительности он есть способ «встраивания», укоренения человека в социальный мир, с одной стороны, и с другой – способ «встраивания» общества (социальных институтов, норм, культурных образцов) в непосредственные практики людей
Р. Дарендорф, Д. Рекс, Д. Локвуд, Э. Гидденс	Стабилизация системы власти является наиболее важным аспектом социального порядка. Социальный порядок понимается как результат отстаивания отдельной группой обладаемой ею власти с целью установления и сохранения контроля над распределением ресурсов. Социальная интеграция – формирование принципов для строительства непосредственных связей между субъектами в процессе социальных взаимоотношений, устанавливающих между частями самой социальной системы

Окончание таблицы 1

Н. Элиас, П. Бурдьё, П. Бергер, Т. Лукман	Социальный порядок – это воспроизводимый и конструируемый результат человеческих действий, а само общество – это процесс, подвергаемый постоянным изменениям. Порядок инициируется и трансформируется в пространствах габитуса (системы мотивационных и когнитивных структур индивида, продукта условий его существования, управляющего его поведением и восприятием) и поля (определенной сферы социальной жизни, обладающей своей структурой, логикой становления и развития и набором ценностей, которые сформировались и существуют независимо от индивидуального сознания и воли). Поле обуславливает габитус, габитус образует поле, как нечто обладающее смыслом и заслуживающее затрат жизненной энергии людей
О. И. Пешкова	Устойчивое взаимодействие людей в обществе означает наличие определенного порядка взаимосвязей, т. е. социального порядка, который выражает направленность и содержание взаимодействий людей и является основой их совместной жизнедеятельности. Он есть ход действий, правила и нормы этих действий, положение людей в обществе с точки зрения обладания ресурсами
В. Сурков	Современная модель русского государства начинается с доверия и на доверии держится. В новой системе все институты подчинены основной задаче – доверительному общению и взаимодействию верхнего правителя с гражданами. Различные ветви власти сходятся к личности лидера, считаясь ценностью не сами по себе, а лишь в той степени, в какой обеспечивают с ним связь. Кроме них, в обход формальных структур и элитных групп работают неформальные способы коммуникации

Внимательное знакомство с определениями сущности социального порядка и его представленность как «множества в единстве» позволяет констатировать, что понимание социального порядка как организованной структуры (системы), релевантное традиционным обществом, в условиях посттрадиционных обществ, определяемых в их состоянии векторами нестабильности и неопределенности, подходит только частично. Особенно это заметно, когда исследуется «обратное влияние» различных социальных институтов на сохранение (поддержание) или, наоборот, его разрушение (дизрупцию). В концептах динамики

социального порядка в его соотнесенности с образованием как у зарубежных, так и у отечественных авторов особо подчеркивается, что первым шагом на пути внесения «беспорядка» в «социальный порядок» является разрушение и дезорганизация универсальных смыслов (субстратных оснований) локальных порядков. Это определяется тем, что в самом общем варианте своего бытия порядок обеспечивается организованным взаимодействием универсальных смыслов локальных порядков социальных институтов<sup>3</sup>. Если какой-то социальный институт меняет значение и универсальность своего «смысла», то его воздействие

<sup>3</sup> Боуэн У. Г. Высшее образование в цифровую эпоху / пер. с англ., под науч. ред. А. Смирнова. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 224 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1518-1>

Альтбах Ф. Дж. Глобальные перспективы высшего образования / пер. с англ., под науч. ред. А. Рябова. –

М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 552 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1712-3>

Кларк Б. Р. Система высшего образования. 2-е изд. Академическая организация в кросс-национальной перспективе / пер. с англ., под ред. Д. Александрова. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики,



на социальный и ментальный порядок ослабляется, доходя до (в отношении образования особенно) его фиктивизации и обесценивания не только как общественного, но и как индивидуального блага<sup>4</sup> [4–5]. Особенно актуализируется при этом смещение ценностных смыслов, а затем организационных и нормативных [6–8]. Российские исследователи С. Копелян и В. Лившиц полагают, что процессы «ослабления» или «усиления» взаимного влияния социальных институтов и социального порядка возможно рассматривать как «безумие» и приписывают этому артефакту имманентное (для цивилизации) существование: «В единой человеческой цивилизации самой природой “встроен”, “вмонтирован” механизм “помешательства”, “сумасшествия” отдельных частей общества. Это может быть понято как отклонение от нормы, девиантное развитие, поведение, реализация иного, лежащего вне основного пути развития общества социального проекта, социальной возможности... Болезнь эта неприятна, но, по-видимому, необходима для развития цивилизации в целом»<sup>5</sup>.

Таким образом, выявление и анализ представлений о сущности социального порядка подтверждают тезис о том, что взаимное влияние социальных институтов на трансформацию социального порядка имеет в современную эпоху не только явный, но перманентный характер. При этом концептуализация складывающегося (в посттрадицион-

ных обществах) социального порядка представлена неполно, так как динамика изменения социальных институтов, поддерживающих его «складывание» (оформление) и обеспечивающее стабильность носит турбулентный характер. Цель статьи состоит в выяснении тех факторов в развитии образования, которые с наибольшим «эффектом» воспроизводят деструкционные процессы в социальном порядке традиционного общества и, соответственно, требуют теоретической экспликации для концептуализации нового социального порядка посттрадиционного общества.

### Методология исследования

Современные наука и образование в дискурсе их процессуального развития подтверждают артефакт «сумасшествия», если считать таковыми ведущие трансформации их состояния. Анализ этих трансформаций определяет то, что с помощью одного какого-либо подхода он не будет релевантным, а их описание полным. Поэтому для исследования применялась компаративистская стратегия, сочетающая теоретическую интерпретацию методов, перечисленных в нижеприведенной таблице. Метод критического анализа научной литературы сочетался с методом концептуирования различных моделей взаимоотношений образования (представленного как социальный институт) с процессом формирования социального порядка нового типа.

2019. – 360 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1996-7>

Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы. 2-е изд. / под ред. – М. Брэя, Б. Адамсона, М. Мэйсона. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 472 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1790-1>

<sup>4</sup> Caplan В. The case against Education: Why the Education System is a waste of Time an Money? – Princeton

University Press, 2018. – 492 p. URL: <https://pres.princeton.edu/book/9780691174955/the-case-against-education>

<sup>5</sup> Копелян С. В., Лившиц В. Л. Будущее социума как атрибут цивилизационного развития // Человек в современных философских концепциях. Часть 1. Материалы II-й Межд. науч. конф. Волгоград, 19–22 сентября 2000 г. – Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. ун-та, 2000. – С. 162–167.



Таблица 2 показывает, что социальный порядок и моделирование его соотнесенности

с социальными институтами являются предметом, который обсуждается с разных позиций<sup>6</sup>.

Таблица 2

### Классификация подходов к исследованию феномена социального порядка

Table 2

#### Classification of approaches to the study of the phenomenon of social order

Подход	Описание смысла подхода
Прагматический (инструментальный)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Существует объективный социальный порядок, независимый от человеческой субъективности.</li><li>2. Основное условие его существования и развития – наличие ресурсов разного вида и уровня.</li><li>3. Анализ такого порядка осуществляется как описание и интерпретация факторов и условий воспроизводства общества: норм, ценностей, институтов, механизмов власти и т. д.</li></ol>
Феноменологический (конструктивистский)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Смысл порядка в том, что он есть непрерывно воспроизводимая способность людей активно создавать и использовать правила из бытия.</li><li>2. Назначение правил – убеждать людей в том, что вера в реальность мира, в котором они живут сейчас, есть мера подлинности этого мира.</li><li>3. Социальный порядок поэтому есть способность и обязанность взаимодействующих между собой индивидов (и вообще всех акторов) поддерживать социальную реальность (и веру ее в подлинность) наличными формами и способами. В первую очередь необходимо воспроизводить и поддерживать первичные конструкторы (детерминанты) социальных порядков</li></ol>
Постнеклассический (универсумный)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Социальный порядок рассматривается как сложная нелинейная организация, функционирование которой (ввиду ее наполненности разными по качеству структурами) носит неустойчивый и вероятностный характер.</li><li>2. Методологические основания этого подхода базируются на концептах и дискурсе синергетики, диатропики и универсума В. Г. Немировского</li></ol>
Архетипический	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Социальный порядок рассматривается как глубинная бессознательная архетипическая структура.</li><li>2. Она (в историческом процессе) проявляет себя в коллективных и индивидуальных действиях людей различным образом</li></ol>
Социально-философский	Основные проблемы порядка осмысливаются и решаются посредством выяснения сущности социального (А. В. Рубанов, О. В. Кильдюшов, Д. Д. Невирко, П. А. Павлов и др.)

<sup>6</sup> Социальный порядок в контексте современности: проблемы существования и развития: монография / Д. Д. Невирко (науч. ред.), Д. О. Труфанов, А. П. Павлов и др. – Красноярск: Изд-во СФУ, 2017. – С. 5–6.

Пешкова О. И. Проблема социального порядка в системе социокультурной регуляции современного общества (социально-философский анализ): автореф. ... канд. филос. наук. – Ростов н/Д, 2008.

*Окончание таблицы 2*

Структурно-функциональный	Осуществляется системный анализ порядка. Возможность социального порядка определяется посредством общепринятых ценностей. Действия социальных субъектов определяются общими нормами (Т. Парсонс, П. Бурдьё, Э. Гидденс, Т. Лукман и др.)
Социолого-интегративный	Социальный порядок рассматривается через призму социальных отношений (взаимодействий) и социальных действий (индивидов и социальных институтов) (Ю. А. Агафонов, Н. Д. Казакова, Ж. Падьоло, О. И. Пешкова, Д. Локвуд и др.)
Институциональный	Институционализация социального порядка реализуется в институтах-установлениях, осуществляющих сверхколлективный порядок. Социальное сверхколлективное проявляет себя в иерархиях и регулируется уровнями и формами социального порядка (В. П. Кузьмин, В. В. Василькова, Н. А. Шматко, Ю. Хабермас, Г. С. Працко, В. Н. Шевелев и др.)
Ценностный, деятельностный, аксиологический	Реализуются как развитие структурно-функционального подхода (В. С. Степин, В. С. Швырев, В. Г. Федотова). Анализ устойчивости порядка определяется через анализ устойчивых структур в деятельности и мировоззрении. Часто в этих подходах акцентируется идея ценности государства, государственного и общественного порядка (Г. С. Працко)
Синергетический	Указывается на возможность появления в объеме и содержании социального порядка (как сложной нелинейной системы) спонтанного появления различных форм и характеристик, отличающихся различной степенью упорядоченности структур (В. П. Бранский, А. В. Круглов, И. Л. Чесноков, В. Ф. Халипов и др.)

Синтезу этих позиций наиболее соответствуют (в отношении посттрадиционного социального порядка) социолого-интегративный и синергетический подходы как своеобразные компаративистские модели, «снимающие» достоинства наиболее распространенных в научной литературе прагматического, структурно-функционального, ценностного, деятельностного и аксиологического подходов. Сторонник социолого-интегративного подхода Д. Г. Агафонов, характеризуя социальный порядок, описывает его как:

– социальную интеграцию – объединение людей посредством общезначимых смыслов и ценностей;

– систему, включающую в себя индивидов, их взаимосвязи, привычки, традиции с особым выделением устойчивых их типов, способствующих деятельности, необходимой для устойчивого воспроизводства системы;

– условия взаимодействия между индивидом и различными элементами социальной структуры, организованных в систему адекватными нормами<sup>7</sup>.

Тем не менее, несмотря на обширную базу исследований, в современности XXI века социальный порядок: «...не занял своей ниши в системе общественных наук, не обрел полноценного научного статуса. Данное понятие либо используется предельно широко: как не-

<sup>7</sup> Агафонов Ю. А. Социальный порядок // Социология. Энциклопедический словарь. – М.: Энциклопедия, 2005. – С. 147–148.

кий общий принцип структурности, организованности, регулируемости общества, любого социального образования, либо слишком односторонне: как система (конкретных. – *Авт.*) институциональных и нормативных механизмов социального управления и власти»<sup>8</sup>. Подобная, не слишком оптимистическая констатация результата множественных усилий обществоведов, заставляет заново обратиться к различным аспектам этой проблемы. В условиях нестабильности и «текучности», неопределенности и хаоса интенсивность изучения социального порядка снова возрастает. Растет количество публикаций, в которых изучается и анализируется направленность, структура, механизм функционирования, условия стабильности и дестабилизации социального порядка. Исследуется (хотя и не так часто) роль «катализаторов», деформирующих традиционный социальный порядок. Интенсивно изучают причины воздействия на социальный порядок инверсивных явлений, формирующих состояние и трансформации тех социальных институтов, которые «призваны» по своему статусу выполнять «охранную», стабилизирующую по отношению к социальному порядку функцию. На одном из первых мест в этом списке находится образование. Поэтому методологическими трендами в его изучении являются деформирующие его факторы, отрицательно (в силу обратной связи) воздействующие на стабильность и динамизм социального порядка. К ним относятся тренды разделенности

экосистем обучения и образования, фиктивизация образования, непоследовательность государственной политики в области образования, дисфункции образования и воспитания, недостаточная валидность и компетентность большинства субъектов образовательных практик, особенно проявившая себя в условиях развивающейся пандемии<sup>9</sup>.

Сегодня все очевиднее факт того, что коэволюционная модель социетального, ментального и функционального порядков не выдерживает «агрессии» неопределенности (турбулентности). Элементы возможных причин разрушения традиционной конфигурации общественных отношений становятся предметами рефлексии, а содержание этих причин – предметом социологического, психологического, философского и педагогического анализа. Функциональный порядок, который «отвечает» за адекватность социального порядка и определяется взаимодействием многих переменных (в том числе производством, наукой и образованием), разрушается первым. Наука и образование способствуют этому вполне и с особенной силой, так как именно они (в своем спонтанном изменении своей обеспечивающей экосистемы) деформируют свой «локальный» социальный порядок и «рикошетом» – общий социальный порядок социума в целом. Турбулентность изменений, происходящих в образовании, катализированных «внешним агрессором» COVID-19, буквально за полгода взорвала старую, «традиционную» систему

<sup>8</sup> Социальный порядок в контексте современности: проблемы существования и развития: монография / Д. Д. Невишко (науч. ред.), Д. О. Труфанов, А. П. Павлов и др. – Красноярск: Сиб. Федер. ун-т, 2017. – С. 4.

<sup>9</sup> В качестве примера подобного обсуждения можно привести материалы: Baggio, Bobbe Ai and Education Reborn // 11<sup>th</sup> International Conference on Society and

Information Technologies (ICSIT 2020). – Orlando, Florida, USA 10-13 March 2020. – P. 34–40.

Barbashina E. Problems of On-line Education in Modern Russia and Ways to Minimize Them // 11<sup>th</sup> International Conference on Society and Information Technologies (ICSIT 2020). – Orlando, Florida, USA 10-13 March 2020. – P. 55–61.

организации образовательных практик. Интенсивное освоение образования (обучения), построенного на элементах искусственного интеллекта, обострило «старые» и породило «новые» вопросы к образованию как социальному институту<sup>10</sup>. Эти «новые» вопросы пока еще слабо отражены, но даже их поверхностная констатация позволяет утверждать, что для ментального социального порядка это психологические издержки и стрессы, нарастание индивидуальных и групповых рискований и рискофобий. Для обучения (как взаимодействия субъектов) деформации социального порядка «выглядят» как нарастающая тенденция, аргументирующая «не необходимость высшего образования» и доказывающая возможность его фиктивности, а также нарастание образовательного, информационного и регионального неравенства. Отсутствие достаточно эффективной оптимизации нарастающих противоречий сдерживается сегодня (как у нас, так и во многих образовательных системах за рубежом) преимущественно административными (идущими «сверху», от государства) мероприятиями, программами и постановлениями (далеко не всегда квалифицированными и достаточными)<sup>11</sup> [1; 9–11]. Поэтому методологическая рефлексия по поводу формы и содержания «обратной связи» социального порядка и социальных институтов вновь представляется весьма актуальной.

### Результаты исследования

Образование – это достаточно стабильная и в известном смысле инерционная система. Ее основными качественными признаками в традиционных обществах являются унификация, относительная закрытость, универсальность технологий и взаимодействий различных агентов образовательного пространства. Однако как социальный институт система образования «обязана» быть лабильной. В условиях социальной турбулентности, переживаемой сегодня практически всем мировым сообществом, экосистемы обучения и образования продемонстрировали неадекватность динамической реакции на изменения, происходящие извне. Агрессивность пандемии, вызвавшая необходимость резкого увеличения в образовательном процессе применения цифровых технологий, явилась катализатором, обострившим более глубокие противоречия, сформировавшиеся в экосистемах обучения и образования ранее<sup>12</sup>. Деструкция традиционно организованных систем обучения и образования, вяло текущая ранее, подвергается сегодня значительным изменениям. При этом многие из них носят вынужденный характер. Многие исследователи отмечают, что производимые изменения могут ухудшить качество человеческого капитала как общественного (социального), так и индивидуального<sup>13</sup>. Коммерциализация российского образования, рассматриваемая как объективный

<sup>10</sup> Callaos N., Robertson L., Sanchez B., Tremante A. (eds) 11<sup>th</sup> International Conference on Society and Information Technologies (ICSIT 2020). – Orlando, Florida, USA 10–13 March 2020. – P. 90. URL: <https://toc.proceedings.com/54136webtoc.pdf>

<sup>11</sup> Stinchcombe A. *Constructing Social Theories*. – Chicago, London. The University of Chicago Press., 1987.

<sup>12</sup> Дайджест COVID-19: Пандемия и высшее образование. URL: [uni:hre.ru.>covid19](http://uni:hre.ru.>covid19) (дата обращения 26.02.2020)

Аналитика и практические советы для организации обучения в школе и вузе в условиях пандемии. URL: [uni:hre.ru.>covid19](http://uni:hre.ru.>covid19) (дата обращения 28.02.2020)

<sup>13</sup> Назарова Е. А. Турбулентность норм современного общества: концепция «нормальной аномии». Рецензия на книгу: «Нормальная аномия» в России и современном мире / Н.Н. Зарубина и др.; под общ. ред. С.А. Кравченко. М.: МГИМО-университет, 2017. 281 с. // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2018. – Т. 18, № 2. – С. 361–367. DOI:

процесс и происходящая на всем образовательном пространстве, является основным фактором, определяющим смысловые, организационные, нормативные и ценностные форматы образовательных взаимодействий. Некоторые из следствий этого уже нашли отражение в философской рефлексии по поводу формирования социального порядка посттрадиционного типа и влияния образования (и изменений в нем происходящих) на этот глобальный процесс.

Основными трендами развития образовательного пространства, влияющими на деструкцию традиционного социального порядка и «подготавливающими почву» для формирования социального порядка посттрадиционного типа, считают следующее.

1. Коммерциализация образования резко повышает значимость быстрого обучения и акцентирует поворот фундаментализма как ценностного принципа классического образования на навыки и их формирование<sup>14</sup> [7; 8]. Само по себе это не хорошо и не плохо. Однако этот вектор в своем развитии активно инициирует рост затрат на обучение со стороны семьи и индивидов как субъектов образовательных взаимодействий. Это отмечают как отечественные, так и зарубежные исследователи. В свою очередь это вызывает в указанных субъектах эффекты рискофобии и рискованности, депрессии и тревоги [12; 13]. Авторы статьи «Студенты с низким доходом теряют позиции» прямо указывают на последствия

этих процессов: «Исторически сложилось так, что бедный ребенок в Соединенных Штатах имел 10 % шанс в конце концов получить диплом колледжа; для детей из обеспеченных семей (этот шанс. – *Авт.*) – более 50 %. Пандемия увеличивает эти различия, тем самым увеличивая бедность, снижая социальную мобильность и задерживая экономический рост. Данные Национального центра обмена информацией для студентов показывают, что количество впервые зачисленных в колледжи и университеты в США снизилось на 13 % с осени 2019 г. по осень 2020 г. в общественных колледжах, традиционно открытых для студентов из малообеспеченных семей, а набор первокурсников упал на 19%. Спад был самым большим среди афроамериканцев (18,7 %), латиноамериканских (19,9 %) и коренных американских (23,2 %) студентов. Для эффективного удаленного обучения требуется широкополосное соединение, ноутбук и тихое личное пространство...» [14]. Нарушение ментального и функционального социального порядка во многом определяются именно этими факторными изменениями в образовательных системах.

2. Возрастает социальное неравенство в доступе к качественному (живому) образованию. Государственная политика в области образования сегодня во многих странах выстраивается по принципу «простота привлекает», а «быстрота получения навыков – залог жизненного успеха». Декларируется лозунг: «Зачем

<https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-2-361-367>  
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34901409>

<sup>14</sup> Боуэн У. Г. Высшее образование в цифровую эпоху / пер. с англ., под науч. ред. А. Смирнова. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 224 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1518-1>

Альтбах Ф. Дж. Глобальные перспективы высшего образования / пер. с англ., под науч. ред. А. Рябова. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 552 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1712-3>

Кларк Б. Р. Система высшего образования. 2-е изд. Академическая организация в кросс-национальной перспективе / пер. с англ., под ред. Д. Александрова. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 360 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1996-7>

Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы. 2-е изд. / под ред. – М. Брэн, Б. Адамсона, М. Мэйсона. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 472 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1790-1>

тебе высшее образование? Оно есть трата времени и денег» [4–5; 7; 8]. Нарастает угроза регионального образовательного неравенства. Спорный вопрос об адекватной ценности «живого» и дистанционного обучения (при всех плюсах и минусах того и другого) акцентируется в общественном и индивидуальном сознании в пользу дистанта<sup>15</sup> [15].

3. Изменение статусности и функционала (в образовательных взаимодействиях) основных субъектов образовательного пространства: гражданского общества, бизнес-структур, государства и индивидов. Сегодня формируется новая, практически не кодифицированная глобальная структура образовательного пространства, в которую входят формирующиеся экосистемы обучения и образования. Эти экосистемы основаны на продажах разных типов образовательных практик, в основе которых лежит дорогое «живое» и «дешевое» дистантное обучение. Если считать «простоту, быстроту и всеобщую доступность» дистанта первым декламационным принципом, то вторым уже можно считать следующий: все небедные оттесняются от «дорогого» обучения. Сегодня даже средний класс зачастую теряет реальное (а не декларативное) право на доступность «хорошего» образования, не мыслимого в отделенности от «хорошего» обучения. Особенно сильно происходящие перемены касаются семьи как агента образовательных взаимодействий. Вектор увеличения семейного (домашнего) обучения подтверждает эту тенденцию [16–19].

Элиминация воспитания (искусственно-государственного происхождения), ранее естественного для функционала образования,

имело следствием тренд разделенности обучения (как взаимодействия «обучаемый – обучающий» с соответствующими процессу педагогическими технологиями вплоть до НПП) и образования (пространство, в котором организуется «бытие» взаимодействий обучения, их субъектов, где обучение приобретает массовый характер). В этом смысле весьма интересна концептуальная схема, представленная С. Д. Бодруновым, председателем Вольного экономического общества, в его работе «Ноономика». «...Человек, будучи “дуальным” существом, био-ноо, един – вот почему на самом деле важно истинное единство производства (предметов удовлетворения преимущественно материальных (хотя и – не только) потребностей) и культуры (обеспечивающей удовлетворение преимущественно потребностей духовных (но, безусловно, не только!), в социализации и др.). Да-да, я не оговорился, пропустив “науку” и “образование”. Они – не есть отдельные сферы. Наука – часть техносферы, если говорить о тех областях знания, из которых проистекают технологии как завершающий этап раскрытия их потенциала (т. н. фундаментальные науки – это лишь несколько более продвинутая, глубинная часть таких знаний, “запасец”). Другая часть науки относится к культуре, к объяснению ее истоков (философия, языкознание... и даже теология), и тоже с “запасом”! ну, а с образованием вообще все предельно просто – сие просто “служанка этих двух господ”. Научает она неразумного “человека разумного”, чтобы был грамотным (технологиям) и добрым (культуре)»<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Мищенко Е. «Машина неравенства»: участники Нобелевского диалога обсудили образование после пандемии. URL: [https://indicator.ru/humanitarian-science/mashina-neravenstva-nobelevskogo-dialoga.htm\\_source=RCM-A676](https://indicator.ru/humanitarian-science/mashina-neravenstva-nobelevskogo-dialoga.htm_source=RCM-A676) (дата обращения 19.12.2020)

<sup>16</sup> Бодрунов С. Д. Ноономика: Монография. – М.: Культурная революция, 2018. – С. 91.

Такой «новый рационализм» в современных условиях уже допускается как образовательная модель. Все дело в расстановке акцентов и в «совмещении» несовместимых «быть грамотным» и «быть добрым». Именно эта «разновидность» в ее несовместности (в том числе и педагогически-технологической) определяет «раскачивание» государственной политики в области образования из стороны в сторону, утрату государством статуса определяющего образовательного субъекта, передачу образовательной активности, катализируемую пандемией, в функционалы семьи и индивида. Особенно эти изменения проявляются сегодня. Мы можем наблюдать, что деконструкции (инверсии), происходящие на мировом и региональном (в том числе и российском) образовательном пространстве, лишают его личностного накопления, т. е. межсубъектное взаимодействие становится дорогостоящим и его ликвидность все более очевидна. Технологическое образовательное взаимодействие (искусственный интеллект или его элементы), наоборот, становится все более распространенным и доступно дешевым. Образование как «служанка» культуры (в данном случае культура – это «знание, имплементированное в нормы поведения», и здесь мы солидарны с С. Д. Бодруновым) явно уступает образованию как «служанке технологий» (в данном случае, опять же по С. Д. Бодрунову, технология – это «знание, имплементированное в способы трудовой деятельности»<sup>17</sup>). «Учительство» – профессия штучная, но в эпоху индустриализма она стала массовой, и превраще-

ние ее в «способ трудовой деятельности» превратило даже уникальные педагогические технологии в стандартный набор сначала ЗУНов, а потом компетенций и навыков<sup>18</sup> [20]. Подробность описания навыков и их анализ явно обозначают новый определяющий вектор в направленности образовательных практик.

4. Технологизация образовательных практик является еще одним образовательным трендом, который в известной мере способствует разрушению функционального и ментального традиционного социального порядка. Если рассматривать метанавыки и экзистенциальные навыки как имеющие самый долгий «период жизнедеятельности», то роль образования (преобразующегося по соответствию этим навыкам лекалам) становится неоспоримой. При этом возрастает необходимость не только реформирования социально-гуманитарной составляющей образования, но и ее смысловой интенции. Старая проблема противостояния гуманизации и технизации превращается в проблему гуманизации – профессионализации – технологизации и опять встает во всей остроте. В применении к семье и индивиду или другим субъектам образовательного пространства это будет означать сначала частичную (в перспективе полную) перезагрузку их ценностного отношения к образовательным практикам и возвращение к пайдетической идеологии как идеологии «humanitas» на принципиально иной платформе – техносоциальной, техноэкономической и технокультурной.

<sup>17</sup> Бодрунов С. Д. Ноономика: Монография. – М.: Культурная революция, 2018. – С. 92.

<sup>18</sup> Семенец А. Правительство определилось, куда развивать образование. URL:<https://www.rosbalt.ru/moskovo/2021/01/15/1882271.html> (дата обращения 07.01.2021)

Абрамов С. Что такое softskills и как их развивать. Полный гид. РБК. Тренды. URL:<https://trends.rbc.ru/trends/education/5e90743f9f7947ca3bbb6523> (дата обращения 07.01.2021)

### Обсуждение, заключение

Исследование проблем, связанных с взаимным влиянием социальных институтов и процессов в них происходящих на изменение традиционного социального порядка, свидетельствует о том, что эти взаимоотношения актуализируются и развиваются. Образование, рассматриваемое в работе как социальный институт, в своих трансформациях оказывает влияние на деконструкцию всех основных уровней и видов этого традиционного социального порядка. На основании критического анализа проведенных в этом дискурсе исследований можно определить в качестве основных тенденций следующие:

– в настоящее время традиционный социальный порядок подвергается значительным деформациям, в значительной мере определяющимися теми деформациями, которые происходят в ранее гарантировавших его стабильность социальных институтах;

– образование является одним из таких институтов. Если в пространстве традиционного социального порядка образование, выполняя педагогическую и «охранную» функции, характеризовалось (вслед за порядком) инерционностью, фундаментализмом, общедоступностью и массовостью, то в пространстве складывающегося социального порядка, в его объеме и содержании, появляются новые характеристики. Эти характеристики определяют основные тренды развития образования как социального института нового типа. К ним в работе отнесены: коммерциализация, развитие социального, информационного и образовательного неравенства, технологизация образования;

– эти тренды в процессе своего развития (в совокупности с подобными процессами, происходящими в других сферах общественной жизнедеятельности – экономике и науке) оказывают влияние на изменение всех типов социального порядка: социетального, функционального и ментального. Классификация, приведенная в статье, утверждает в качестве элементов каждого типа нормы, традиции, смыслы и ценности. Изменения этих элементов в социальных институтах неизбежно влекут за собой релевантные изменения в таких же элементах на различных уровнях различных типов социального порядка. Сегодня можно говорить о различной интенсивности изменения этих элементов, но изучение эффекта (как тактического, так и стратегического) происходящих изменений как в прямой, так и в обратной детерминации позволяет утверждать, что традиционный социальный порядок сменяется посттрадиционным, который нуждается в детальном изучении. Элементы посттрадиционного порядка (нормы, традиции, смыслы и ценности) приобретают другие, качественно отличные от прежних характеристики. Они представляют собой гибридный вариант, модель которого следует рассматривать и изучать как переходную к посттрадиционному социальному порядку, а само образование – как явный деструктор традиционного социального порядка, процессные черты которого, актуализируя формирование гибридного варианта, подлежат анализу с позиций междисциплинарного подхода.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Розов Н. С. Эпохи турбулентности и их преодоление // Полития. – 2019. – № 1. – С. 81–96.  
DOI: <https://doi.org/1030570/2078-5089-2019-92-1-81-96> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42664094>





2. Бутуренко С. А. Теория конфликта и проблема социального порядка // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. – 2013. – № 3. – С. 111–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20375543>
3. Рубанов А. В. Социальный порядок: традиции и современные подходы к изучению // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2017. – № 1. – С. 45–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35586228>
4. Очкина А. Образование как фиктивный капитал: Кризис социальной значимости // Логос. – 2018. – Т. 28, № 6. – С. 105–130. DOI: <https://doi.org/10.22394/0869-5377-2018-6-105-128> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36643406>
5. Черных С. И. Образование как фиктивный капитал // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 3400–3408. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200102> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42662716>
6. Копцева Н. П. Мировоззренческий статус студенческой молодежи: анализ ценностных установок студентов университетов Сибирского федерального округа // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 6. – С. 101–119. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2006.06> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44478884>
7. Куренной В. А. Философия либерального образования: принципы // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 8–39. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-8-39> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42744434>
8. Куренной В. А. Философия либерального образования: контексты // Вопросы образования. – 2020. – № 2. – С. 8–36. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-8-36> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43031661>
9. Астахов С. Феноменология против символического искусственного интеллекта: философия научения Дьюберга Дрейфуса // Логос. – 2020. – Т. 30, № 2. – С. 157–193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42803050>
10. Albers, P., Cho, A., Ram, Shin, J., Pang, M. & Angay-Crowder, T. with Jung, J., Pace, C. L., Sena, M. & Turnbull, S. Critical spaces for critical times: Global conversations in literacy research as an open professional practice and development resource // Global Education Review. – 2015. – Vol. 2 (3). – P. 46–67. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074105.pdf>
11. Paulsen M. B., Perna L. (Eds.) Higher Education: Handbook of Theory and Research. New York: Springer, 2019. – 663 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03457-3> URL: <https://link.springer.com/bookseries/6028>
12. Agranovich M. Educational resources: saturation or satiety? // Educational Studies. Moscow. – 2019. – № 4. – С. 254–275. DOI: <https://doi.org/10.17323-1814-9545-2019-4-254-275> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41505558>
13. Kidley M., Rao G., Schilbach F., Patel V. Poverty, depression, and anxiety. Causal evidence and mechanisms // Science. – 2020. – Vol. 370 (6522). – P. 0214. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aay0214>
14. Avery C., Dynarski S., Turner S. Low income students Pose ground // Science. – 2020. – Vol. 370 (6521). – P. 1141. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.abf9375>
15. Schröder T. A Regional Approach for the Development of TVET Systems in the Light of the 4th Industrial Revolution: The regional. Association of vocational and technical education in Asia // International Journal of Training Research. – 2019. – Vol. 17 (1). – P. 83–95. DOI: <https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1629728>
16. Page D. Family Engagement in alternative provision // British Educational Research Journal. – 2021. – Vol. 47. – P. 65–84. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3692>



17. Roksa J., Robinson K. J. Cultural Capital Habits Context: The importance of High – School College – Going Culture // *British Journal of Sociology of Education*. – 2016. – Vol. 38 (8). – P. 1230–1244. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251301>
18. Гошин М. Е., Мерцалова Т. А. Типы родительского участия в образовании: социально-экономический статус семьи и результаты // *Вопросы образования*. – 2018. – № 3. – С. 68–90. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-954-2018-3-68-90> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35618157>
19. Chernykh S. I., Parshikov V. I. Family education in Russia: Current State and Trends // *Astra Salvensis*. – 2018. – Vol. 6 (12). – P. 343–352. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38646844>
20. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Виртуализация социальной коммуникации в образовании: ценностные основания информационного развития (обзор) // *Science for Education Today*. – 2020. – Т. 10, № 2. – С. 73–90. DOI: <http://dx.doi.org/1015293/2658-6762.2002.05> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42772185>



DOI: [10.15293/2658-6762.2102.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.04)

Sergey Ivanovich Chernykh

Doctor of Philosophy, Professor, Head,  
Department of History and Philosophy,  
Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6644-8295>  
E-mail: [2560380@ngs.ru](mailto:2560380@ngs.ru) (Corresponding Author)

Yaser Seifiddin Allaham

Candidate of Medical Sciences, Professor, Deputy Director,  
Center for International Education and Cooperation,  
V. G. Shukhov Belgorod State Technological University, Belgorod,  
Russian Federation.  
Chairman,  
Foreign Relations Committee of the Union of Arab Graduates of Soviet  
and Russian Universities, Damascus, Syria.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8930-8006>  
E-mail: [intecun@yahoo.com](mailto:intecun@yahoo.com)

Vladimir Ivanovich Parshikov

Doctor of Philosophy, Professor, Director,  
Institute of Additional Professional Education,  
Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2837-6515>  
E-mail: [idpo@ngs.ru](mailto:idpo@ngs.ru)

## Education as a destructor of social order

### Abstract

**Introduction.** *The article examines the problem of the interdependence of the state and processes of changing the social order from the state and processes of changing social institutions designed to guarantee its stability. As one of such institutions, the educational system is considered, which in its traditional state actively performed a protective function, acting as a guarantor of the stability of the social order. In the context of the fourth industrial Revolution, the content and form of educational practices and the entire educational space have changed so much that education as a social institution loses the prerogative of protecting and guaranteeing the stability of the social order. The purpose of the article is to determine the main substrates underlying the social order on the basis of the historical and philosophical classification of the social order concepts, to show which turbulent phenomena in education most deform these substrates and thereby disqualify education in its function as a guarantor of the stability of both the social order and society as a whole.*

**Materials and Methods.** *The historical and philosophical approach made it possible to form and classify the main concepts in the understanding of the social order and to differentiate its substrate bases using the tabular method. The activity-based and structural-functional approaches allowed us to identify the deforming phenomena that occur today in Russian education and have the greatest impact on the destabilization of the social order. To substantiate the conceptual and methodological basis of the study, the method of critical analysis of current research literature and the interpretation of the results obtained in it is used.*

**Results.** *Historical and philosophical analysis has shown that the underlying foundations of the stability of the social order are (both in historical and modern explication) coercion, interests, values*



and norms, as well as cultural inertia. Social institutions (education, science, religion, law, etc.) ensure the functioning of the substrate bases, their correction in the direction of compliance with state needs, and thereby stabilize the existing social order as a system of governance and power mechanisms. However, the fourth technological revolution, which began in the second half of the XX – beginning of the XXI century, radically changed the functionality of social institutions. This historical period, due to the significance of the changes, was called the “era of turbulence” (A. Greenspan's term). This could not but affect the stability and foundations of the social order. The most pronounced deformations in the era of turbulence are those of education and science, that is, precisely those social institutions that, along with law and culture, in traditional societies served as a guarantor of the stability of the state. The greatest destabilizing effect of education on the social order is: the ongoing change in organizational paradigms of interaction between education and other spheres of public life (from “education-science-production” to “university – government – business”); the change in the status of subjects of educational interactions: the main object of educational interactions is the individual, business systems and the family, and not the state; fictivization of education (especially higher education) in its classical form, which manifests itself in the growing importance of virtual learning, narrow specialization and massization; the growth of educational inequality with its development into a social one. These phenomena really destabilize the social order both as values/norms, as cultural traditions, and as dialectically combined interests of the authorities and individuals.

**Conclusions.** The study of the interactions of the social order has shown that the turbulent phenomena occurring in the social institutions of society can radically affect the stability of the social order. This, in turn, increases the turbulence in society as a whole.

#### Keywords

Education; Social order; Stability; Subjectivity of the educational space; Fictivization of education; Educational inequality; Turbulence.

## REFERENCES

1. Rozov N. S. Epochs of turbulence and ways to overcome them. *Polity*, 2019, no. 1, pp. 81–96. DOI: <https://doi.org/1030570/2078-5089-2019-92-1-81-96> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42664094>
2. Baturenko S. A. Conflict theory and problem of social order. *Bulletin of the Moscow University. Ser. 18. Sociology and Political Science*, 2013, no. 3, pp. 111–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20375543>
3. Rubanau A. V. Social order: traditions and contemporary approaches to study. *Journal of the Belarusian State University. Philosophy. Psychology*, 2017, no. 1, pp. 45–56 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35586228>
4. Ochkina A. Education as fictitious capital: The crisis of social importance of knowledge. *Logos*, 2018, vol. 28 (6), pp. 105–130. DOI: <https://doi.org/10.22394/0869-5377-2018-6-105-128> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36643406>
5. Chernykh S. I. Education as fictitious capital. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10 (1), pp. 3400–3408. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200102> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42662716>
6. Koptseva N. P. World outlook of university students: analysis of students' values in the Siberian federal district (the Russian Federation). *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (6), pp. 101–119. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2006.06> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44478884>



7. Kurennoy V. A. Philosophy of liberal education: The principles. *Voprosy obrazovaniya*, 2020, no. 1, pp. 8–39. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-8-39> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42744434>
8. Kurennoy V. A. Philosophy of liberal education: The contexts. *Voprosy obrazovaniya*, 2020, no. 2, pp. 8–36. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-8-36> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43031661>
9. Astakhov S. Phenomenology vs symbolic AI: Hubert Dreyfus's philosophy of skill acquisition. *Logos*, 2020, vol. 30 (2), pp. 157–193. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42803050>
10. Albers, P., Cho, A., Ram, Shin, J., Pang, M. & Angay-Crowder, T. with Jung, J., Pace, C. L., Sena, M. & Turnbull, S. Critical spaces for critical times: Global conversations in literacy research as an open professional practice and development resource. *Global Education Review*, 2015, vol. 2 (3), pp. 46–67. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074105.pdf>
11. Paulsen M. B., Perna L. (Eds.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Springer, 2019, 663 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03457-3> URL: <https://link.springer.com/bookseries/6028>
12. Agranovich M. Educational resources: Saturation or satiety? *Educational Studies. Moscow*, 2019, no. 4, pp. 254–275. DOI: <https://doi.org/10.17323-1814-9545-2019-4-254-275> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41505558>
13. Kidley M., Rao G., Schilbach F., Patel V. Poverty, depression, and anxiety. Causal evidence and mechanisms. *Science*, 2020, vol. 370 (6522), pp. 0214. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aay0214>
14. Avery C., Dynarski S., Turner S. Low income students pose ground. *Science*, 2020, vol. 370 (6521), pp. 1141. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.abf9375>
15. Schröder T. A regional approach for the development of TVET systems in the light of the 4th industrial revolution: The regional association of vocational and technical education in Asia. *International Journal of Training Research*, 2019, vol. 17 (1), pp. 83–95. DOI: <https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1629728>
16. Page D. Family engagement in alternative provision. *British Educational Research Journal*, 2021, vol. 47, pp. 65–84. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3692>
17. Roksa J., Robinson K. J. Cultural capital habits context: The importance of High – school college – going culture. *British Journal of Sociology of Education*, 2016, vol. 38 (8), pp. 1230–1244. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251301>
18. Goshin M. E., Mertsalova T. A. Types of parental involvement in education, socio-economic status of the family and students' academic results. *Education Issues*, 2018, no. 3, pp. 68–90. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-954-2018-3-68-90> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35618157>
19. Chernykh S. I., Parshikov V. I. Family education in Russia: Current state and trends. *Astra Salvensis*, 2018, vol. 6 (12), pp. 343–352. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38646844>
20. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Virtualization of social communication in education: Values-based approach to information development (a critical review). *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (2), pp. 73–90. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2002.05> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42772185>

Submitted: 11 January 2021

Accepted: 10 March 2021

Published: 30 April 2021



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© О. Н. Коломыцева, А. М. Стативка, Дин Шуцзинь, В. И. Стативка

DOI: [10.15293/2658-6762.2102.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.05)

УДК 378.016+81'243+37.081.43

## **Детерминированность информационного общества и образовательной системы: возможности повышения академических результатов в условиях дистанционного обучения**

О. Н. Коломыцева (Ланьчжоу, Китай), А. М. Стативка (Сумы, Украина),  
Дин Шуцзинь, В. И. Стативка (Ланьчжоу, Китай)

**Проблема и цель.** В статье раскрывается проблема неоднозначного отношения членов информационного общества к использованию цифровых технологий в образовании. Цель – раскрыть детерминированность характера общества и образования, вскрыть причины неоднозначного отношения к возможностям цифровых технологий в образовании, проанализировать и обобщить намеченные учеными возможности повышения академических результатов в условиях дистанционного обучения.

**Методология.** Применен личностно-ориентированный, деятельностный и средовой подходы, позволяющие рассматривать личность как субъект обучения и учения, имеющий право на свободный выбор форм и средств обучения, выбор коммуникативного поведения в условиях образовательной среды. Методами исследования стали анализ научной литературы в аспекте рассматриваемой проблемы, синтез выводов и обобщение; эмпирические методы анкетирования студентов и преподавателей, анализ добытых эмпирическим путем материалов, статистические методы обработки полученных данных.

**Результаты.** Составлена на основе обзора литературы характеристика информационного общества, вскрывающая его противоречивый характер и многовекторное воздействие на личность в образовательной среде. Обобщены и представлены в виде краткого описания изменения в психобиологических механизмах обучающегося поколения Z; обозначена необходимость корреляции обучающих методик с особенностями современного контингента; доказана зависимость отношения субъектов учебного процесса к цифровым технологиям от полученных

---

**Коломыцева Оксана Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, факультет русского языка, Институт иностранных языков, Ланьчжоуский университет, Ланьчжоу, Китай.

E-mail: [Kolomytseva.90@mail.ru](mailto:Kolomytseva.90@mail.ru)

**Стативка Артем Михайлович** – аспирант кафедры русского языка, зарубежной литературы и методики их преподавания, Сумской государственной педагогический университет имени А. С. Макаренка, Сумы, Украина.

E-mail: [stativkaartem@rambler.ru](mailto:stativkaartem@rambler.ru)

**Дин Шуцзинь** – профессор факультета русского языка, факультет русского языка, Институт иностранных языков, Ланьчжоуский университет, Ланьчжоу, Китай.

E-mail: [1297848297@qq.com](mailto:1297848297@qq.com)

**Стативка Валентина Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, факультет русского языка, Институт иностранных языков, Ланьчжоуский университет, Ланьчжоу, Китай.

E-mail: [statvalentina@yandex.ru](mailto:statvalentina@yandex.ru)

результатов обучения и степени сформированности информационной компетенции субъектов учебного процесса; представлена точка зрения ученых на пути совершенствования обучения в виртуальном образовательном пространстве.

**Заключение.** Информационное общество предопределяет неизбежность внедрения информационных технологий в образовательную среду, и это, с одной стороны, увеличивает образовательные и исследовательские возможности субъектов учебного процесса, а с другой – требует высокой степени сформированности информационной компетентности участников образовательного процесса и высокого материального обеспечения учебного процесса. Диссонанс между этими сторонами формирует сдержанное и осторожное отношение к использованию дистанционной (онлайн) формы обучения.

**Ключевые слова:** информационное общество; информационные технологии; образовательная среда; поколение Z; корреляции обучающихся методик.

### Постановка проблемы

Активная информатизация, т. е. внедрение информационных технологий, современного общества охватывает все области жизнедеятельности человека, в том числе экономику, культуру, образование. В таком информационном обществе деятельность человека (коммуникативная, производственная, торгово-экономическая) реализуется преимущественно в виртуальном информационном пространстве (по данным социометрии, до 9 часов в сутки человек находится в сети Интернет).

Исследователи Ch. S. Chai, E. Koh, Ch. P. Lim, Ch.-Ch. Tsai [1], D. Ifenthaler, A. Adcock, B. Erlandson [2], Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва [3], изучая современное информационное общество и выявляя факторы, от которых зависит его успешность, установили, что к таковым относятся способность к технологическим и социальным инновациям, умение эффективно действовать в изменяющейся транснациональной среде, масштабы информатизации общества. В этой связи государственная политика многих стран включает

стратегии развития информационных технологий как наиболее значимые. Как всегда, когда появляется новый предмет исследования (в нашем случае это информация), формируется и наука, которая его изучает. Ученые А. А. Заец [4], Г. П. Отюцкий<sup>1</sup>, Н. В. Казанова, В. В. Хлипун [5], А. В. Гижжа<sup>2</sup>, П. А. Байгужин, Д. З. Шибкова, Р. И. Айзман [6], N. A. Bradbury [7], N. V. Lomonosova, A. V. Zolkina [8] в своих исследованиях подтверждают, что на современном этапе развития информационного общества формируется новое направление науки – информационная антропология, которая исследует феномен информации.

Ученые установили, что в информационном обществе все более весомыми факторами воздействия на субъект и среду становятся компьютерные технологии и средства телекоммуникаций, как в публицистической, так и в научной сфере. Анализ Ю. В. Пушкарёвым, Е. А. Пушкарёвой [2; 9], В. М. Трофимовым [10], П. И. Балабановым и О. Г. Басалаевой [11] феномена информации доказывает доминирующую роль информации в современном обществе.

<sup>1</sup> Отюцкий Г. П. Феномен социальной информации как проблема информационной антропологии // Система ценностей современного общества: сборник материалов ЛП международной научно-

практической конференции. – 2017. – С. 23–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30049877>

<sup>2</sup> Гижжа А. В. Информация в сложных системах // Философская мысль. – 2018. – № 6. – С. 53–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35144741>

нирование научной информации в современных коммуникационных каналах, что подтверждает тезис: созданы колоссальные возможности для научно-исследовательской и образовательной деятельности в виртуальном информационном пространстве, однако для эффективного их использования нужна сформированная информационная компетентность обучающего и обучающихся.

Информационная среда в интернете, представляющая собой глобальные информационные сети и системы, по мнению Е. А. Пушкарёвой и Ю. В. Пушкарёва [12], V. Hill, K. В. Knutzen [13], открывает возможности объединения информационных ресурсов всего человечества (Virtual world global collaboration) и глобальной прозрачности знаний (global knowledge transparency), на базе чего происходит развитие открытой образовательной практики, открытых университетов, интернализация образования. Ученые Л. Л. Вохмина [14], И. Ю. Гаврикова [15] акцентируют внимание на том, что процессы глобализации уже дали глубокие корни: по данным анкетирования, которое проводилось в различных странах Европы и Азии во время олимпиад, студенческих форумов в 2015–2019 гг., интересы современной студенческой молодежи очень похожи, у них подобные проблемы, общие темы для общения, среди которых интернет и компьютер, новые возможности гаджетов, музыка, современные кинофильмы, любовь, отношения между мужчинами и женщинами, проблемы семейной жизни, зарабатывание денег, история и культура.

Обратная сторона информационного общества отражает множество появившихся в

нем проблем. М. Л. Шуб [16] отмечает, что современное общество, вырабатывая принципиально новые способы продуцирования и хранения информации, трансформировало отношение к ней, что связано с возможностями фиксации и хранения неограниченного объема информации. Создается ситуация информационной перенасыщенности, которая может привести к снижению успешности познавательной деятельности, трансформации памяти индивида, преобразованию источника информации в источник постоянного стресса, к социальным конфликтам, возникающим в случае неготовности индивида к использованию современных коммуникативных возможностей, предоставляемых информационными технологиями.

Е. А. Жукова<sup>3</sup> приводит данные, которые говорят, что использование компьютера привело к изменению функций информации: информация начинает выступать не только в качестве социальной памяти, но и как действующий инструмент, как средство принятия решений даже без непосредственного участия человека.

Ежесуточно вырабатывается такое количество информации, которое человеку невозможно обработать за год, а сам человек все больше и больше времени проводит в виртуальном информационном пространстве [2], почти половину активной жизнедеятельности. Это, по мнению Н. О. Вербицкой, Б. До, А. А. Мазурковой, демонстрирует революционный характер изменения стиля и образа жизни, связанного со входом в цифровую цивилизацию: «С началом эры цифровых технологий... можно говорить о появлении и активном развитии нового виртуального образа жизни людей, наряду с жизнью в реальном

<sup>3</sup> Жукова Е. А. Hi-tech: феномен, функции, формы. – Томск, 2007. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21757408>



мире. Для многих именно этот образ жизни становится реальным» [17, с. 45].

Следовательно, в информационном обществе создаются условия, которые преобразуют не только сферы деятельности человека, но и самого человека. И в этом, на наш взгляд, состоит главный вызов общества системе образования.

Этот цифровой виртуальный мир, для многих ставший реальностью, таит опасность подмены аксиологической составляющей личности. В информационном виртуальном пространстве человек моделирует свой круг коммуникантов, среду взаимодействия (форумы, «паблики» (публичные страницы), мероприятия (встречи, вебинары и т. п.)), где уже установлены или устанавливаются определенные нормы (этические, коммуникативные), правила взаимодействия, и личность должна принять их, независимо от того, какие они.

Опасность кроется и в том, «что виртуальное пространство является, по сравнению с реальным, очень молодым. Несмотря на передовой характер технологий, которые его организуют и поддерживают, по условной временной стадии развития оно имеет “первобытный” характер. Для человека – это период проявления первичных потребностей, которые могут быть связаны с возможным виртуальным агрессивным или даже маргинальным поведением, недоступным и неприемлемым в реальном мире» [17, с. 47].

Опасным является также утрата возможности живого нейробиологического взаимодействия и эмпатического восприятия мира. Исследователи связывают наличие у человека способности сопереживать другим людям, понимать, представлять намерения, проявлять

эмпатию с деятельностью зеркальных нейронов в коре головного мозга<sup>4</sup>. Эта функция нейронов в виртуальном общении теряется, так как отсутствуют условия «зеркалить», а значит, лучше понимать состояние, эмоции собеседника.

Наличествующие противоречия в информационном обществе вызывают и неоднозначное отношение к образовательным возможностям цифрового пространства: общество делится на тех, кто принимает электронные формы получения образования (дистанционное, смешанное, т. е. с использованием цифровой среды в традиционном обучении, онлайн-обучение), и тех, кто относится к нему с опасением. Возникает вопрос: в чем причина такого отношения и при каких условиях в сознании членов информационного общества могут произойти изменения в отношении к цифровым образовательным технологиям? В поисках ответа на вопрос мы провели исследование.

Цель данной работы – раскрыть детерминированность характера общества и образования, вскрыть причины неоднозначного отношения к возможностям цифровых технологий в образовании, проанализировать и обобщить намеченные учеными возможности повышения академических результатов в условиях дистанционного обучения.

### Методология исследования

Методологию исследования составляют личностно-ориентированный, деятельностный и средовой подходы, позволяющие рассматривать личность как субъект обучения и учения, имеющий право на свободный выбор средств и форм обучения, выбор коммуника-

<sup>4</sup> Жукова Е. А. Hi-tech: феномен, функции, формы. – Томск, 2007. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21757408>

тивного поведения в условиях образовательной среды. Методами исследования стали анализ научной литературы в аспекте рассматриваемой проблемы, синтез выводов и обобщение; эмпирические методы анкетирования студентов и преподавателей, анализ добытых эмпирическим путем материалов, статистические методы обработки полученных данных.

### Результаты исследования

Методом анализа научных работ установлено, что существенные изменения в «человеческой природе», которые сформировались под влиянием информационной среды, интенсивного внедрения технологических новаций, проявились в том, что и чувства людей, и отношения между ними меняются<sup>5</sup>.

Ценностные трансформации в образе жизни и мышлении человека, особенно у молодого поколения (поколения Z), стали предметом активного исследования ученых и способствовали выявлению характеристик указанного поколения, которые в свою очередь требуют существенных изменений в методике обучения и учения. Методисты Л. Л. Вохмина [14], Е. В. Русецкая, С. И. Ельникова, Е. Н. Павличева, Е. В. Рублева [18] отмечают: а) существует разрыв не только между поколениями, к которым относятся ученик и учитель, но и между уровнями владения ими информационно-коммуникационными средствами; б) мышление студентов, выросших в тесном взаимодействии с цифровой средой, принципиально отличается от мышления их предшественников; в) выстраивая дружеские отношения в виртуальной среде, молодежь испытывает трудности в создании отношений в реальности. «Они другие. У них другие память, внимание, мышление» [18]. Это, по мнению

Л. Л. Вохминой [14], проявляется в следующих основных характеристиках личности:

- более высокая скорость восприятия информации, неустойчивое внимание, отсутствие способности длительной концентрации внимания на одном виде деятельности;
- потребность в зрительной опоре при усвоении информации, поскольку опорой для мышления являются зрительные образы, а не логика текста;
- отсутствие способности воспринимать большие по объему тексты: несколько коротких текстов воспринимаются легче и глубже, чем один длинный;
- специфика памяти заключается в ее кратковременности и запоминании не содержания, а преимущественно места нахождения информации;
- снижение способности анализировать;
- ценность скорости работы, которая воспринимается как показатель эффективности обучения;
- необходимость видеть результат сразу, получить все и одновременно, пропуская сложные моменты в содержании;
- способность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой;
- быстрая утомляемость;
- склонность к рефлексии;
- стремление к самоутверждению.

В этой связи важно, что происходит расширение функций дистанционного обучения: предоставление индивидуальных траекторий образовательному процессу, преобразование мировоззрения, оценок, адаптаций. М. Weller [19] справедливо утверждает, что электронное обучение можно использовать во время обучения студентов любого уровня подготовки

<sup>5</sup> Маклюен М. Галактика Гутенберга: становление человека печатающего. – М.: Академический проект,

2005. – 496 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25759627>

независимо от уровня образования. Аналогично оцениваются возможности цифровизации в области образования и такими исследователями, как P. Svärd [20], K. White [21], M. Claro etc. [22], M. Schulze, K. Scholz [23] и др. В их работах раскрывается потенциал современных технологий и важность высокого уровня компьютерной грамотности специалистов разных направлений. Отмечается важность отдельных функций информационно-коммуникативных технологий, например функции обратной связи, сбора информации о ходе обучения, его траектории и результатах обучения пользователей [23].

Выявлено, что дистанционное обучение в различных его формах требует серьезного усовершенствования, несмотря на неограниченные его возможности, очевидные перспективы применения и активную разработку теоретических и практических аспектов: основ компьютерной лингводидактики<sup>6</sup> [24–26] и др.; всестороннее освещение возможностей видов дистанционного обучения (смешанного)<sup>7</sup>; создание классификаций эффективных методов обучения (А. Н. Богомолов [27]; Н. В. Самарина, А. И. Газизова<sup>8</sup>; Р. А. Садыкова [28] и

др.); внимание исследователей к средствам реализации обучения в виртуальной информационной среде – использованию ИКТ-технологий, инструментарию, который составляют социальные сервисы (социальные поисковые системы Google Custom Search Engine, Swiki); средства для сохранения визуальных закладок (Delicios, Diigo, Evernote); социальные сервисы для хранения мультимедийных ресурсов (YouTube, Picasa, Pinterest, SlideShare); сетевые средства онлайн- (синхронное) и офлайн- (асинхронное) общения, средства создания разнообразной электронной наглядности, средствам диагностики и оценивания, системы управления учебным контентом; изучение проблемы интеграции элементов смешанного обучения в процесс преподавания дисциплин в высшей школе и разработку алгоритмов их внедрения путем сочетания традиционной модели обучения (чтение лекций, проведение практических, лабораторных, семинарских занятий, сдачи зачетов и экзаменов) и инновационной модели электронного обучения

<sup>6</sup> Башмаков А. И., Башмаков И. А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Флинт, 2005. – 613 с. URL: [https://www.studmed.ru/bashmakov-ai-bashmakov-ia-razrabotka-kompyuternyh-uchebnikov-i-obuchayuschih-sistem\\_3f6d93393df.html](https://www.studmed.ru/bashmakov-ai-bashmakov-ia-razrabotka-kompyuternyh-uchebnikov-i-obuchayuschih-sistem_3f6d93393df.html)

Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие для студентов-филологов. – М.: Флинта, 2005. – 92 с.

<sup>7</sup> Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2008. – 272 с. URL: <https://docplayer.ru/75362330-Novye-pedagogicheskie-i-informacionnye-tehnologii-v-sisteme-obrazovaniya.html>

Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2004.

– 414 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20037068>

Ивашенко М. В., Бикова Т. Б. Особливості використання елементів змішаного навчання в процесі викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти // Фізико-математична освіта. – 2018. – Вип. 1. – С. 221–226. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/5125>

Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – № 24. – С. 53–67. URL: <http://ite.kspu.edu/index.php/ite/article/view/147/156>

<sup>8</sup> Самарина Н. В., Газизова А. И. Интеграция аудиторной и дистанционной форм обучения иностранному языку в вузе // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – Вып. 59. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35204325>

(дистанционного, дополненного элементами мобильного обучения)<sup>9</sup> и т. д.

Однако дистанционное обучение и его онлайн-формы в начале XXI в. еще не получили широкого распространения<sup>10</sup> и др. В чем же заключаются причины, сдерживающие воплощение информационных образовательных технологий, за которыми признано будущее? С целью нахождения ответа на этот вопрос мы использовали метод анкетирования: в сентябре 2020 г., после вынужденного массового применения онлайн-обучения, мы провели анкетирование среди студентов Ланчжоуского университета (КНР) и получили ответ на вопрос: почему я хочу / не хочу учиться онлайн? Из 29 анкетированных 7 высказались за онлайн-обучение. Они хотели бы учиться онлайн по следующим причинам:

- не нужно тратить время на дорогу в университет;
- комфортные условия (в постели, с чашкой чая и др.);
- возможность смотреть и слушать, когда захочется и сколько захочется – время не фиксируется;
- можно просмотреть несколько раз, т. е. имеется возможность повторного просмотра;
- в интернете много информации на любую тему и при желании ее можно получить;
- возможность спокойно готовить ответ и не нервничать, отвечая;
- можно быстрее выполнить задание.

Противники онлайн-обучения (их оказалось большинство – 22) выдвинули следующие аргументы:

- трудно сосредоточиться, заставить себя сесть за работу;

– много отвлекающих факторов (например тянет играть);

– нет живого контакта с преподавателем, что очень важно для формирования правильного произношения, интонации;

– нет языковой среды;

– при непосредственном контакте лучше понимают преподавателя;

– нет возможности задать сразу вопрос преподавателю и сразу получить ответ;

– нет жесткого контроля со стороны преподавателя: он не видит, как и что студенты делают, что для студента является важным стимулом к обучению;

– часто интернет работает плохо;

– не привыкли так работать;

– информацию из интернета можно получить и самостоятельно;

– вредно для здоровья.

Как видим, убедительные аргументы предоставлены и сторонниками, и противниками онлайн-обучения. Анализ этих аргументов выявляет некоторые противоречия.

С одной стороны, называется возможность «смотреть и слушать, когда захочется и сколько захочется», а с другой – «трудно сосредоточиться, заставить себя сесть за работу». В практике обучения часто второй фактор доминирует, и студент отстает в учебе: не выполняет вовремя задания, накапливаются «долги». Этот же фактор нивелирует и возможность просматривать видеоматериалы несколько раз: студенту не хватает на это времени из-за расслабленности в домашних условиях, не сформированного в нужной степени самоконтроля.

<sup>9</sup> Иващенко М. В., Бикова Т. Б. Особливості використання елементів змішаного навчання в процесі викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти // Фізико-математична освіта. – 2018. – Вип. 1. – С. 221–

226.

URL:

<https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/5125>

<sup>10</sup> Там же.

Возможность быстрее выполнить задачу – это важный аргумент, но быстро справляются с задачей только хорошо успевающие студенты, а всем остальным нужен совет, рекомендация, разъяснение и контроль со стороны преподавателя или студентов (в совместном обучении), о чем они и пишут в своих анкетах: «при непосредственном контакте лучше понимаю преподавателя», «нет возможности задать сразу вопрос преподавателю и сразу же получить ответ» и др. Обратим внимание на тот факт, что для перехода информации из кратковременной в долговременную память требуется правильная организация контроля, т. е. своевременное активное вмешательство со стороны преподавателя. При этом бесспорным является и утверждение А. Леонтьева о том, что наиболее продуктивным средством перехода в долговременную память является самостоятельная работа учащихся с материалом, когда в сознании учащихся происходит образование связи между словом иностранного языка и его русским эквивалентом<sup>11</sup> Эта связь в силу напряженной самостоятельной деятельности очень устойчива, разрушить ее довольно трудно. В Колобаев отмечает: «Если решение задачи учениками ошибочно, то образуется доминанта, ведущая к ошибочному ответу. В этом заключается опасность самостоятельной работы учащихся на начальном этапе обучения иностранному языку»<sup>12</sup>. В этом заключается и опас-

ность онлайн-обучения, исключающего возможность немедленного вмешательства преподавателя.

Существует и другая точка зрения на эту проблему – у М. А. Бовтенко<sup>13</sup>, П. В. Сысоева, М. Н. Евстигнеева<sup>14</sup> и др. Ученые видят преимущества дистанционного обучения в возможности работы с компьютером в процессе изучения языка. Эти преимущества заключаются в комплексном мультисенсорном воздействии на различные каналы восприятия путем использования текста, звука, мультимедиа, видео. Благодаря использованию специальных учебных программ, библиотечных, справочных и игровых программ, студенты могут имитировать реальные коммуникативные ситуации, развивать дух соперничества, поэтому П. В. Сысоев, Н. Н. Евстигнеев<sup>15</sup> рассматривают интернет-общение как полноценный вид человеческого общения, который требует отдельных методик обучения. Эти методики должны учитывать полученные данные в области теории нейролингвистического программирования, в частности, особенности деятельности студентов с преобладанием визуального восприятия (visual learners) и студентов-кинестетиков (kinaesthetic learners), студентов с разными типами интеллекта; учитывать значение визуального контакта для развития эмпатии (роль «отзеркаливания» зрительного образа, поведения, эмоций).

В ходе исследования установлено, что выводы ученых о роли использования в он-

<sup>11</sup> Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – Москва: Смысл, 1997. – 287 с.

<sup>12</sup> Колобаев В. К. Психологические особенности восприятия и запоминания иноязычного лексического материала // Universum: Психология и образование. – 2014. – № 11 (10). – С. 3.

<sup>13</sup> Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие для студентов-филологов. – М.: Флинта, 2005. – 92 с.

<sup>14</sup> Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

<sup>15</sup> Там же.



лайн-обучении компьютерных, мультимедийных средств для повышения эффективности запоминания иностранной лексики не дают основания для высокого педагогического оптимизма. По данным исследования Н. А. Лысенко<sup>16</sup>, использование мультимедийных средств обучения способствует лучшему запоминанию иностранных слов у студентов с низкой успеваемостью; мультимедийные обучающие игры целесообразно использовать в качестве дополнительного, а не основного средства для запоминания терминов с установкой на отсроченное воспроизведение.

В 2018 г. психолог Т. Б. Тарасова<sup>17</sup>, убежденная в том, что эффективное обучение современного человека, «человека эпохи цифровых технологий», невозможно без широкой информатизации образования, используя смешанную форму дистанционного обучения в процессе освоения дисциплины «Психология образования», исследовала отношение магистрантов к такой форме обучения и установила, что в целом отношение студентов к привлечению элементов дистанционного обучения – нейтральное. Но при этом у мужчин преобладает нейтральное и негативное отношение, а у женщин – позитивное и неопределенное. В качестве основного преимущества дистанционного обучения все студенты называют его индивидуальный темп и график, но при этом для женщин указанные особенности важнее, чем для мужчин. Недостатками дистанционного обучения большинством сту-

дентов названы ограниченное общение с педагогом и сложность в выработке практических навыков. Прогнозы студентов по облегчению процесса обучения с помощью дистанционных элементов – неопределенные, а относительно качества профессиональной подготовки – негативные. Введение элементов дистанционного обучения в учебный процесс СумГПУ имени А. С. Макаренко большинство студентов считают целесообразным только для отдельных учебных предметов и при условии согласия со стороны обучающихся<sup>18</sup>.

Итак, по состоянию на начало 20-х гг. XXI в. преобладает нейтральное отношение студентов к указанной форме обучения и сдержанность в прогнозах относительно перспективности использования дистанционного обучения в профессиональной подготовке педагогов.

В ходе исследования мы выявили отношение преподавателей к массовому дистанционному онлайн-обучению: оно сдержанное и негативное. По мнению преподавателей, причина их отрицательного отношения – в низких результатах обучения. Мы произвели замеры сохранившегося лексического материала в памяти изучающих иностранный язык студентов после возвращения их в аудитории в сентябре 2020 г., т. е. после массового онлайн-обучения. Студентам 4 курса было предложено вставить в предложения, составленные по изученным в конце 3 курса текстам, подходящие по смыслу усвоенных слова или подобрать им синонимическую замену. Например, по тексту

<sup>16</sup> Лысенко Н. А. Развитие приемов запоминания учебного материала при изучении русского и иностранного языков // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 6 (44). – С. 412–419. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17568807>

<sup>17</sup> Тарасова Т. Б. Використання елементів дистанційного навчання у вищому навчальному закладі: погляд психолога // Фізико-математична освіта. – 2018. – Вип. 1 (15). – С. 316–321. URL: [https://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/journals/2018-v1-15/2018\\_1-15-Tarasova\\_Scientific\\_journal\\_FMO.pdf](https://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/journals/2018-v1-15/2018_1-15-Tarasova_Scientific_journal_FMO.pdf)

<sup>18</sup> Там же.

«Демографическая ситуация в России» предлагалось такое задание:

Вставьте пропущенные слова и поставьте в них ударение:

*1. Снижение доли (какого?) ... населения – проблема, с которой в большей или в меньшей степени (что делают?) ... экономики большинства западных стран.*

Каждый из 29 анкетированных студентов должен был вставить 13 слов, т. е. общее количество вставленных слов должно составить 377. В результате анализа выявлено, что всего вставлено было 173 лексические единицы, а 203 остались полностью не восстановленными и не заменены синонимами.

Личные результаты каждого студента отражены в таблице.

Таблица

**Количество вставленных слов каждым студентом**

Table

**Number of words inserted by each student**

Количество слов	113	112	111	110	99	88	77	66	55	44	33	32	11
Количество студентов	33	44	22	11	11	11	33	55	44	11	11	11	22

Все лексические единицы смогли восстановить в памяти или заменить их синонимами 3 студента из 29 (10,3 %); 12 единиц – 3 студента и 11–9 слов смогли вставить еще 4 студента (24,1 %). Можно было бы говорить о том, что 10 студентов (34,4 %) усвоили лексику на высоком и достаточном уровне, а поскольку 12 студентов (41,3 %) смогли восстановить около половины слов (5–7 слов из 13), они находятся на среднем уровне; 5 (17,2 %) студентов показали, что восстановили лишь 1–4 слова, т. е. находятся на низком уровне. Однако такая картина могла бы быть, если бы все вставленные слова подходили по лексическому значению к смыслу предложения. Представленная выше картина отражает лишь количество вставленных слов, но не отражает смысловую и грамматическую правильность их употребления.

При анализе правильности употребления слова было установлено, что из 173 лексических единиц неправильно (по смыслу и грам-

матически) употреблены 89 слов. Таким образом, чтобы получить реальную картину запоминания и употребления слов студентами, нужно от 173 слов отнять еще 89 слов, полученная разница составит 84 слова (22,2 % от общего количества слов), что показывает следующее: усвоение лексических единиц могло бы составить 22,2 %, если бы в ряду этих слов были только изученные в онлайн-обучении единицы (без синонимических замен).

Из правильно употребленных 84 лексических единиц синонимические замены составили 37 слов, что означает следующее: употребление усвоенных в ходе онлайн-обучения слов составило 47 лексических единиц из 377 (12,4 %). Полученная цифра 12,4 % показывает процент усвоения (запоминания и употребления в новых или подобных условиях) лексических единиц при онлайн-обучении.

Таким образом, преподаватели не беспочвенно говорят о низких результатах массового дистанционного обучения. Подобные оценки преподавателями и учителями были

получены Н. А. Чернышовой и О. А. Романовой [29]. В данном случае сталкиваемся с проблемой, которую называют «несоответствие ожидания результатам» [30].

Анализ научных публикаций постпандемического периода обучения показал, что применение массового онлайн-обучения дало бесценный опыт, который послужит совершенствованию методик обучения, повышению его эффективности [31; с. 42; 32; 33]. Ученые отмечают, что для повышения эффективности обучения в дистанционном формате нужно нечто большее, чем просто доступ к учебным материалам, так как такие условия обучения давали хорошие результаты в начальный период, но снизились под конец программы [28; 32; 34]. В виртуальной образовательной среде нужна особая система средств мотивации, поскольку психологическое напряжение и долговременная работа за компьютером рассеивают внимание и снижают работоспособность.

Для избежания негативных последствий важно построение такого онлайн-урока, в котором чередуются сложные задачи и задачи на расслабление, необходимы периодические паузы, когда студент может отойти от своего компьютера, сделать несколько физических упражнений, восстанавливающих общий тонус, и т. д.

Ученые, разделяя мнение Э. Г. Азимова о том, что пока еще нет достаточного количества реального опыта внедрения дистанционных технологий в практику обучения языкам, акцентируют внимание на следующем:

– необходимо больше внимания уделить именно методике организации обучения в онлайн-уроках, поскольку весь богатый научно-методический опыт касается в основном асинхронных дистанционных форм обучения;

– сформировать компьютерную грамотность преподавателя, обеспечивающую самостоятельное проектирование электронных курсов, реализацию дистанционного и онлайн-обучения, организацию дистанционного взаимодействия между преподавателем и студентом [35]. Высокая технологичность создаваемых электронных программ требует высокой квалификации как программистов, так и преподавателей. Преподаватель находится в зависимости от программиста и не может самостоятельно создавать, прогнозировать педагогические и дидактические новации, но информационные технологии развиваются в направлении создания контента, который можно использовать в сетевом обучении;

– усовершенствовать владение навигацией в цифровых формах обучения, поскольку студентам приходится работать одновременно и с электронной формой учебника, и на учебной платформе, и в мессенджере, а иногда и заниматься поиском нужного материала в интернете;

– повысить уровень технического обеспечения учебного процесса и др.

### **Заключение**

Сдержанное отношение к использованию цифровой среды в обучении может измениться на ее полное принятие, если повысятся результаты обучения. Для этого необходимо опыт работы с цифровыми технологиями привести в систему, которая бы отражала в себе последовательность применения технологий в процессе овладения коммуникативной компетентностью от начала обучения и до самостоятельного выхода субъекта в речи.

Образовательная система вообще и методика в частности должны отреагировать на изменения в психике поколения Z: изменить характер системы упражнений и работы с ней (разнообразить задания к упражнениям,



меньше привлекать однотипных примеров, сокращать объем текстов дидактического материала; активизировать задания, моделирующие ситуации общения с использованием интернет-текстов, которые имитируют письма, интернет-страницы, участвовать в обсуждении проблем в блогах и др.). Ритм обучения должен быть высоким: подача информации в более высоком темпе, четкое определение задач и времени выполнения, анализ полученных результатов и своевременная реакция на них.

В структуре профессиональной компетентности преподавателя должна быть сформирована на высоком уровне информативная компетентность, так как для организации педагогического процесса важны не сами по себе новейшие технологии, а умелое использование их преподавателем.

Мотивация онлайн-обучения должна стать системным компонентом в обучении и

способствовать удержанию внимания на протяжении усвоения курса в синхронном и асинхронном онлайн-обучении, способствовать пониманию пользы от усвоения курса, а успешность учебной деятельности – формировать уверенность в положительном результате познавательной деятельности и уверенность в собственных возможностях.

Любая образовательная система или создаваемая методика обучения должна соответствовать требованиям общества, в котором она функционирует. Задача образования не только формировать картину мира личности, но и сохранять, развивать аксиологическую ее составляющую. Вторая часть этого тезиса составляет перспективы исследования проблемы взаимодействия и взаимообусловленности информационного общества и образовательной системы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Chai Ch. S., Koh E., Lim Ch. P., Tsai Ch.-Ch. Deepening ICT integration through multilevel design of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Computers in Education*, 2014, vol. 1 (1), pp. 1–17. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40692-014-0002-1>
2. Ifenthaler D., Adcock A. B., Erlandson B. E. Challenges for Education in a Connected World: Digital Learning, Data Rich Environments, and Computer-Based Assessment // *Technology, Knowledge and Learning*. – 2014. – Vol. 19 (1–2). – P. 121–126. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10758-014-9228-2>
3. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 52–66. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191464>
4. Заец А. А. Информация как социальный феномен // *Социально-гуманитарные знания*. – 2016. – № 2. – С. 344–349. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26318337>
5. Казанова Н. В., Хлипун В. В. Осмысление феномена информации в трудах основоположников информатики: взгляд через полвека // *Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания*. – 2015. – № 10. – С. 26–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25112746>
6. Байгужин П. А., Шибкова Д. З., Айзман Р. И. Факторы, влияющие на психофизиологические процессы восприятия информации в условиях информатизации образовательной среды // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 5. – С. 48–70. DOI:



- <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1905.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41271740>
7. Bradbury N. A. Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? // *Advances in Physiology Education*. – 2016. – Vol. 40 (4). – P. 509–513. DOI: <http://doi.org/10.1152/advan.00109.2016>
  8. Lomonosova N. V., Zolkina A. V. Digital Learning Resources: Enhancing Efficiency Within Blended Higher Education // *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. – 2018. – Vol. 8 (6). – P. 121–137. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.08> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36655296>
  9. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Феномен социальной информации в образовании: современные практики исследования (обзор) // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 6. – С. 52–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1906.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41586633>
  10. Трофимов В. М. Что есть точное знание и как оно обеспечивается в когнитивных процессах // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – Т. 8, № 4. – С. 141–157. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.09> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35605575>
  11. Балабанов П. И., Басалаева О. Г. Особенности процессов коммуникации в науке, культуре и обществе // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. – 2015. – № 32. – С. 127–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24169657>
  12. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Знаниевая парадигма в общественном развитии: основные концепции // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2015. – № 3. – С. 55–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1503.05> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23565664>
  13. Hill V., Knutzen K. B. Virtual world global collaboration: an educational quest // *Information and Learning Science*. – 2017. – Vol. 118 (9/10). – P. 547–565. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2017-0010>
  14. Вохмина Л. Л. Сумеет ли методика РКИ ответить на вызовы сегодняшнего дня // *Русский язык за рубежом*. – 2020. – № 2. – С. 8–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42835912>
  15. Гаврикова И. Ю. Учет сфер интересов и увлечений современных подростков как один из основных принципов отбора материала при создании пособия при обучении РКИ на краткосрочных курсах // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – 2015. – № 8. – С. 24–28. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25020515>
  16. Шуб М. Л. Социальная, коллективная и культурная память: новый подход к определению смысловых границ понятий // *Обсерватория культуры*. – 2017. – Т. 14, № 1. – С. 4–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29037229>
  17. Вербицкая Н. О., До Б., Мазуркова А. А. Ценностные трансформации в процессах непрерывного образования в условиях цифровой цивилизации // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. – 2018. – № 2. – С. 44–50. DOI: <https://doi.org/10.14529/ped180206> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35003394>
  18. Русецкая Е. В., Ельникова С. И., Павличева Е. Н., Рублева Е. В. Дистанционное образование в обучении РКИ: положительный опыт исследования ресурсов портала «Образование на русском» // *Русский язык за рубежом*. – 2017. – № 4. – С. 6–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29898780>
  19. Weller M. The Open Flip – a digital economic model for education // *Journal of Learning for Development*. – 2016. – Vol. 3 (2). – P. 26–34. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108184.pdf>



20. Svärd P. Introduction // Enterprise Content Management, Records Management and Information Culture Amidst e-Government Development. – Oxford: Chandos Publishing, 2017. – 112 p. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100874-4.00023-5>
21. White K. The Distance Learning of Foreign Languages: Research Agenda // Language Teaching. – 2014. – Vol. 47 (4). – P. 538–553. DOI: <http://doi.org/10.1017/S0261444814000196>
22. Claro M., Salinas A., Cabello-Hutt T., San Martin E., Preiss D. D., Valenzuela S., Jara I. Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills // Computers & Education. – 2018. – Vol. 121 (1). – P. 162–174. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
23. Schulze M., Scholz K. Learning Trajectories and the Role of Online Courses in a Language Program // Computer Assisted Language learning. – 2018. – Vol. 31 (3). – P. 185–205. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1360362>
24. Азимов Э. Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. – 2020. – Т. 18, № 1. – С. 39–53. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42574460>
25. Азимов Э. Г., Жильцов В. А. Использование технологий виртуальных миров в дистанционном обучении РКИ // Русский язык за рубежом. – 2016. – № 4. – С. 111–116. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26687231>
26. Гарцов А. Д. Компьютерная лингводидактика: цели и задачи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2007. – № 2. – С. 41–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15114316>
27. Богомолов А. Н. Интернет-технологии в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2009. – № 1. – С. 40–44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12772264>
28. Садыкова Р. А. Дистанционное обучение студентов: реалии и опыт // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 9. – С. 41–56. DOI: <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11063> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43989413>
29. Чернышова Н. А., Романова О. А. Связь использования обучающимися ресурсов современной образовательной среды с академическими результатами // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 6. – С. 162–179. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2006.09> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44478887>
30. Каменев Р. В., Крашенинников В. В. Фарника М., Абрамова М. А. Высокие технологии и трансформация системы образования: конструктивность и деструктивность // Science for Education Today. – 2018. – Т. 8, № 6. – С. 104–114. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.07> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36655295>
31. Кислов А. Г. Цифровой урок пандемии // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 42–43. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10205> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42900396>
32. Kizilcec F., Reich J., Yeomans M., Dann Ch., Brunskill E., Lopez G., Turkey S., Williams J., Tingley D. Scaling Up Behavioral Science Interventions in Online Education // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2020. – Vol. 117 (26). – P. 14900–14905. DOI: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1921417117>



33. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Внезапное дистанционное обучение: первый месяц аврала (по результатам экспресс-исследования и экспресс-опроса): в 2 ч. // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 6–33. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10201> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42900392>
34. Лешутина И. А. Мотивация к дистанционному изучению иностранных языков как вызов современности и слагаемое успеха // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 2. – С. 15–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42835913>
35. Дерябина С. А., Дьякова Т. А. Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 4. – С. 142–149. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-142-149> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37281740>



DOI: [10.15293/2658-6762.2102.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.05)

Oksana Nikolaevna Kolomytseva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Russian Language Department, Institute of Foreign Languages,  
Lanzhou University, Lanzhou, China.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9553-6462>

E-mail: [Kolomytseva.90@mail.ru](mailto:Kolomytseva.90@mail.ru)

Artem Mikhailovich Stativka

Postgraduate Student,  
Department of Russian Language, Foreign Literature and Methods of  
Teaching,  
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy,  
Ukraine.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4410-1527>

E-mail: [stativkaartem@rambler.ru](mailto:stativkaartem@rambler.ru)

Ding Shuqin

Professor, Department of Russian Language,  
Russian Language Department, Institute of Foreign Languages,  
Lanzhou University, Lanzhou, China.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2482-8473>

E-mail: [1297848297@qq.com](mailto:1297848297@qq.com)

Valentina Ivanovna Stativka

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Russian Language Department, Institute of Foreign Languages,  
Lanzhou University, Lanzhou, China.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7261-6785>

E-mail: [statvalentina@yandex.ru](mailto:statvalentina@yandex.ru) (Corresponding Author)

## **The determinism of the information society and the educational system: Enhancing academic attainments within distance learning**

### **Abstract**

**Introduction.** *The article discusses ambiguous attitudes of information society citizens to the use of digital technologies in education. The aim of the research is to reveal and describe the deterministic nature of society and education, to explain the reasons for the ambiguous attitudes towards the use of digital technologies in education, and to analyze and summarize their advantages and capabilities to improve academic outcomes in the context of distance learning.*

**Materials and Methods.** *By adopting personality-centered, activity-based and environmental approaches, the study considers the individual as a subject of learning and teaching, who can freely choose modes and means of learning, as well as communicative strategies within learning environments. Research methods include analysis of scholarly literature, synthesis of findings, and generalization. Empirical data were collected via a questionnaire and analyzed using statistical data processing methods. The sample consisted of students and teachers.*



**Results.** *The literature review has been used to characterize and describe the information society in order to reveal its contradictory nature and multi-vector impact on the individual in the educational environment. Changes in the psycho-biological mechanisms of learners belonging to Generation Z are outlined and summarized. The authors emphasize the need for adjusting teaching methods to the peculiarities of modern learners. The study indicates that learners' attitudes towards digital technologies are determined by their ICT competence. The recommendations on the improvement of instruction in a virtual learning environment are presented.*

**Conclusions.** *The information society has predetermined the inevitability of the introduction and use of information technologies in the education, which, on the one hand, increases learners' educational and research capabilities, and, on the other hand, requires a high level of ICT competence as well as major expenditures on such changes. The identified contradictions have led to restrained attitudes to distance (online) learning.*

**Keywords**

*Information society; Information technologies; Learning environment; Generation Z; Correlations of teaching methods.*

**REFERENCES**

1. Chai Ch. S., Koh E., Lim Ch. P., Tsai Ch.-Ch. Deepening ICT integration through multilevel design of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Computers in Education*, 2014, vol. 1 (1), pp. 1–17. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40692-014-0002-1>
2. Ifenthaler D., Adcock A. B., Erlandson B. E. Challenges for education in a connected world: Digital learning, data rich environments, and computer-based assessment. *Technology, Knowledge and Learning*, 2014, vol. 19 (1–2), pp. 121–126. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10758-014-9228-2>
3. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Reflexive principles of personal development in the changing information content. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (2), pp. 52–66. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191464>
4. Zaets A. A. Some features of concept "information" in modern philosophy. *Social and humanitarian Knowledge*, 2016, no. 2, pp. 344–349. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26318337>
5. Kazanova N. V., Khlipun V. V. Understanding the phenomenon of information in the works of founders of informatics: A view through half a century. *Proceedings of Volgograd State Technical University. Series: Problems of Social and Humanitarian Knowledge*, 2015, vol. 24 (10), pp. 26–29. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25112746>
6. Baiguzhin P. A., Shibkova D. Z., Aizman R. I. Factors affecting psychophysiological processes of information perception within the context of education informatization. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (5), pp. 48–70. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1905.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41271740>
7. Bradbury N. A. Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? *Advances in Physiology Education*, 2016, vol. 40 (4), pp. 509–513. DOI: <http://doi.org/10.1152/advan.00109.2016>
8. Lomonosova N. V., Zolkina A. V. Digital learning resources: Enhancing efficiency within blended higher education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (6), pp. 121–137. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.08> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36655296>



9. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. The phenomenon of social information in education: Modern research practices (a critical review). *Science for Education Today*, 2019, vol. 9, no. 6, pp. 52–71. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1906.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41586633>
10. Trofimov V. M. What is the exact knowledge and how it is produced in the cognitive processes. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (4), pp. 141–157. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.09> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35605575>
11. Balabanov P. I., Basalaeva O. G. Features of communication processes in science, culture and society. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2015, no. 32, pp. 127–132. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24169657>
12. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Knowledge paradigm in social development: basic concepts. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, no. 3, pp. 55–62. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1503.05> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23565664>
13. Hill V., Knutzen K. B. Virtual world global collaboration: an educational quest. *Information and Learning Science*, 2017, vol. 118 (9/10), pp. 547–565. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2017-0010>
14. Vokhmina L.L. Will the methodology of teaching Russian as a foreign language be able to meet the challenges of today? *Russian Language Abroad*, 2020, no. 2, pp. 8–14. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42835912>
15. Gavrikova I. Yu. Respecting the areas of interest and hobbies of modern teenagers as one of the main principles of material selection when writing study guides for teaching Russian as a foreign language at shortterm courses. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 8, pp. 24–28. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25020515>
16. Shub M. L. Social, collective, and cultural memory: A new approach to the definition of the semantic borders of concepts. *Observatory of Culture*, 2017, vol. 14 (1), pp. 4–11. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29037229>
17. Verbitskaya N. O., Do B., Mazurkova A. A. Values transformations in the processes of continuing education in the conditions of digital civilization. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences*, 2018, no. 2, pp. 44–50. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.14529/ped180206> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35003394>
18. Rusetskaya M.N., Elnikova S.I., Pavlicheva E.N., Rubleva E.V. Distance education in teaching Russian as a foreign language: a positive experience of internet portal education in Russian recourses usage. *Russian Language Abroad*, 2017, no. 4, pp. 6–11. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29898780>
19. Weller M. The open flip – a digital economic model for education. *Journal of Learning for Development*, 2016, vol. 3 (2), pp. 26–34. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108184.pdf>
20. Svärd P. *Introduction. Enterprise Content Management, Records Management and Information Culture Amidst e-Government Development*, Oxford: Chandos Publishing, 2017, pp. 112. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100874-4.00023-5>
21. White K. The Distance learning of foreign languages: Research agenda. *Language Teaching*, 2014, vol. 47 (4), pp. 538–553. DOI: <http://doi.org/10.1017/S0261444814000196>



22. Claro M., Salinas A., Cabello-Hutt T., San Martin E., Preiss D. D., Valenzuela S., Jara I. Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, 2018, vol. 121 (1), pp. 162–174. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
23. Schulze M., Scholz K. Learning trajectories and the role of online courses in a language program. *Computer Assisted Language Learning*, 2018, vol. 31 (3), pp. 185–205. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1360362>
24. Azimov E. G. Russian as a foreign language e-textbooks: current state and perspectives. *Russian Language Studies*, 2020, vol. 18 (1), pp. 39–53. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42574460>
25. Azimov E. G., Jiltsov V. A. USING virtual simulation of communicative environment for distance teaching RFL. *Russian Language Abroad*, 2016, no. 4, pp. 111–116. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26687231>
26. Garcov A. D. Computer linguodidactics: Purposes and problems. *Bulletin of the Peoples Friendship University of Russia. Series: Education Issues: Languages and Specialty*, 2007, no. 2, pp. 41–48. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15114316>
27. Bogomolov A. N. Internet-technologies in learning Russian as a foreign language. *Bulletin of the Center for International Education of the Moscow State University. Philology. Cultural studies. Pedagogy. Methodic*, 2009, no. 1, pp. 40–44. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12772264>
28. Sadikova R. A. Distance learning of students: realities and experience. *Concept*, 2020, no. 9, pp. 41–56. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11063> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43989413>
29. Chernyshova N. A., Romanova O. A. Relationships between using modern ICT educational resources and schoolchildren's academic performance. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (6), pp. 162–180. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2006.09> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44478887>
30. Kamenev R. V., Krashennnikov V. V., Farnicka M., Abramova M. A. High technology and transformation of the education system: Constructive and destructive. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (6), pp. 104–119. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.07> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36655295>
31. Kislov A. G. Digital lesson of pandemic. *Vocational Education and the Labor Market*, 2020, no. 2, pp. 42–43. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10205> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42900396>
32. Kizilcec F., Reich J., Yeomans M., Dann Ch., Brunskill E., Lopez G., Turkay S., Williams J., Tingley D. Scaling up behavioral science interventions in online education. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2020, vol. 117 (26), pp. 14900–14905. DOI: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1921417117>
33. Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. J. Sudden distance learning: the first month of emergency. *Vocational Education and the Labor Market*, 2020, no. 2, pp. 6–33. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10201> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42900392>
34. Leshutina I.A. Motivation for distance learning foreign languages as a challenge of the present and a component of success. *Russian Language Abroad*, 2020, no. 2, pp. 15–19. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42835913>





35. Deryabina S. A., Dyakova T. A. Forming information literacy of a foreign language teacher in the conditions of digital era. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28 (4), pp. 142–149. (In Russian)  
DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-142-149> URL:  
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37281740>

Submitted: 17 February 2021

Accepted: 10 March 2021

Published: 30 April 2021



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



[www.sciforedu.ru](http://www.sciforedu.ru)

МАТЕМАТИКА  
И ЭКОНОМИКА  
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**MATHEMATICS AND ECONOMICS  
FOR EDUCATION**



© А. Д. Савина, Е. А. Пономарева

DOI: [10.15293/2658-6762.2102.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.06)

УДК 338.2+37.07

## Оценка влияния перехода к риск-ориентированному регулированию учреждений высшего образования

А. Д. Савина, Е. А. Пономарева (Москва, Россия)

**Проблема и цель.** В настоящей работе исследуется проблема формирования эффективной системы контроля качества образовательной деятельности и создания системы стимулов к росту качества образовательной деятельности посредством изменения механизма контроля и надзора. Цель данной работы – оценка влияния перехода к риск-ориентированному регулированию учреждений высшего образования.

**Методология.** Исследование проводится с использованием методологии математического моделирования: построения имитационных моделей отдельных видов государственного контроля (надзора) в сфере высшего образования: лицензирования, лицензионного контроля, контроля качества и государственного надзора. Моделирование проводится в программе Anylogic. Калибровка моделей происходит на основе статистических данных Федеральной государственной информационной системы «Единый реестр проверок»: всего 1 542 проверки по четырем видам контроля за период 2014–2019 гг. Основные оцениваемые показатели – продолжительность контрольно-надзорных мероприятий по каждому виду контроля, а также величина затрат на их осуществление.

**Результаты.** Выявлено, что переход к риск-ориентированному регулированию в сфере высшего образования будет сопровождаться существенными положительными изменениями – сокращением нагрузки как с точки зрения продолжительности контрольных мероприятий, так и затрат на их проведение. Показано, что для более точной оценки величин таких эффектов необходимо учитывать различия структуры и количественных характеристик процессов разных видов контроля. На величину эффектов также существенное влияние оказывает выбор характеристик модели риск-ориентированного подхода: доли высокорискованных объектов и вероятности выявления нарушений в результате проведения в отношении них проверки. Предложенная авторская методология может быть использована для принятия управленческих решений при сопоставлении моделей контроля и надзора вузов.

---

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

**Савина Александра Дмитриевна** – младший научный сотрудник, Лаборатория социально-экономических проблем регулирования, Институт контрольно-надзорной деятельности, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

E-mail: [savina-ad@ranepa.ru](mailto:savina-ad@ranepa.ru)

**Пonomарева Екатерина Александровна** – кандидат экономических наук, заведующий лабораторией, Лаборатория социально-экономических проблем регулирования, Институт контрольно-надзорной деятельности, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

E-mail: [ponomareva-ea@ranepa.ru](mailto:ponomareva-ea@ranepa.ru)

**Заключение.** Полученные результаты являются эмпирическим обоснованием необходимости перехода от действующей системы контрольно-надзорной деятельности в сфере высшего образования к системе, основанной на риск-ориентированном подходе. Такое изменение позволит снизить нагрузку как на субъект контроля – Федеральную службу по надзору в сфере образования и науки, так и на подконтрольные объекты – образовательные организации высшего образования.

**Ключевые слова:** высшее образование; обязательные требования; лицензирование образовательной деятельности; лицензионный контроль; контроль качества образовательной деятельности; государственный надзор; издержки проверки; риск-ориентированное регулирование; имитационное моделирование.

### Постановка проблемы

В настоящее время деятельность вузов подвергается различным проверочным мероприятиям в рамках лицензионного контроля, государственного надзора в образовании и контроля качества образовательной деятельности. Оценки нагрузки на подконтрольные объекты, не обязательно связанные с образовательной сферой, показывают, что, несмотря на активный переход к новой концепции, значительного сокращения административной нагрузки не наблюдается: анализ издержек подконтрольных объектов в 2011–2014 гг. [1] и в 2017–2020 гг. со стороны граждан [2] и бизнеса [3] свидетельствует о формальном снижении количества и интенсивности проверочных мероприятий, но не связанных с ними издержек подконтрольных объектов. В то же время система регламентации образовательной деятельности должна создавать эффективные стимулы, в том числе финансовые [4], для вузов к росту качества, которое может определяться, например, уровнем квалификации преподавателей [5], и безопасности образовательной деятельности, так как именно эти риски являются основными для сферы образования<sup>1</sup>.

В литературе отсутствует общепринятое определение качества образования, что также

влияет на результативность проверочных мероприятий. Оценка качества образовательной деятельности является в значительной степени формальной оценкой соответствия документов образовательных программ федеральным государственным образовательным стандартам. Это приводит к избыточной нагрузке на вузы при подготовке к таким проверкам [6] при отсутствии влияния на качество образовательной деятельности. Возможны и альтернативные подходы, которые могли бы быть учтены при изменении системы контроля и надзора и способствовать росту ее эффективности. В частности, существует несколько принципиально отличающихся подходов к определению качества образовательной деятельности и его регламентации и контроля [7], которые должны быть учтены при формировании новой системы контроля и надзора:

– качество как соответствие определенным стандартам, в том числе установление требований к образовательным программам и квалификации преподавательского состава [5]. Проверка качества в этом смысле – это проверка соответствия выпускников определенным стандартам, которые могут устанавливаться как на федеральном уровне, так и на уровне самого образовательного учреждения [8];

<sup>1</sup> Подр. см.: King R. Risk-based regulation in higher education: why, how, when, and what else? // Handbook on the

Politics of Higher Education. – Edward Elgar Publishing, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781786435026.00028>

– качество как отсутствие дефектов. Проверка в этом случае должна концентрироваться на процессе обучения [9], может быть тест, основанный на индикаторах риска [6];

– качество как соответствие заявленным целям (например, потребностям рынка труда [10]). Проверка качества должна выражаться в профессионально-общественной аккредитации. Однако она будет несостоятельной в случае оценки освоения выпускниками базовых дисциплин, напрямую не используемых в профессиональной деятельности [11];

– качество как ценность для общества образовательных услуг, получаемых при определенных затратах на образование [11]. Проверка в данном случае может являться элементом системы самостоятельного контроля качества, так как речь идет о рыночной оценке полученных выпускниками знаний;

– качество как возможность быстрой адаптации образовательной системы к потребностям экономики [12], которая может включать в себя целый спектр факторов [13]. Такой подход включает вышеперечисленное и является одновременно и наиболее универсальным, и наиболее сложным для практической реализации.

Выбор подхода к определению качества оказывает существенное влияние на построение системы регламентации образовательной деятельности (способ и процесс проверки вуза) и создание с ее помощью эффективной системы стимулов, сопровождаемой сокращением административной нагрузки на вузы, которая в настоящее время является избыточной. Одним из возможных решений существующей

проблемы является переход к риск-ориентированному регулированию. Использование риск-ориентированного подхода к проверкам является относительно новым для России подходом к реализации контрольно-надзорной деятельности [14], однако достаточно широко распространен в мировой практике в отраслях, для которых наиболее характерно управление, основанное на анализе данных [15]. Указанный подход подразумевает использование принципов учета при принятии решений о необходимости проверки вероятности и ущерба от реализации неблагоприятных событий, связанных с несоблюдением обязательных требований<sup>2</sup>, а также учет при реализации контрольно-надзорной деятельности таких принципов, как обеспечение прозрачности процессов проверки и координации проверочных мероприятий для снижения возникающей административной нагрузки<sup>3</sup>.

Некоторые страны, например, Великобритания<sup>4</sup>, Голландия [16–17] и Австралия [18], уже перешли к риск-ориентированной модели регулирования в ответ на неэффективность старых национальных систем регламентации образовательной деятельности. При этом авторы отмечают важность создания в новых системах регулирования стимулов к росту качества образовательной деятельности [17], а также сокращению нагрузки на образовательные организации<sup>5</sup> [18]. Россия в настоящее время только формирует новый подход [6]. Этому процессу также способствует накопление и анализ большого количества данных, имеющихся в распоряжении кон-

<sup>2</sup> Подр. см.: The Governance of Regulators // Best Practice Principles for Regulatory Policy. – OECD Publishing, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1787/23116013>

<sup>3</sup> См.: OECD Regulatory Enforcement and Inspections Toolkit. – OECD Publishing, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264303959-en>

<sup>4</sup> Подр. см.: King R. Risk-based regulation in higher education: why, how, when, and what else? // Handbook on the Politics of Higher Education. – Edward Elgar Publishing, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781786435026.00028>

<sup>5</sup> Там же.

трольно-надзорных органов, в том числе с использованием современных методов анализа данных, таких как машинная лингвистика [19], нейросетевое моделирование, имитационное моделирование [20], в том числе предполагающих методы автоматизации количественной оценки рисков и принятия с их помощью управленческих решений [21].

Предполагается, что данный подход позволит снизить нагрузку как на объекты контроля, исключив излишние проверки при относительно низком уровне риска на объекте, а также снизит нагрузку на контрольно-надзорные органы, высвобождая трудовые ресурсы для проверки объектов с более высокой вероятностью и/или вредом (ущербом) от реализации неблагоприятных событий. Предлагаемый подход был реализован в таких сферах, как налоговый и таможенный контроль. Результаты анализа внедрения риск-ориентированного подхода показывают сокращение нагрузки в терминах времени и числа проверочных мероприятий, затрачиваемого на их проведение, на 15–30 % в сфере налогового контроля [22] и на 10–20 % в сфере таможенного контроля<sup>6</sup>.

Для этого в рамках каждого вида контроля или надзора необходима разработка профилей риска, прямо или косвенно свидетельствующих о вероятности нарушений обязательных требований, связанных с определенным риском, а также критических значений этого показателя, свидетельствующих о необходимости проверки. Таким образом, использование профилей риска может позволить исключить плановые проверки и перейти к непрерывному мониторингу наблюдаемых характеристик, включенных в профиль риска [6].

Сфера высшего образования является достаточно специфической, среди ключевых ее особенностей можно отметить сложность количественного измерения ущерба и выявления конкретных количественных показателей, свидетельствующих о высокой вероятности нарушений. Кроме того, контроль и надзор за учреждениями высшего образования должен быть инструментом перехода к целевой модели сферы высшего образования. В связи с этим построение и оценка эффективности работы новой системы регламентации образовательной деятельности является актуальной задачей. Целью настоящего исследования была оценка влияния перехода к риск-ориентированному регулированию учреждений высшего образования. Основная задача – количественная оценка эффектов такого перехода на величину административной нагрузки, создаваемой при осуществлении контрольно-надзорной деятельности.

### Методология исследования

В данной работе для анализа эффектов от внедрения риск-ориентированного подхода при осуществлении контрольно-надзорной деятельности в сфере высшего образования был использован метод имитационного моделирования [23]. Он представляет собой разновидность математического моделирования реальных процессов, при котором изучаемый объект или процесс заменяется его моделью, максимально приближенной к реальности, свойствами которой в дальнейшем изучаются посредством экспериментов в некоторой программной среде. Такой метод представляется наиболее оптимальным, так как позволит макси-

<sup>6</sup> Лямкина А. Ю. Применение субъектно-ориентированного подхода системы управления рисками в тамо-

женных органах Российской Федерации // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 2–1. – С. 203–210.

мально учесть характерные особенности рассматриваемой области и всю доступную информацию [24–25].

Для построения модели системы контрольно-надзорной деятельности наиболее правильным представляется использование дискретно-событийного имитационного моделирования, так как этот метод предполагает представление системы в виде процесса, т. е. последовательности операций, выполняемых с агентами.

В рассматриваемой сфере:

- агентами являются образовательные организации, в отношении которых осуществляется проведение проверок;

- ресурсами являются работники контрольно-надзорного органа, непосредственно участвующие в проведении проверок;

- моделируемый процесс состоит из таких этапов, как принятие решения о необходимости проведения проверочного мероприятия в отношении данного объекта, проведение первичной проверки, устранение объектами нарушений (при их выявлении), повторная проверка, а также судебные процессы по привлечению объектов-нарушителей к ответственности.

Имитационные модели позволяют учитывать как структуру проверочных мероприятий – существующие разные формы и типы проверок, так и продолжительность отдельных этапов – принятие решений и непосредственное проведение проверок.

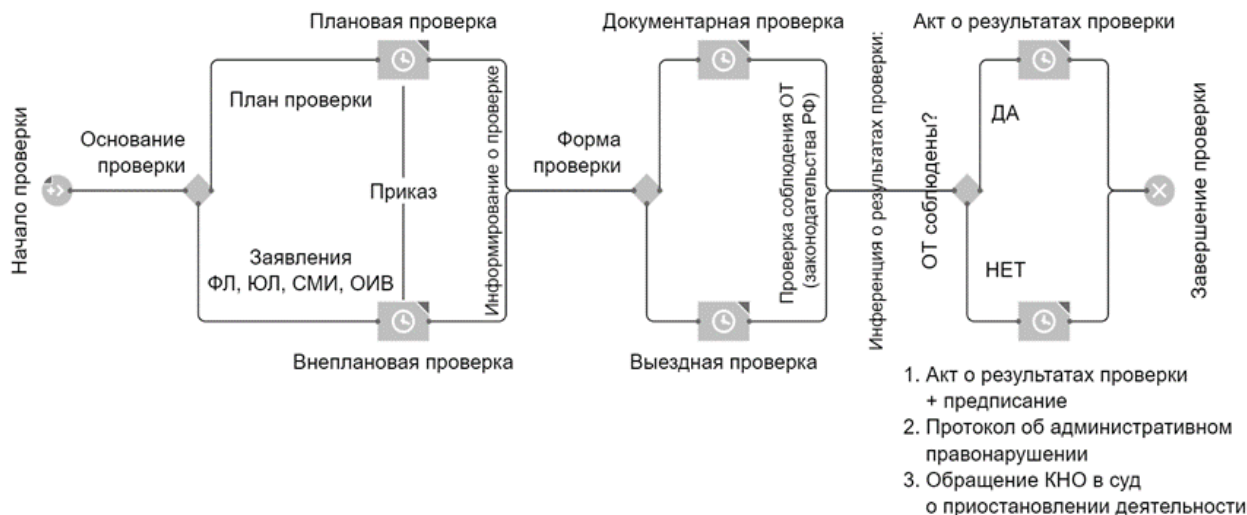
В основе имитационного моделирования процессов контрольно-надзорной деятельности лежит описание типового процесса прохождения проверки объектом контроля. Типовая модель, использованная для проведения дискретно-событийного моделирования, представлена на рисунке 1. Она представляет собой последовательную схему прохождения этапов проверки объектом контроля.

На первом этапе модели происходит инициализация проверки путем определения ее основания:

- истечение определенного периода времени и попадание объекта контроля в план проверок;

- наличие заявлений физических, юридических лиц, СМИ и органов государственной власти о возможных нарушениях обязательных требований на объекте контроля и необходимости проведения его внеплановой проверки либо наличие ранее выданного предписания о необходимости устранения нарушений обязательных требований законодательства.

Соответствующее решение о начале проверочных мероприятий фиксируется приказом контрольно-надзорного органа. Вид проверки (документарная, выездная) определяется на основании процедуры проверки тех обязательных требований, нарушение которых указано в соответствующем заявлении (в случае внеплановой проверки), либо тех обязательных требований, плановая проверка которых будет осуществляться.



**Рис. 1.** Типовая модель контрольно-надзорной деятельности

**Fig.1.** Standardized model of control and supervisory activities

Второй этап модели предполагает информирование контрольно-надзорным органом объекта проверки в течение срока, установленного в законодательстве, в частности в административных регламентах проведения проверочных процедур.

На третьем этапе происходит собственно проверка обязательных требований государственными служащими, исполняющими функции контроля и надзора, либо привлекаемыми контрольно-надзорными органами экспертами и проводится заключение (инференция) о результатах проверки.

Последовательность действий четвертого этапа зависит от результатов инференции, полученных на предыдущем этапе:

– в случае, если все обязательные требования были соблюдены контрольно-надзорным органом, составляется акт о результатах проверки и проверочные мероприятия завершаются;

– в случае, если были обнаружены нарушения обязательных требований, они вносятся в акт о результатах проверки, кроме того, контрольно-надзорный орган выдает предписание о необходимости устранения выявленных нарушений обязательных требований в определенный срок.

В случае обнаружения нарушений и выдачи предписания, оно является основанием для проведения повторного проверочного мероприятия (повторение этапов 1–4). Основным отличием этой проверки является составление протокола об административном правонарушении (для некоторых обязательных требований – об уголовном правонарушении), акта о результатах проверки и предписания о необходимости устранения нарушений, в случае их выявления.

Повторное обнаружение нарушений приводит к повторной проверке по истечении срока устранения нарушений, установленного в предписании, выданном по итогам повторной проверки. В данном случае объект опять проходит этапы 1–4. В случае неисполнения повторно выданного предписания деятельность объекта контроля приостанавливается (например, посредством временной приостановки действия лицензии) и инициализируется судебное разбирательство. По его результатам деятельность объекта контроля восстанавливается (суд признает результаты проверки неверными) либо решением суда деятельность объекта контроля полностью останавливается (запрещается).



Данная типовая модель была подробно исследована в программной среде AnyLogic, в ней были учтены реальные особенности проведения проверочных мероприятий в отношении учреждений высшего образования. Для калибровки использовались данные ФГИС «Единый реестр проверок»<sup>7</sup> (далее – ФГИС «ЕРП») о проверочных мероприятиях Рособнадзора в отношении организаций высшего образования в 2015–2019 гг.

### Результаты исследования

Вероятности прохождения или непрохождения отдельных этапов проверки и их продолжительность были откалиброваны в соответствии с данными ФГИС «ЕРП». Сроки устранения нарушений устанавливаются контрольно-надзорным органом для каждого случая отдельно, сроки рассмотрения дел судом

зависят от сложности конкретного случая. Поэтому в моделях данные показатели были определены как равномерно распределенная случайная величина на заданном отрезке<sup>8</sup> на основании качественного анализа имеющихся данных. Предполагалось также, что проверки Рособнадзора и судебные процессы могут проходить параллельно для разных объектов.

Переход к проверкам по наблюдаемым характеристикам рискованности объекта является главной целью внедрения риск-ориентированного подхода. Необходимость таких изменений подтверждается эмпирическими данными: вероятность обнаружения нарушений при проведении внеплановых проверок в настоящий момент является существенно меньшей, чем при проведении плановых проверок (см. табл. 1).

Таблица 1

Вероятность обнаружения нарушений в зависимости от типа проверки, %

Table 1

### Probability of detecting violations depending on the inspection type, %

Вид проверки	Лицензионный контроль	Контроль качества	Надзор
Плановая	95,31 %	93,14 %	95,10 %
Внеплановая	30,61 %	47,46 %	64,47 %

*Источник:* составлено авторами на основе данных ФГИС «Единый реестр проверок».

*Source:* structured by the authors on the data from the Federal State Information System “Unified registry of inspections”.

Таким образом, каждая из моделей состоит из двух частей: действующая структура проверок и предлагаемая структура при выборе риск-ориентированного подхода. Агенты – вузы-объекты контроля – проходят данные части по отдельности, и разница в результатах свидетельствует о наличии и величине эффекта от перехода на новый тип проверок. За численность агентов в моделях взят годовой

максимум количества вузов, которые прошли проверку по отдельному виду контроля в период 2015–2019 гг. (по данным ФГИС «ЕРП»). Важно отметить, что отдельная проверка относится в статистике к тому году, в котором она была начата, несмотря на то что, имея высокую продолжительность отдельных этапов проверки, закончена она может быть и в последующих годах.

<sup>7</sup> Федеральная государственная информационная система «Единый реестр проверок». Открытые данные: <https://proverka.gov.ru/wps/portal/Home/opendata/>

<sup>8</sup> Его значения соответствуют наиболее характерным наблюдаемым срокам устранения нарушений.

Показатели эффективности функционирования системы контрольно-надзорной деятельности в сфере высшего образования, а также уровень нагрузки на ее субъект и объекты зависят от таких параметров, как уровень риска подконтрольных объектов и качество выявления нарушений контрольно-надзорным органом. В зависимости от значений данных параметров эффективность и результативность контрольно-надзорной деятельности могут существенно отличаться.

Следовательно, при моделировании необходимо рассматривать разные сочетания двух показателей: «Доля объектов контроля высокой степени риска» и «Вероятность выявления нарушений». Об изменении нагрузки на контрольно-надзорный орган могут свидетельствовать как продолжительность прохождения подконтрольными объектами всей цепочки проверочных мероприятий, так и распределение объектов, в частности доля объектов, прошедших и не прошедших каждый отдельный этап.

В первую очередь был проведен анализ действующей модели системы лицензионного контроля, не предполагающей использование принципов риск-ориентированного подхода (см. рис. 2). За рассмотренный период 2015–2019 гг. максимальное число вузов, в отношении которых в течение 1 года начинали проводиться<sup>9</sup> контрольные мероприятия в рамках лицензионного контроля, составило 80 единиц. Прохождение всех этапов проверки для данного количества объектов занимает по результатам моделирования 663 дня (с учетом времени принятия решений судами, которое в предположении модели занимает около 400 дней в среднем).

Пусть вероятность выявления нарушений не изменится сразу после введения риск-ориентированного подхода (в краткосрочном

периоде) и составит прежние 0.3061 в среднем. Объекты контроля можно разделить на высоко- и низкорискованные, их соотношение в модели является одинаковым, по 50 % (как наиболее показательный вариант). В таком варианте прохождение модели всеми объектами занимает 637 дней. Учитывая, что время рассмотрения дел судами остается в среднем приблизительно таким же, продолжительность проверок и принятия решений непосредственно Рособrnадзором составит в данном случае около 237 дней, что только на 10 % меньше, чем в модели действующей сейчас системы. Это означает, что простое сокращение доли объектов, подлежащих проверке, приводит к несущественному снижению нагрузки с точки зрения продолжительности контрольных мероприятий. Такой результат может быть объяснен как недостаточностью сокращения числа проверяемых объектов, так и необходимостью учета повышения вероятности выявления нарушений при проверке группы объектов, характеризующихся высокой степенью риска.

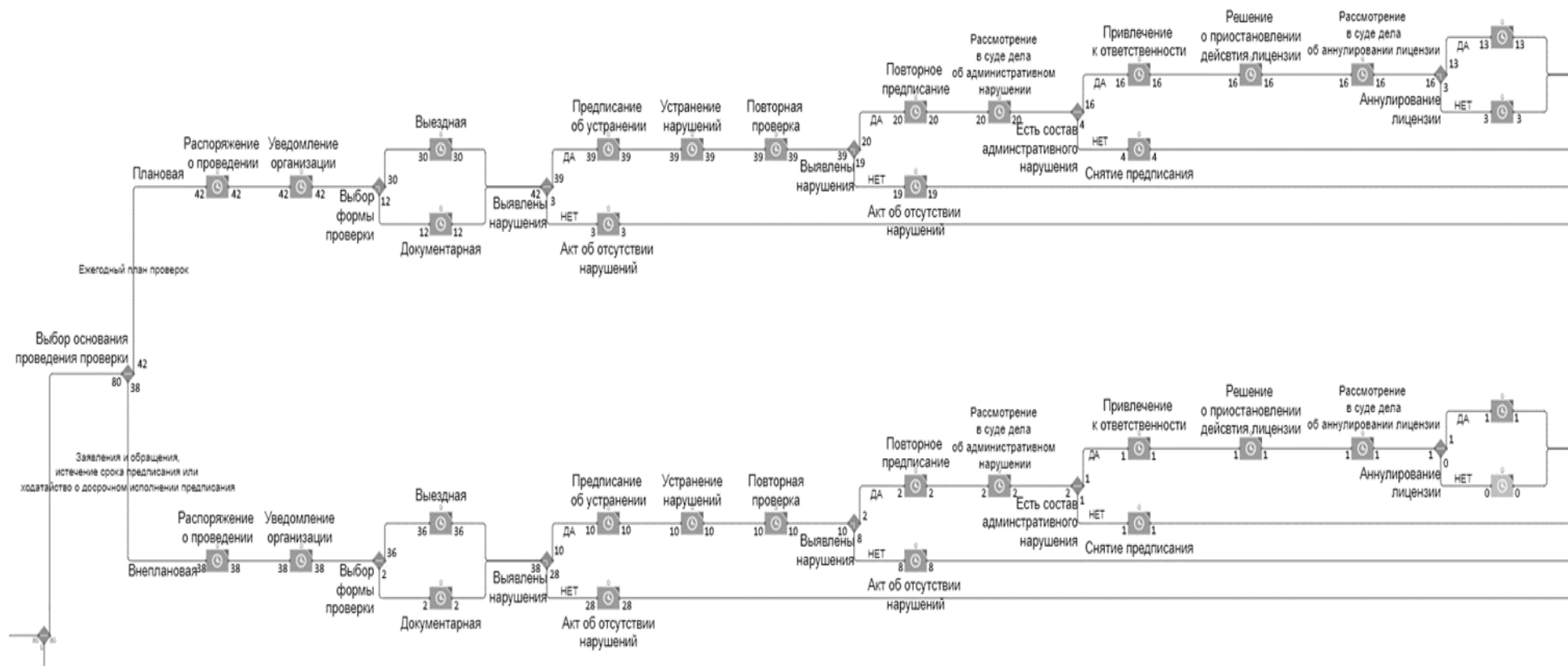
В качестве основных сценариев при моделировании риск-ориентированного подхода рассматривались сочетания доли высокорискованных объектов, подлежащих проверке, на уровне 20 %, 10 % и 5 %, и вероятности обнаружения нарушений – 80 %, 90 % и 95 % соответственно (см. рис. 3). Такие варианты учитывают и более существенное снижение числа проверяемых объектов, и значимое повышение вероятности выявления нарушений (как минимум до уровня средней вероятности вне зависимости от типа проверки – плановой и внеплановой – в базовой версии модели).

Наиболее существенное снижение нагрузки на Рособrnадзор при выборе риск-ориентированного подхода обусловлено со-

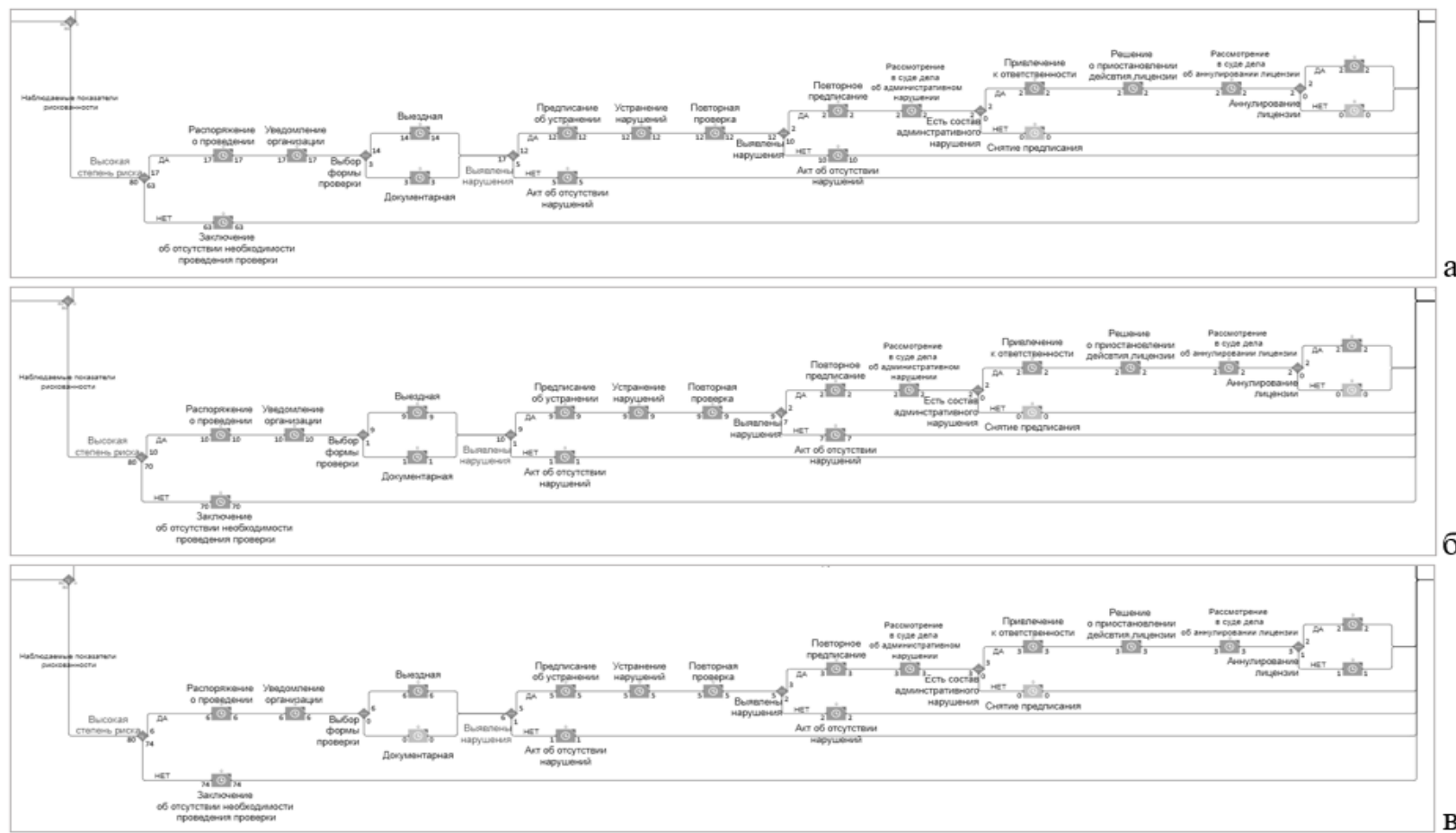
<sup>9</sup> При этом контрольно-надзорное мероприятие не обязательно заканчивалось в течение года.

крашением числа объектов, подлежащих проверке в общем, и объектов, при первичной проверке которых не выявляются нарушения. Суммарная доля объектов, в отношении которых принимается решение о непроведении проверки или при первичной проверке которых не выявляется нарушений, в рассмотренных сценариях увеличивается с уровня 39 % до как минимум – 75 %. Прохождение всех этапов проверочных мероприятий в таком случае занимает приблизительно на 20 % меньше времени, чем в базовой модели (без учета времени рассмотрения дел судом).

Стоит отметить, что по мере уменьшения показателя доли проверяемых объектов и соответствующего повышения показателя вероятности выявления нарушений – общая продолжительность всех проверочных мероприятий возрастает: в рассмотренных сценариях – с 610 дней до 626 и 641 дней. Это означает, что существует эффект увеличения нагрузки на Рособнадзор за счет повышения продуктивности в выявлении нарушений. Однако данный отрицательный эффект по величине не превышает положительный эффект от сокращения численности подконтрольных объектов.



**Рис. 2.** Распределение объектов в структуре базовой модели лицензионного контроля  
**Fig. 2.** Distribution of objects in the structure of the basic model of license control



**Рис. 3.** Распределение объектов в структуре модели лицензионного контроля при выборе риск-ориентированного подхода в зависимости от доли высокорискованных объектов и вероятности выявления нарушений: а) доля высокорискованных объектов – 0.2, вероятность выявления нарушений, при условии, что они были, – 0.8; б) доля – 0.1, вероятность – 0.9; в) доля – 0.05, вероятность – 0.95

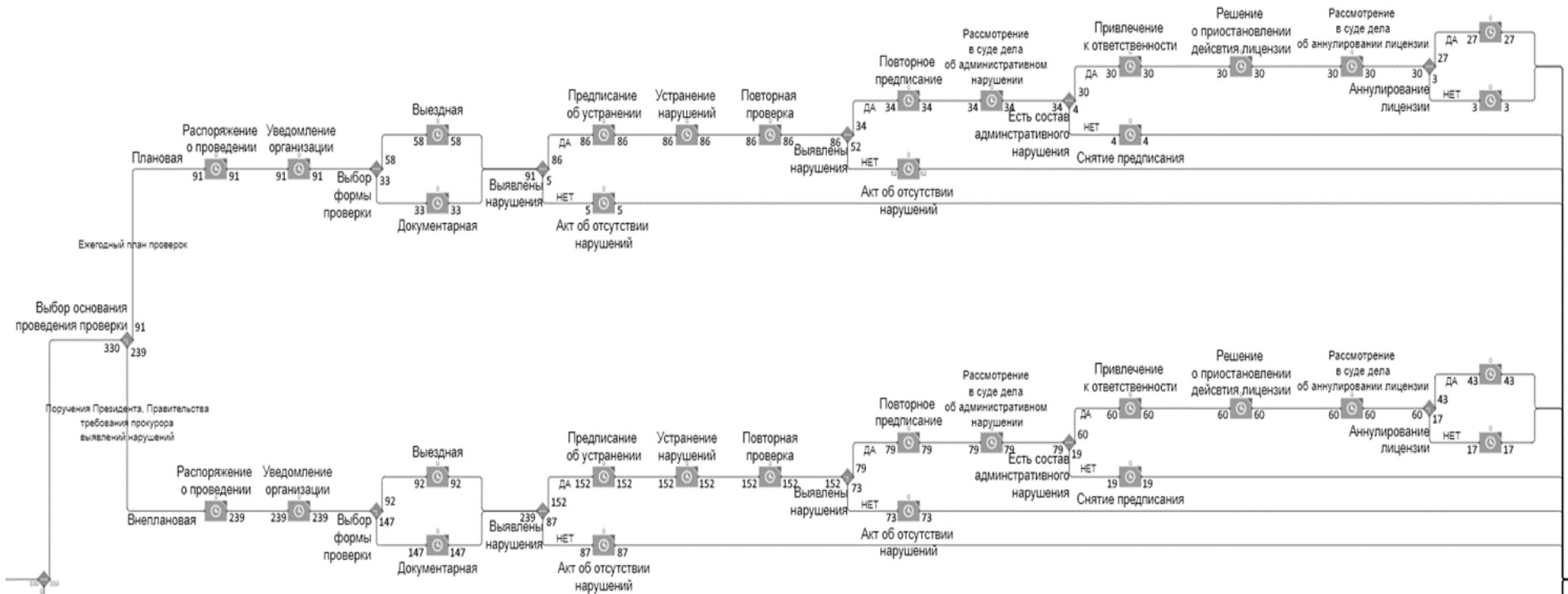
**Fig. 3.** Distribution of objects in the structure of the license control model with risk-oriented approach, depending on the proportion of high-risk objects and the probability of detecting violations: a) the proportion of high-risk objects – 0.2, the probability of detecting violations, provided that they were – 0.8; b) share – 0.1, probability – 0.9; c) share – 0.05, probability – 0.95

Аналогичные результаты были получены при моделировании государственного надзора в сфере высшего образования. Общая схема модели надзора полностью идентична схеме лицензионного контроля<sup>10</sup>. Однако данный вид контроля характеризуется наибольшим количеством проверок (в общем и в годовом выражении). Соответственно, количество агентов в данной модели также больше и составляет 330 ед. Время полного прохождения объектами всех этапов базовой модели государственного надзора составило 691 день (с учетом рассмотрения дел судами) (см. рис. 4). При моделировании перехода на риск-ориентированный подход (см. рис. 5) наилучшие результаты с точки зрения сокращения продолжительности показал сценарий, при котором проверке подвергаются 10 % всех подконтрольных объектов и вероятность выявления нарушения составляет 90 % (в данном случае время прохода модели – 636 дней). При моде-

лировании реализации риск-ориентированного подхода в осуществлении государственного надзора также ни в одном из рассмотренных сценариев продолжительность прохождения всех проверочных мероприятий не превысила аналогичный показатель модели действующей системы. Это означает, что повышение вероятности обнаружения нарушений за счет выделения группы высокорискованных объектов не приводит к увеличению нагрузки на контрольно-надзорный орган. В то же время наблюдается эффект снижения нагрузки за счет уменьшения доли подконтрольных объектов, в отношении которых необходимо проводить повторную проверку и все последующие контрольные мероприятия, так как именно эти этапы являются наиболее продолжительными и создают основную нагрузку на субъект контроля. В базовой модели доля таких объектов составила 72 %, а в модели риск-ориентированного подхода – только 20 %.

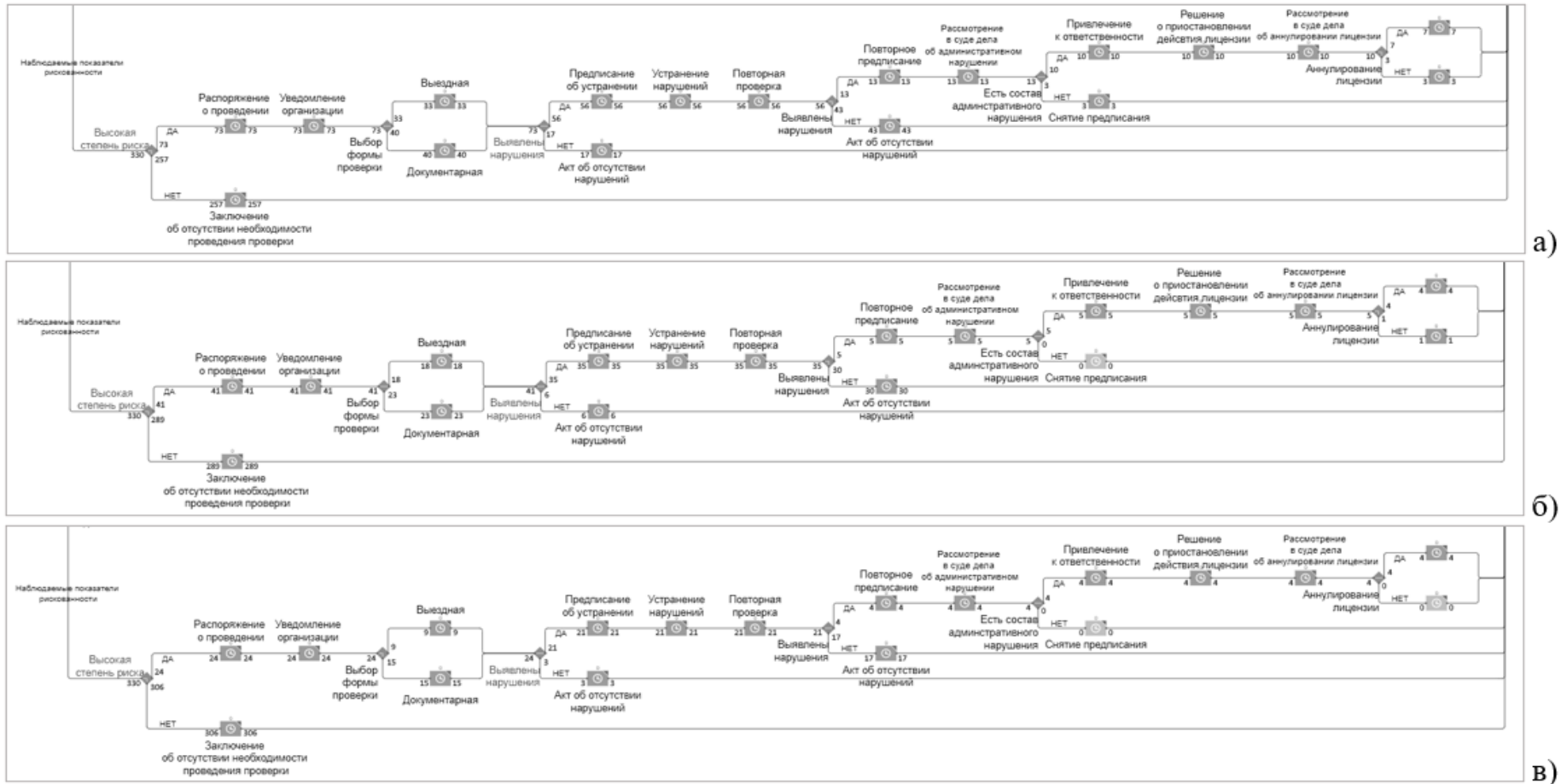
<sup>10</sup> Однако при этом различны сроки и проверяемые обязательные требования (и способы их проверки), а

также частично различаются меры ответственности по итогам обнаружения повторных нарушений.



**Рис. 4.** Распределение объектов в структуре базовой модели государственного надзора

**Fig. 4.** Distribution of objects in the structure of the basic model of state supervision



**Рис. 5.** Распределение объектов в структуре модели государственного надзора при выборе риск-ориентированного подхода в зависимости от доли высокорискованных объектов и вероятности выявления нарушений: а) доля высокорискованных объектов – 0.2, вероятность выявления нарушений, при условии, что они были – 0.8; б) доля – 0.1, вероятность – 0.9; в) доля – 0.05, вероятность – 0.95

**Fig. 5.** Distribution of objects in the structure of the state supervision model with risk-oriented approach depending on the proportion of high-risk objects and the probability of detecting violations: а) the proportion of high-risk objects – 0.2, the probability of detecting violations, provided that they were – 0.8; б) share – 0.1, probability – 0.9; в) share – 0.05, probability – 0.95

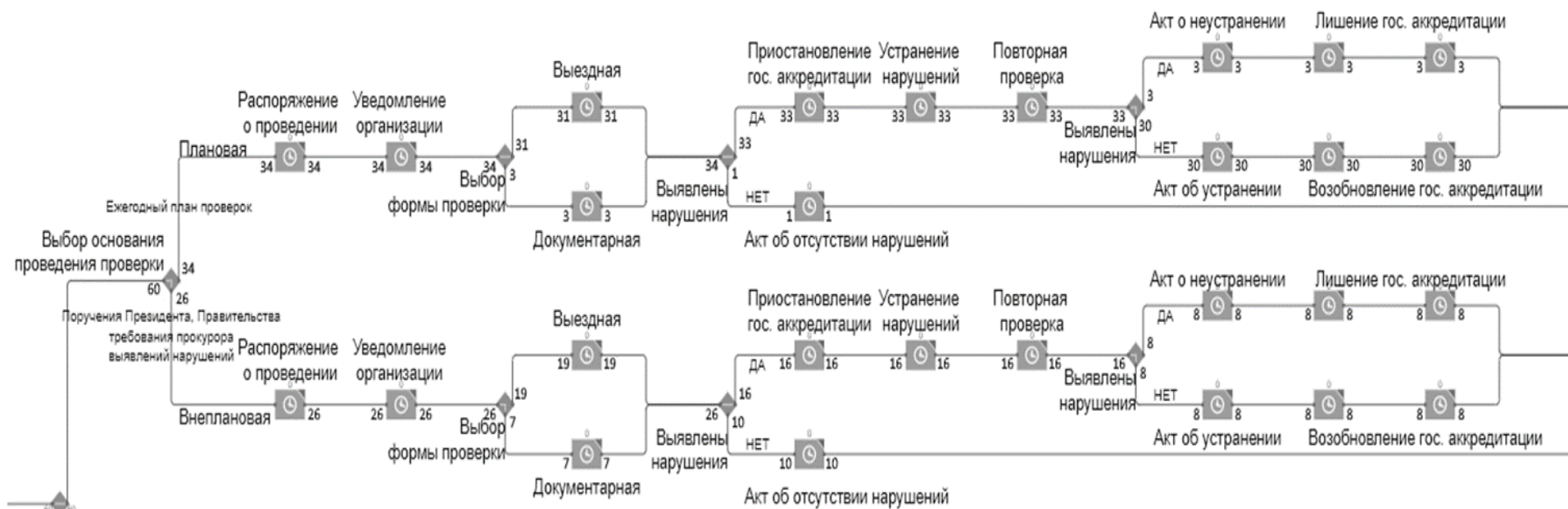


Базовая модель контроля качества имеет отличную структуру – перечень этапов проверки, сроки и назначаемые контрольно-надзорным органом меры ответственности, так как после выявления нарушений в результате проведения повторной проверки Рособорнадзор принимает решение о прекращении действия государственной аккредитации полностью или частично, причем для этого не требуется обращение в суд. Соответственно, продолжительность прохождения подконтрольными объектами всей процедуры проверки существенно меньше и составляет 250 дней (см. рис. 6).

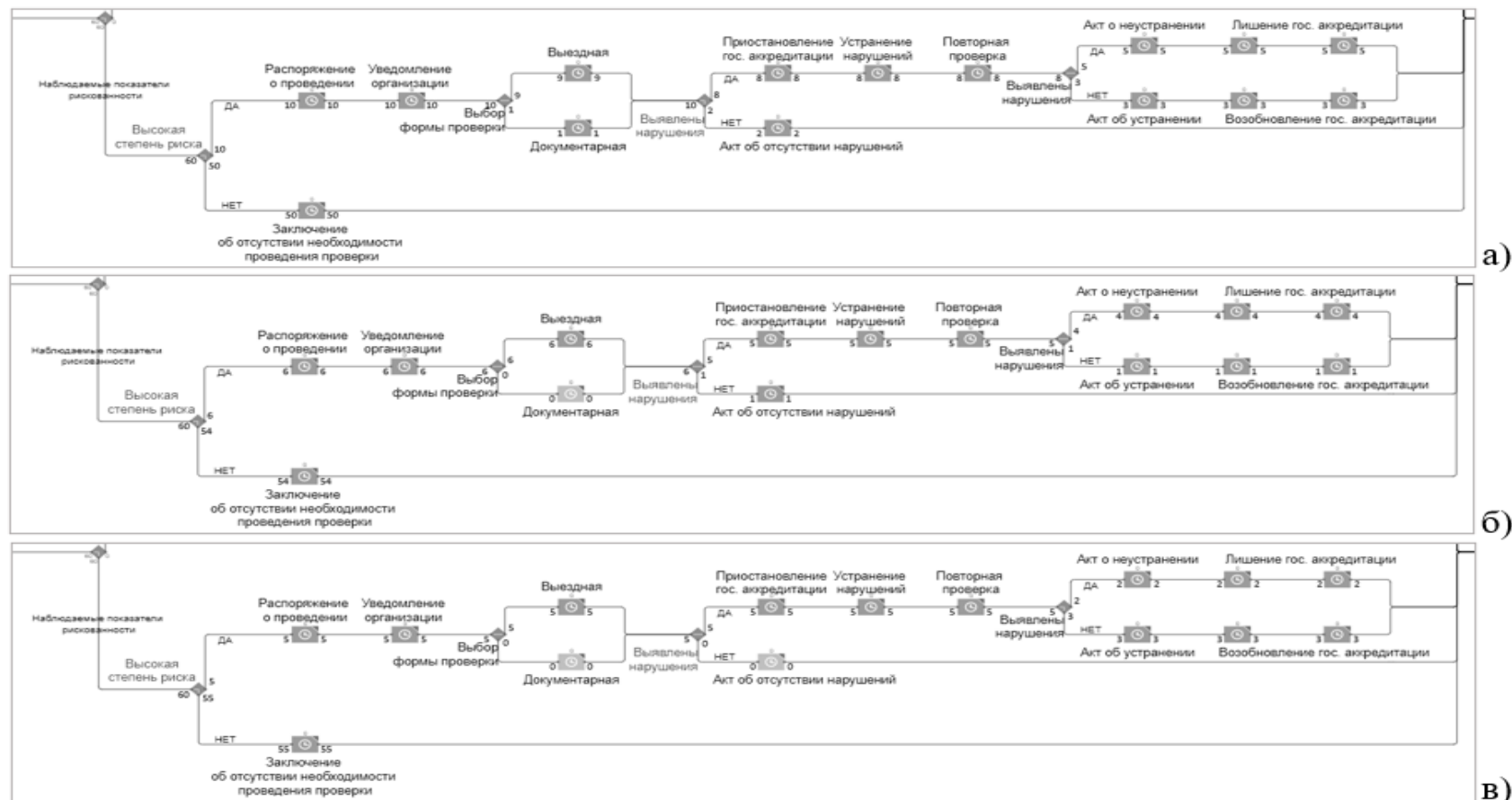
Анализ результатов моделирования риск-ориентированного подхода при осуществлении контроля качества высшего образования показал, что между тремя выбранными сценариями нет существенной разницы

с точки зрения продолжительности проверочных мероприятий – в каждом сценарии данный показатель составил приблизительно 236 дней. Таким образом, при переходе к риск-ориентированному подходу снижение нагрузки на контрольно-надзорный орган по данному критерию составляет около 5–6 %. В то же время с точки зрения сокращения количества объектов, в отношении которых при использовании риск-ориентированного подхода будут проводиться проверки и выявляться нарушения, эффект в данной модели наибольший. Так, в базовой модели 82 % объектов подвергаются повторным проверкам (и последующим контрольным мероприятиям), а в моделях, учитывающих уровень рискованности объектов, такой показатель достигает максимум 13 %<sup>11</sup> (см. рис. 7).

<sup>11</sup> С учетом низкорискованных объектов, в отношении которых принимаются решения об отсутствии необходимости проведения и первичной проверки.



**Рис. 6.** Распределение объектов в структуре базовой модели контроля качества  
**Fig. 6.** Distribution of objects in the structure of the basic quality control model



**Рис. 7.** Распределение объектов в структуре модели контроля качества при выборе риск-ориентированного подхода в зависимости от доли высокорискованных объектов и вероятности выявления нарушений: а) доля высокорискованных объектов – 0.2, вероятность выявления нарушений, при условии, что они были, – 0.8; б) доля – 0.1, вероятность – 0.9; в) доля – 0.05, вероятность – 0.95

**Fig. 7.** Distribution of objects in the structure of the quality control model with risk-oriented approach depending on the proportion of high-risk objects and the probability of detecting violations: a) the proportion of high-risk objects – 0.2, the probability of detecting violations, provided that they were – 0.8; b) share – 0.1, probability – 0.9; c) share – 0.05, probability – 0.95

Модель лицензирования еще более существенно отличается от рассмотренных ранее, так как лицензирование является государственной услугой, предоставляемой вузам. Наиболее продолжительным этапом в данной модели является устранение нарушений в заполнении и оформлении документов при подаче заявления, однако этот этап является общим для обоих подходов – традиционного и риск-ориентированного. Максимальное число объектов, проходивших проверочные мероприятия по лицензированию в отдельный год,

составило 117 ед., что было использовано для калибровки модели. Прохождение всеми агентами полного цикла проверочных мероприятий в действующей системе занимает 213 дней (см. рис. 8). В данной модели эффектом от введения риск-ориентированного подхода на контрольно-надзорный орган может быть только снижение нагрузки за счет уменьшения количества объектов, проведение проверок в отношении которых является необходимым (см. рис. 9).

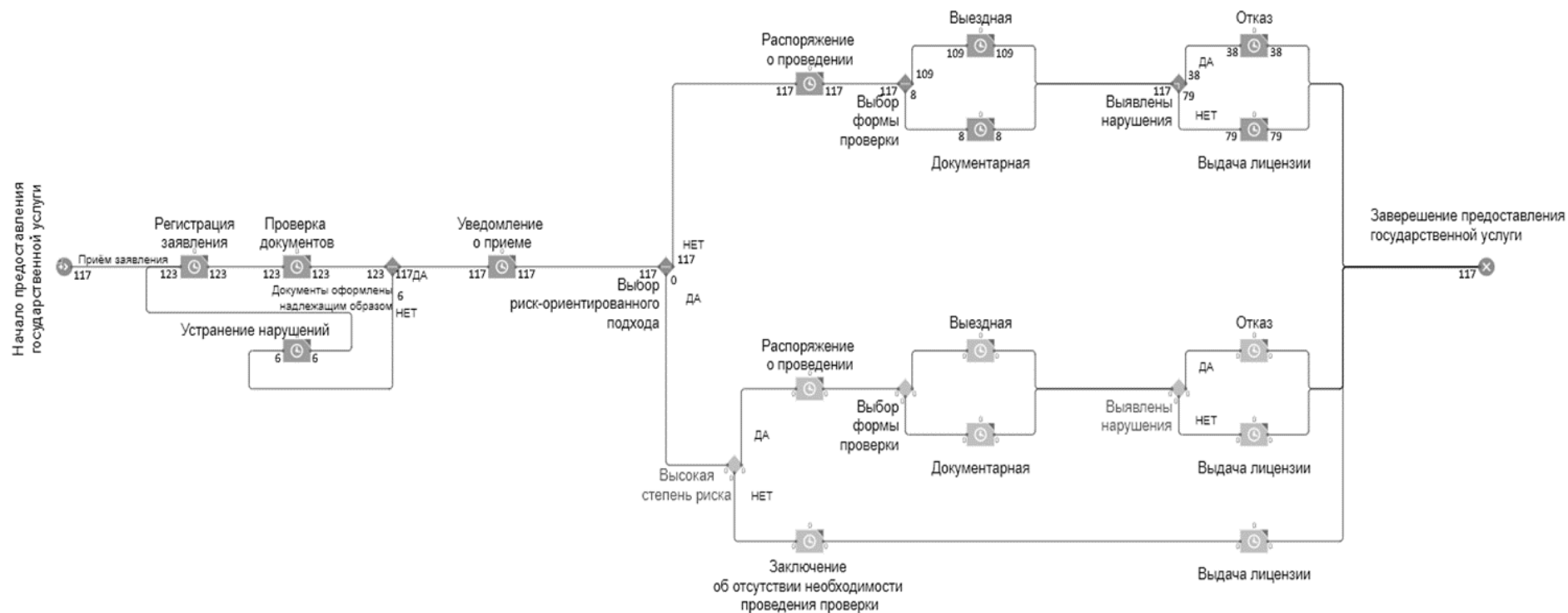
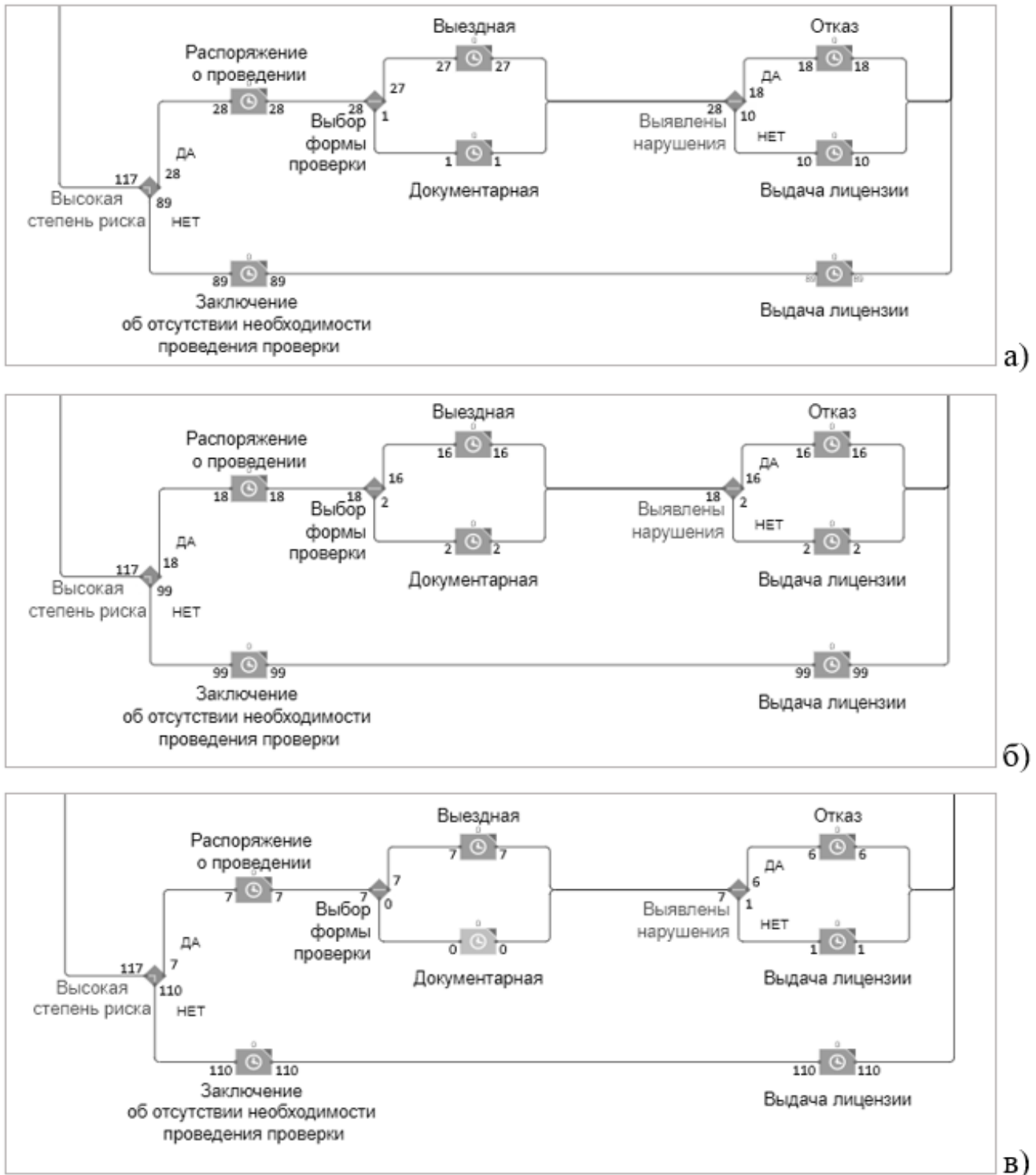


Рис. 8. Распределение объектов в структуре базовой модели лицензирования

Fig. 8. Distribution of objects in the structure of the basic licensing model



**Рис. 9.** Распределение объектов в структуре модели лицензирования при выборе риск-ориентированного подхода в зависимости от доли высокорискованных объектов и вероятности выявления нарушений: а) доля высокорискованных объектов – 0.2, вероятность выявления нарушений при условии, что они были, – 0.8; б) доля – 0.1, вероятность – 0.9; в) доля – 0.05, вероятность – 0.95

**Fig. 9.** Distribution of objects in the structure of the licensing model with risk-oriented approach depending on the proportion of high-risk objects and the probability of detecting violations: a) the proportion of high-risk objects – 0.2, the probability of detecting violations, provided that they were – 0.8; b) share – 0.1, probability – 0.9; c) share – 0.05, probability – 0.95

Таким образом, инструментарий имитационного моделирования позволяет сравнить основные характеристики действующей системы КНД и риск-ориентированного регулирования учреждений высшего образования. Результатами такого моделирования являются основные показатели результативности процессов контрольно-надзорной деятельности – количество проверяемых объектов и затрачиваемое на их проверку время; на основании их сравнения можно выделить эффект от предлагаемых изменений и оценить необходимость их проведения.

Для двух типов контроля – лицензионного контроля (см. табл. 2) и государственного надзора (см. табл. 3), схемы моделирования для которых практически идентичны, результаты оказались также достаточно похожими. Так, общее время прохождения подконтрольными объектами всей цепочки контрольно-надзорных мероприятий в среднем сократилось не слишком сильно – эффект составил около 4–8 % для каждого из рассматриваемых видов контроля.

Таблица 2

**Основные показатели результативности лицензионного контроля**

Table 2

**Main performance indicators of license control**

Показатель	Действующая система	Предлагаемая система	Эффект
Всего объектов проверяется, ед.	80	6–17	
Всего времени затрачено, дней	663	610–641	↓3,5–8 %
Первичная проверка			
Нет нарушений у _ объектов, ед.	31	1–5	
Времени затрачено, дней	35	27–29	↓17–23 %
Вторичная проверка			
Нет нарушений у _ объектов, ед.	26	2–10	
Времени затрачено, дней	231	212–227	↓2–8 %
Общее число добросовестных объектов, ед.	57	77–78	↑35 %

В то же время достаточно значительным – около 20 % в среднем – оказалось сокращение времени прохождения объектами первого цикла проверок – первичной проверки, в результате которой не выявлены нарушения. Такое изменение объясняется в первую очередь появлением объектов, относящихся к

низко-рискованным, которые на первом этапе просто не подвергаются проверке.

Также очень существенным для данных видов контроля является эффект увеличения общего количества так называемых добросовестных объектов<sup>12</sup> – 35 % для лицензионного контроля и около 50 % для государственного надзора.

<sup>12</sup> К добросовестным объектам относятся те образовательные организации, которые по результатам анализа наблюдаемых характеристик были отнесены к

низкорискованным, а также те, в результате первичной проверки которых не было выявлено нарушений обязательных требований.

Таблица 3

**Основные показатели результативности государственного надзора**

Table 3

**Main efficiency indicators of state control**

Показатель	Действующая система	Предлагаемая система	Эффект
Всего объектов проверяется, ед.	330	24–73	
Всего времени затрачено, дней	691	636–663	↓4–8 %
Первичная проверка			
Нет нарушений у _ объектов, ед.	92	3–17	
Времени затрачено, дней	35	29–31	↓12–18 %
Вторичная проверка			
Нет нарушений у _ объектов, ед.	125	17–43	
Времени затрачено, дней	263	231–245	↓7–12 %
Общее число добросовестных объектов, ед.	217	317–326	↑46–50 %

Результаты моделирования контроля качества образовательной деятельности (см. табл. 4) свидетельствуют о том, что эффект от внедрения риск-ориентированного подхода оказывается менее значительным для данного вида контроля, чем для других. Так, максимальный эффект от сокращения времени, затрачиваемого на

проведение проверки, составляет 12 % и относится также к первому циклу проверочных мероприятий. Эффект с точки зрения увеличения общего числа добросовестных объектов, также как и для других видов контроля, оказывается наибольшим и составляет от 12 до 18 %.

Таблица 4

**Основные показатели результативности контроля качества**

Table 4

**Main efficiency indicators of quality control**

Показатель	Действующая система	Предлагаемая система	Эффект
Всего объектов проверяется, ед.	60	5–6	
Всего времени затрачено, дней	246	236	↓3,5–8 %
Первичная проверка			
Нет нарушений у _ объектов, ед.	11	0	
Времени затрачено, дней	33	29–31	↓6–12 %
Вторичная проверка			
Нет нарушений у _ объектов, ед.	38	3	
Времени затрачено, дней	246	236–238	↓3–4 %
Общее число добросовестных объектов, ед.	49	55–58	↑12–18 %

Результаты моделирования процедуры лицензирования образовательной деятельности (см. табл. 5) свидетельствуют также о существенном возможном эффекте от внедрения

риск-ориентированного подхода. Так, время прохождения подконтрольными объектами



всей цепочки проверочных мероприятий<sup>13</sup> сокращается в среднем на 20–25 %, в то время

как общее число добросовестных объектов увеличивает на 25–28 %.

Таблица 5

### Основные показатели результативности лицензирования

Table 5

#### Main efficiency indicators of licensing

Показатель	Действующая система	Предлагаемая система	Эффект
Всего объектов проверяется, ед.	117	7–28	
Всего времени затрачено, дней	213	170–203	↓20–25 %
Первичная проверка			
Нет нарушений у _ объектов, ед.	38	1–10	
Общее число добросовестных объектов, ед.	79	99–111	↑25–28 %

Полученные результаты сокращения продолжительности проведения цепочки контрольно-надзорных мероприятий и уменьшения числа подвергаемых проверке объектов можно оценить в денежном выражении, причем как с точки зрения контрольно-надзорного органа – Рособнадзора, так и со стороны подконтрольных объектов – образовательных организаций. По данным ГАС

«Управление»<sup>14</sup> объем финансовых средств, выделяемых в отчетном периоде из бюджетов всех уровней на осуществление одной проверки за период 2014–2019 гг. составил в среднем 107 954 руб. Учитывая полученные при моделировании результаты, можно оценить в денежном выражении сокращение нагрузки на Рособнадзор после внедрения риск-ориентированного подхода (см. табл. 6).

Таблица 6

### Эффекты снижения затрат Рособнадзора после внедрения риск-ориентированного подхода, в среднем за год

Table 6

#### Cost reduction for Rosobrnadzor after transition to a risk-based approach, yearly average

	За счет сокращения продолжительности КНМ, тыс. руб.	С учетом сокращения числа проверяемых объектов, тыс. руб.
Лицензионный контроль	302,3–690,9	6 801,1–7 988,6
Государственный надзор	1 424,9–2 849,9	27 744,2–33 033,9
Контроль качества	226,7–518,2	5 829,5–5 937,5
Лицензирование	2 526,1–3 157,7	9 607,9–11 874,9

<sup>13</sup> Для лицензирования вся цепочка проверочных мероприятий состоит из первичной проверки, по результатам которой принимается решение о выдаче лицензии или об отказе в предоставлении данной услуги. При отказе в выдаче лицензии вся процедура начинается снова и является отдельным циклом мероприятий.

<sup>14</sup> Государственная автоматизированная информационная система «Управление». Мониторинг контрольно-надзорной деятельности: <https://gasu.gov.ru/infopanel?id=11824>

Можно получить аналогичные оценки снижения финансовой нагрузки, связанной с прохождением проверок учреждениями высшего образования (см. табл. 7). По данным статистического сборника «Индикаторы образования 2020» (ВШЭ, Минобрнауки, Минпросвещения, Росстат, 2020)<sup>15</sup>, численность

учебно-вспомогательного персонала<sup>16</sup> таких организаций составила 90,7 тыс. чел<sup>17</sup>, а средняя заработная плата – 46,9 тыс. руб. Учитывая эти данные и результаты моделирования, можно получить оценки сокращения затрат как одной организации в среднем, так и для всех подконтрольных организаций в общем.

Таблица 7

**Эффекты снижения затрат образовательных организаций после внедрения риск-ориентированного подхода, в среднем за год**

Table 7

**Cost reduction for educational organizations after transition to a risk-based approach, yearly average**

	Для одной образовательной организации за счет сокращения продолжительности КНМ, тыс. руб.	Для общей совокупности подконтрольных организаций с учетом сокращения числа проверяемых объектов, млн. руб.
Лицензионный контроль	111,4–254,7	200,6–235,6
Государственный надзор	127,3–254,7	818,2–974,2
Контроль качества	111,4–254,7	171,9–175,1
Лицензирование	636,7–795,9	283,3–350,2

### Заключение

Разработанные в рамках настоящего исследования имитационные модели могут быть использованы в дальнейшем для принятия различных управленческих решений в сфере высшего образования.

Анализ результатов моделирования перехода к риск-ориентированному регулированию свидетельствует о целесообразности таких изменений. Во-первых, это снизит нагрузку на объекты контроля, так как менее рискованные из них не будут проверяться, причем величина этого эффекта будет зависеть от распределения вузов по уровню риска,

вероятности выявления нарушений контрольно-надзорным органом и вида контроля (надзора). При выборе достаточно эффективного критерия разделения объектов по уровню риска доля объектов, в отношении которых будет необходимым проведение полного комплекса проверочных мероприятий, может снижаться более чем в 3 раза.

Во-вторых, указанные изменения позволят снизить нагрузку на контрольно-надзорный орган, так как исчезнет необходимость проверять наименее рискованные объекты,

<sup>15</sup> Бондаренко Н. В., Бородина Д. Р., Гохберг Л. М. и др. Индикаторы образования: 2020: статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 496 с.

<sup>16</sup> Предполагается, что именно учебно-вспомогательный персонал работает с документацией и участвует непосредственно в проведении контрольно-надзорных мероприятий.

<sup>17</sup> С учетом общего числа образовательных организаций высшего образования и их филиалов – 1 337 ед., средняя численность учебно-вспомогательного персонала одной организации составляет приблизительно 69 человек.

заменяв проверку автоматическим мониторингом показателей деятельности подконтрольных объектов.

Данный инструмент повышения эффективности функционирования системы КНД не является единственным и не должен быть использован в отрыве от других. Так, вероятность наступления ошибок первого и второго рода<sup>18</sup> при осуществлении КНД напрямую зависит от того, насколько хорошо подконтрольные объекты понимают обязательные требования и насколько последние объективно могут быть соблюдены. Результаты проведения проверок также могут быть ошибочными – ложноположительными или ложноотрицательными<sup>19</sup>, и вероятность их получения зависит от того, насколько эффективны проверочные процедуры и насколько подробно они проработаны. Таким образом, полученные оценки эффектов уменьшения количества проверяемых объектов и снижения общей продолжительности проведения контрольно-надзорных мероприятий могут быть увеличены за счет осуществления таких положительных изменений, как разработка новой системы обязательных требований и установление подробных правил организации контрольно-надзорной деятельности.

Важным аспектом эффективного перехода к риск-ориентированному регулированию являются также разработка контрольно-надзорными органами рекомендаций и разъяснений по соблюдению обязательных требований и проведение профилактики и иных мер по предупреждению рисков с целью повышения информированности учреждений

высшего образования о содержании и способах исполнения установленных обязательных требований. Указанные изменения системы КНД будут способствовать повышению добросовестности подконтрольных объектов, и, следовательно, уменьшению числа высокорискованных объектов, подлежащих проверке. Снижение доли высокорискованных объектов, в свою очередь, приведет к сокращению продолжительности проведения контрольно-надзорных мероприятий и снижению административной нагрузки на всех участников.

В рассмотренных в данной работе моделях предлагается использовать индикаторы риска, которые позволят разделить подконтрольные объекты на низко- и высокорискованных, для которых процедуры проверки будут отличаться. Однако необходимо понимать, что эффективность использования такой модели контрольно-надзорной деятельности напрямую зависит от качества выбранных индикаторов и их статистической связи с управляемыми параметрами образовательной деятельности (преимущественно качеством и безопасностью). В результате использования неправильно выбранных критериев отбора объекты могут быть ошибочно отнесены к той или иной группе риска. Тем не менее использование индикаторов риска позволяет выявить наиболее серьезные нарушения обязательных требований и, следовательно, предотвратить или устранить наиболее существенный ущерб.

<sup>18</sup> Ошибка первого рода – проведение проверки в отношении объекта, не совершавшего нарушений. Ошибка второго рода – не проведение проверки в отношении объекта, совершавшего нарушения.

<sup>19</sup> Ложноположительный результат – выявление нарушения при фактическом его отсутствии. Ложноотрицательный результат – не выявление фактически имеющегося нарушения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Добролюбова Е. И., Южаков В. Н. Оценка результативности и эффективности контрольно-надзорной деятельности // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2015. – № 4. – С. 41–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25292069>
2. Южаков В. Н., Добролюбова Е. И., Покида А. Н., Зыбуновская Н. В. Реформа контрольно-надзорной деятельности государства: оценка с позиции граждан // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2019. – № 2. – С. 71–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38510949>
3. Южаков В. Н., Добролюбова Е. И., Покида А. Н., Зыбуновская Н. В. Оценка результативности государственного контроля с позиции бизнеса: ключевые тенденции // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2020. – № 2. – С. 32–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43011442>
4. Pratolo S., Sofyani H., Anwar M. Performance-based budgeting implementation in higher education institutions: Determinants and impact on quality // Cogent Business & Management. – 2020. – Vol. 7 (1). – P. 1786315. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1786315>
5. Pham H. T., Nguyen C. H. Academic staff quality and the role of quality assurance mechanisms: the Vietnamese case // Quality in Higher Education. – 2020. – Vol. 26 (3). – P. 262–283. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1761603>
6. Синельников-Мурылев С. Г., Идрисов Г. И., Пономарева Е. А. Реформа в новых условиях: контроль и надзор в сфере высшего образования // Образовательная политика. – 2020. – № 3. – С. 22–29. DOI: <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-3-22-29> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44568590>
7. Barrow M. Quality-management systems and dramaturgical compliance // Quality in Higher Education. – 1999. – Vol. 5 (1). – P. 27–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/1353832990050103>
8. Hou A. Y. C., Kuo C. Y., Chen K. H. J., Hill C., Lin S. R., Chun-Chi Chih J., Chou H. C. The implementation of self-accreditation policy in Taiwan higher education and its challenges to university internal quality assurance capacity building // Quality in Higher Education. – 2018. – Vol. 24 (3). – P. 238–259. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1553496>
9. Lucander H., Christersson C. Engagement for quality development in higher education: a process for quality assurance of assessment // Quality in Higher Education. – 2020. – Vol. 26 (2). – P. 135–155. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1761008>
10. Prosekov A. Y., Morozova I. S., Filatova E. V. A Case Study of Graduate Quality: Subjective Opinions of Participants in the Sphere of Education // European Journal of Contemporary Education. – 2020. – Vol. 9 (1). – P. 114–125. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.1.114> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42762045>
11. Dicker R., Garcia M., Kelly A., Mulrooney H., What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers // Studies in Higher Education. – 2019. – Vol. 44 (8). – P. 1425–1441. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>
12. Pratasavitskaya H., Stensaker B. Quality management in higher education: Towards a better understanding of an emerging field // Quality in Higher Education. – 2010. – Vol. 16 (1). – P. 37–50. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538321003679465>
13. Seyfried M., Pohlenz P. Assessing quality assurance in higher education: quality managers’ perceptions of effectiveness // European Journal of Higher Education. – 2018. – Vol. 8 (3). – P. 258–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474777>



14. Чаплинский А. В., Плаксин С. М. Управление рисками при осуществлении государственного контроля в России // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2016. – № 2. – С. 7–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26154968>
15. van der Heijden J. Risk governance and risk-based regulation: A review of the international academic literature // State of the Art in Regulatory Governance Research Paper Series. – 2019. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3406998>
16. Ehren M. C. M., Honingh M. E. Risk-based school inspections in the Netherlands: A critical reflection on intended effects and causal mechanisms // Studies in educational evaluation. – 2011. – Vol. 37 (4). – P. 239–248. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.02.001>
17. Ehren M. C. M., Shackleton N. Risk-based school inspections: impact of targeted inspection approaches on Dutch secondary schools // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2016. – Vol. 28 (4). – P. 299–321. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9242-0>
18. Gunningham N. Being a good inspector: regulatory competence and Australia's mines inspectorate // Policy and Practice in Health and Safety. – 2012. – Vol. 10 (2). – P. 25–45. DOI: <https://doi.org/10.1080/14774003.2012.11667775>
19. Rachman A., Ratnayake R. M. C. Machine learning approach for risk-based inspection screening assessment // Reliability Engineering & System Safety. – 2019. – Vol. 185. – P. 518–532. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ress.2019.02.008>
20. Eraña-Díaz M. L., Cruz-Chávez M. A., Rivera-López R., Martínez-Bahena B., Ávila-Melgar E. Y. Optimization for Risk Decision-Making Through Simulated Annealing // IEEE Access. – 2020. – Vol. 8. – P. 117063–117079. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3005084>
21. Hietikko M., Malm T., Alanen J. Risk estimation studies in the context of a machine control function // Reliability Engineering & System Safety. – 2011. – Vol. 96 (7). – P. 767–774. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ress.2011.02.009>
22. Соловьев А. И. Риск-ориентированный подход в системе государственного контроля и надзора в налоговой сфере // Экономика. Налоги. Право. – 2017. – Т. 10, № 6. – С. 139–146. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32332087>
23. Sokolovskaya Z. N., Yatsenko N. V. Applied Imitation Modelling as an Analytical Basis for Managerial Decision Making // Business Inform. – 2013. – No. 6. – P. 69–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20177597>
24. Hussein A., Gaber M. M., Elyan E., Jayne C. Imitation learning: A survey of learning methods // ACM Computing Surveys (CSUR). – 2017. – Vol. 50 (2). – P. 1–35. DOI: <https://doi.org/10.1145/3054912>
25. Choudhury S., Bhardwaj M., Arora S., Kapoor A., Ranade G., Scherer S., Dey D. Data-driven planning via imitation learning // The International Journal of Robotics Research. – 2018. – Vol. 37 (13–14). – P. 1632–1672. DOI: <https://doi.org/10.1177/0278364918781001>



DOI: [10.15293/2658-6762.2102.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.06)

Alexandra Dmitrievna Savina

Junior Researcher,

Laboratory of Socio-Economic Problems of Regulation, Institute of Control and Supervision,

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0708-1929>

E-mail: [savina-ad@ranepa.ru](mailto:savina-ad@ranepa.ru)

Ekaterina Alexandrovna Ponomareva

Candidate of Economic Sciences, Head of Laboratory,

Laboratory of Socio-Economic Problems of Regulation, Institute of Control and Supervision,

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0489-3961>

E-mail: [ponomareva-ea@ranepa.ru](mailto:ponomareva-ea@ranepa.ru)

## Evaluating the impact of transition to risk-based regulation in higher education institutions

### Abstract

**Introduction.** *The study examines the problem of building an effective quality management system for education to improve its quality by changing the mechanisms of quality assurance and surveillance. The purpose of this study is to evaluate the impact of the transition to a risk-based regulation in higher education institutions.*

**Materials and Methods.** *The study was conducted using the methodology of mathematical modeling, namely, simulation models of certain types of state quality management and surveillance in the field of higher education: licensing, licensing management, quality assurance mechanisms and state supervision. Modeling was carried out using the Anylogic software. The models were calibrated on the basis of statistical data from the Federal State Information System 'Unified Register of Inspections': a total of 1,542 inspections for four types of assessment from 2014 to 2019. The main indicators to be evaluated were the duration of assessment and supervisory measures for each type of control, as well as expenses for their implementation.*

**Results.** *The study reveals that the transition to risk-based regulation in the field of higher education is accompanied by significant positive changes - a reduction in the load both in terms of the assessment duration and costs of its implementation. It is shown that for a more accurate assessment of these effects, it is necessary to take into account the differences in the structure and quantitative characteristics of processes of different types of control. The quantity of the effects is determined by the choice of characteristics of the risk-based approach model: the proportion of high-risk objects and the probability of detecting violations as a result of checking them. The proposed methodology developed by the authors can be used to make management decisions by comparing models of quality management and surveillance of universities.*



**Conclusions.** *The research findings empirically confirmed the need to move from the current system of quality management in the field of higher education to a risk-based regulation. Adopting this approach will reduce the burden both on the subject of control - the Federal Service for Supervision in Education and Science, and on the objects - higher education institutions.*

#### **Keywords**

*Higher education; Compulsory requirements; Licensing of education; Licensing control; Quality control of education; State surveillance; Inspection costs; Risk-based regulation; Simulation modelling.*

#### **Acknowledgments**

*The study was financially supported by the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, state assignment research programme.*

### **REFERENCES**

1. Dobrolyubova E. I., Yuzhakov V. N. Evaluating effectiveness and efficiency of the control (supervision) activities. *Public Administration Issues*, 2015, no. 4, pp. 41–64. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25292069>
2. Yuzhakov V. N., Dobrolyubova E. I., Pokida A. N., Zygunovskaya N. V. Inspection and regulatory enforcement reform: Evaluation from the citizen perspective. *Public Administration Issues*, 2019, no. 2, pp. 71–92. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38510949>
3. Yuzhakov V. N., Dobrolyubova E. I., Pokida A. N., Zygunovskaya N. V. Evaluating performance of regulatory enforcement activities by businesses: Key trends. *Public Administration Issues*, 2020, no. 2, pp. 32–53. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43011442>
4. Pratolo S., Sofyani H., Anwar M. Performance-based budgeting implementation in higher education institutions: Determinants and impact on quality. *Cogent Business & Management*, 2020, vol. 7 (1), pp. 1786315. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1786315>
5. Pham H. T., Nguyen C. H. Academic staff quality and the role of quality assurance mechanisms: the Vietnamese case. *Quality in Higher Education*, 2020, vol. 26 (3), pp. 262–283. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1761603>
6. Sinelnikov-Murylev S. G., Idrisov G. I., Ponomareva E. A. Reform of control and supervision of higher education in new conditions. *Educational Policy*, 2020, no. 3, pp. 22–29. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-3-22-29> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44568590>
7. Barrow M. Quality-management systems and dramaturgical compliance. *Quality in Higher Education*, 1999, vol. 5 (1), pp. 27–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/1353832990050103>
8. Hou A. Y. C., Kuo C. Y., Chen K. H. J., Hill C., Lin S. R., Chun-Chi Chih J., Chou H. C. The implementation of self-accreditation policy in Taiwan higher education and its challenges to university internal quality assurance capacity building. *Quality in Higher Education*, 2018, vol. 24 (3), pp. 238–259. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1553496>
9. Lucander H., Christersson C. Engagement for quality development in higher education: A process for quality assurance of assessment. *Quality in Higher Education*, 2020, vol. 26 (2), pp. 135–155. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1761008>
10. Prosekov A. Y., Morozova I. S., Filatova E. V. A Case study of graduate quality: Subjective opinions of participants in the sphere of education. *European Journal of Contemporary Education*,



- 2020, vol. 9 (1), pp. 114–125. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.1.114> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42762045>
11. Dicker R., Garcia M., Kelly A., Mulrooney H., What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 2019, vol. 44 (8), pp. 1425–1441. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>
  12. Pratasavitskaya H., Stensaker B. Quality management in higher education: Towards a better understanding of an emerging field. *Quality in Higher Education*, 2010, vol. 16 (1), pp. 37–50. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538321003679465>
  13. Seyfried M., Pohlenz P. Assessing quality assurance in higher education: quality managers’ perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education*, 2018, vol. 8 (3), pp. 258–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1474777>
  14. Chaplinsky A. V., Plaksin S. M. Risk management in the implementation of state control in Russia. *Public Administration Issues*, 2016, no. 2, pp. 7–29. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26154968>
  15. van der Heijden J. Risk governance and risk-based regulation: A review of the international academic literature. *State of the Art in Regulatory Governance Research Paper Series*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3406998>
  16. Ehren M. C. M., Honingh M. E. Risk-based school inspections in the Netherlands: A critical reflection on intended effects and causal mechanisms. *Studies in Educational Evaluation*, 2011, vol. 37 (4), pp. 239–248. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.02.001>
  17. Ehren M. C. M., Shackleton N. Risk-based school inspections: impact of targeted inspection approaches on Dutch secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2016, vol. 28 (4), pp. 299–321. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9242-0>
  18. Gunningham N. Being a good inspector: regulatory competence and Australia’s mines inspectorate. *Policy and Practice in Health and Safety*, 2012, vol. 10 (2), pp. 25–45. DOI: <https://doi.org/10.1080/14774003.2012.11667775>
  19. Rachman A., Ratnayake R. M. C. Machine learning approach for risk-based inspection screening assessment. *Reliability Engineering & System Safety*, 2019, vol. 185, pp. 518–532. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ress.2019.02.008>
  20. Eraña-Díaz M. L., Cruz-Chávez M. A., Rivera-López R., Martínez-Bahena B., Ávila-Melgar E. Y., Heriberto Cruz-Rosales M. Optimization for risk decision-making through simulated annealing. *IEEE Access*, 2020, vol. 8, pp. 117063–117079. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3005084>
  21. Hietikko M., Malm T., Alanen J. Risk estimation studies in the context of a machine control function. *Reliability Engineering & System Safety*, 2011, vol. 96 (7), pp. 767–774. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ress.2011.02.009>
  22. Soloviev A. I. Risk-oriented approach in the system of government control and supervision in the tax sphere. *Economy. Taxes. Law*, 2017, vol. 10 (6), pp. 139–146. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32332087>
  23. Sokolovskaya Z. N., Yatsenko N. V. Applied imitation modelling as an analytical basis for managerial decision making. *Business Inform*, 2013, no. 6, pp. 69–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20177597>
  24. Hussein A., Gaber M. M., Elyan E., Jayne C. Imitation learning: A survey of learning methods. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 2017, vol. 50 (2), pp. 1–35. DOI: <https://doi.org/10.1145/3054912>





25. Choudhury S., Bhardwaj M., Arora S., Kapoor A., Ranade G., Scherer S., Dey D. Data-driven planning via imitation learning. *The International Journal of Robotics Research*, 2018, vol. 37 (13–14), pp. 1632–1672. DOI: <https://doi.org/10.1177/0278364918781001>

Submitted: 09 January 2021

Accepted: 10 March 2021

Published: 30 April 2021



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



[www.sciforedu.ru](http://www.sciforedu.ru)

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА  
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOLOGY AND CULTURAL  
FOR EDUCATION**



© О. А. Красильникова, А. С. Люкина, О. А. Чиж, Е. Е. Киреевкова

DOI: [10.15293/2658-6762.2102.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.07)

УДК 376.33

## Возможности использования интерактивных литературных ресурсов в условиях дефектологического образования

О. А. Красильникова, А. С. Люкина, О. А. Чиж, Е. Е. Киреевкова (Санкт-Петербург, Россия)

**Проблема и цель.** В статье рассматривается проблема развития высшего дефектологического образования на основе современных мультимедийных технологий. Цель статьи – выявить возможности использования интерактивных литературных ресурсов в условиях дефектологического образования.

**Методология.** Методологической базой исследования стал системный подход к пониманию сущности дефектологического образования. В ходе работы применялись методы ретроспективного и сравнительного анализа. Сбор эмпирических данных для изучения возможностей применения интерактивных технологий в дефектологическом образовании производился посредством онлайн-анкетирования. В исследовании приняли участие 156 студентов, обучающихся по направлениям 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)» и 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Образование лиц с нарушением слуха», а также 60 учителей-дефектологов из образовательных организаций для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей. База исследования: ФГБОУ РГПУ им. А. И. Герцена, ГБОУ школы-интернаты № 1 и № 31 для глухих детей, ГБОУ школы-интернаты № 33 и № 20 для слабослышащих и позднооглохших детей г. Санкт-Петербурга.

**Результаты.** Исследование позволило выявить возможности и области использования студентами интерактивного ресурса в обучении, определить наиболее удобные и информативные виды ссылок, обосновать необходимость мультимедийных технологий в дефектологическом образовании. На основе результатов исследования установлена потребность в интерактивных ресурсах учителей-дефектологов образовательных организаций для детей с нарушением слуха с целью самообразования и повышения профессиональной компетентности.

**Красильникова Ольга Александровна** – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [ekoryukina@yandex.ru](mailto:ekoryukina@yandex.ru)

**Люкина Анна Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [ana-lukina@mail.ru](mailto:ana-lukina@mail.ru)

**Чиж Ольга Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [olgachizh@yandex.ru](mailto:olgachizh@yandex.ru)

**Киреевкова Екатерина Евгеньевна** – кандидат филологических наук, ассистент кафедры английского языка и лингвострановедения, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [ekaterina.koryukina@gmail.com](mailto:ekaterina.koryukina@gmail.com)



**Заключение.** В заключении обобщаются основные возможности использования интерактивных литературных ресурсов в условиях высшего образования. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости увеличения количества мультимедийных ресурсов в области дефектологического образования, позволяющих работать с литературными источниками в условиях смешанного обучения.

**Ключевые слова:** интерактивный литературный ресурс; мультимедийные технологии; цифровое чтение; дефектологическое образование; электронная книга; сурдопедагогика; смешанное обучение.

### Постановка проблемы

Устойчивой тенденцией современного образования становится его массовая цифровизация. Это связано не только с активным внедрением в повседневную жизнь информационно-коммуникационных технологий, но и с глобальной пандемией коронавируса, которая вынужденно поставила образование в экстренные условия поиска инновационных эффективных форм, средств и методов обучения, позволяющих реализовывать образовательные программы в условиях дистанционного и смешанного обучения.

Разработкой и обоснованием концепции обучения с использованием информационных технологий активно занимаются как российские, так и зарубежные исследователи. Т. Ю. Плетяго, А. С. Остапенко, С. Н. Антонова указывают на необходимость внедрения современных цифровых технологий как адекватного ответа на глобальные вызовы, связанные с трансформацией образовательной системы, и рассматривают в качестве наиболее перспективной формы смешанное обучение [8]. Аналогичной позиции придерживаются и зарубежные авторы, анализируя различные аспекты использования информационных технологий: модели онлайн-образования (А. G. Ricciano [19]), интерактивную среду для совместного накопления знаний (U. A. Yücel,

Y. K. Usluel [24]), развитие информационной образовательной среды вуза (Е. А. Спирина, Д. А. Казимова, С. А. Муликова [10]), использование педагогами информационно-коммуникационных технологий (O. Simsek, F. Sarsar [22]), влияние информационных и коммуникационных технологий на академическую успеваемость (I. Hussain, Q. Suleman<sup>1</sup>).

Проведенный анализ современных публикаций свидетельствует, что использование цифровых технологий в высшем образовании в большинстве исследований оценивается положительно при учете определенных возможностей и условий их использования (Л. М. Андрихина [1], А. Н. Макаренко, Л. Г. Смышляева [6], J. du Toit, A. Verhoef [13]).

В контексте цифровизации профессионального образования актуальной становится и проблема цифрового чтения студентов, которое сегодня является наиболее доступным средством получения информации и уже стало отдельным направлением для научного изучения как в России, так и за рубежом. В ряде публикаций (Н. А. Борисенко, К. В. Миронова [2], Т. Н. Ломбина, В. А. Мансуров [5], J. Coiro [12]) описываются сложность цифровой грамотности во всех ее разнообразных формах, особенности и проблемы цифрового чтения подростков, среди которых многозадачность, нелинейность, стихийность, ситуативность и

<sup>1</sup> Hussain I., Suleman Q. Effects of Information and Communication Technology (ICT) on students' academic achievement and retention in Chemistry at secondary

level // Journal of Education and Educational Development. – 2017. – Vol. 4 (1). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161529.pdf>

др. В исследовании Н. Blom, Е. Segers, Н. Knoors, D. Hermans, L. Verhoeven [11] рассматривается зависимость успешности цифрового чтения от уровня словарного запаса читателя; Y. Kong, Y. Seo, L. Zhai [16], сравнивая чтение с экрана и листа, утверждают, что с точки зрения понимания прочитанного чтение на бумаге эффективнее. В противоположность этим данным результаты X. Gu, B. Wu, X. Xu [15] доказывают, что работа с текстами, отображаемыми в электронном и печатном виде, не имеет существенной разницы для успеваемости. Публикации Н. Lim, Н. Jung [17], К. Turner, Т. Hicks, L. Zucker [23], Н. А. Борисенко [2] отражают круг интересов цифрового чтения подростков и описывают ситуации, в которых старшеклассники и студенты чаще всего читают в цифровом формате.

Несмотря на выявленные ограничения, большинство исследователей сходятся во мнении, что навык цифрового чтения можно и нужно формировать при специальном целенаправленном обучении [2; 5; 16; 17]. Это связано в первую очередь с тем, что цифровое чтение естественно для современной молодежи, а информация, представленная в электронном виде, в современном мире обладает большей доступностью.

Кроме того, данные последних лет свидетельствуют о положительном влиянии использования электронных информационных ресурсов на эффективность системы профессиональной подготовки, в том числе и в области педагогики. Исследуя данный вопрос, Н. Н. Макарова, Н. В. Чернова доказывают, что электронные образовательные ресурсы позволяют повысить качество обучения и разнообразить формы преподавания в системе

профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования, и отмечают, что в современных условиях обучение без использования электронных средств будет менее эффективным [7]. Аналогичной позиции придерживаются и Г. А. Никитина и Н. В. Тернова, чье исследование свидетельствует об эффективности и высокой практической значимости электронных учебно-методических ресурсов, применение которых позволяет интенсифицировать процесс обучения, увеличить долю продуктивной самостоятельной работы, способствует формированию необходимых компетенций [18]. Кроме того, применение электронных ресурсов позволяет формировать и информационную компетентность студентов-педагогов (Г. С. Вяликова, М. А. Ерофеева [4], Е. В. Соболева с соавт. [9]). Положительное использование электронных ресурсов в образовании показано и другими российскими (Т. Г. Везиров [4], Е. В. Соболева, Т. Н. Суворова, М. М. Ниматулаев, С. Ю. Новосёлова [9]) и зарубежными исследователями (B. Fishman, C. Dede, B. Means<sup>2</sup>, X. Gu, B. Wu, X. Xu [15], S. Sakibayev, R. Sakibayev, B. Sakibayeva [21]).

Вместе с тем, учитывая тот факт, что информационные технологии сегодня – один из важнейших факторов, оказывающих мощное воздействие на качество системы образования в вузах, Аль-Мадани отмечает, что студенты нуждаются в доступной и качественной оцифрованной учебной информации, но ее часто не хватает [14].

К сожалению, это относится и к дефектологическому образованию. Учебные материалы, переведенные в цифровой формат, по специальной педагогике и дефектологии практически отсутствуют. Можно выделить

<sup>2</sup> Fishman B., Dede C., Means B. Teaching and technology: New tools for new times // Handbook of Research on Teaching Drew / H. Gitomer, C. A. Bell (eds.). – Fifth

Edition. AERA, 2016. – P. 1269–1334. DOI: [https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6\\_21](https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_21)

крайне ограниченное количество пособий и учебной литературы, доступной в электронном виде в библиотеках (в области кохлеарной имплантации (И. В. Королева<sup>3</sup>); в области обучения и воспитания глухих и слабослышащих детей (Е. Г. Речицкая, Т. Г. Богданова, Е. А. Горбунова, К. И. Туджанова<sup>4</sup>)).

Все вышесказанное определило цель нашего исследования – выявить возможности использования интерактивных литературных ресурсов в условиях дефектологического образования.

В соответствии с целью исследования были определены его задачи: создание интерактивного электронного ресурса обучения, разработка онлайн-анкеты для изучения возможностей использования электронного ресурса студентами и учителями-дефектологами образовательных организаций для детей с нарушением слуха, непосредственно анкетирование респондентов и анализ полученных данных.

### Методология исследования

Методологической базой исследования служил системный подход к сущности дефектологического образования. В ходе работы применялись методы ретроспективного и сравнительного анализа. На этапе сбора эмпирических данных проводилось анкетирование студентов и учителей-дефектологов.

Исследование организовано в 3 этапа: 1) разработка и издание интерактивной учебной книги; 2) внедрение книги в учебный процесс; 3) исследование эффективности использования книги студентами и учителями-дефектологами.

На первом этапе осуществлялся теоретический анализ литературы из разных областей научного знания по проблеме исследования, обобщение теоретического и практического опыта обучения детей с ограниченными возможностями по слуху и речи для разработки электронной книги; создан мультимедийный электронный ресурс «Кафедра сурдопедагогики в зеркале времен».

На втором этапе исследования разработанная электронная книга введена в образовательный процесс по направлениям 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)» и 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Образование лиц с нарушением слуха». Пособие используется при изучении таких учебных дисциплин, как «Сурдопсихология», «Сурдопедагогика», «История сурдопедагогики», «Теоретические основы обучения устной речи детей с нарушением слуха», «Педагогические технологии воспитания детей с нарушением слуха», «Методика обучения русскому языку слабослышащих и позднооглохших детей», «Обучение чтению и развитию речи детей с нарушением слуха» и др.

Также на втором этапе организовано распространение электронной книги по образовательным организациям г. Санкт-Петербурга для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей.

На этапе сбора эмпирических данных проведено онлайн-анкетирование студентов и учителей-дефектологов. Исследование проведено на базе ФГБОУ РГПУ им. А. И. Герцена,

<sup>3</sup> Королева И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха): учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: КАРО, 2012. – 752 с.

<sup>4</sup> Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида: учебник: в 2 ч. / Е. Г. Речицкая, Т. Г. Богданова, Е. А. Горбунова, К. И. Туджанова. – М.: Владос, 2014. – Ч. 1. – 285 с.

ГБОУ школ-интернатов № 1 и № 31 для глухих детей, ГБОУ школ-интернатов № 33 и № 20 для слабослышащих и позднооглохших детей. В исследовании приняли участие 156 студентов очной и заочной форм обучения, обучающихся по направлениям 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)» и 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Образование лиц с нарушением слуха», а также 60 учителей-дефектологов из образовательных организаций для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей г. Санкт-Петербурга.

### Результаты исследования

Содержанием первого этапа стала теоретико-практическая работа по созданию электронной книги, которая представляет собой интерактивное мультимедийное пособие (рис. 1). Ничего похожего в специальной педагогике не существует. Внешне она сходна с обычным бумажным изданием, но представленным на компьютере, и включает в себя традиционные элементы книги: обложку, содержание, введение и тематические разделы. Однако это не PDF-версия обычной книги, а инновационный цифровой продукт, расширяющий тематическое информационное поле за счет разнообразного структурно организованного контента.

**Электронная мультимедийная книга — это: сложная, многоступенчатая архитектура верстки и программирования**

Каждая страница может содержать онлайн и офлайн информацию, включающую видео, обучающие программы, презентации, гиперссылки, сноски на необходимую литературу, интерактивные занятия, справочную информацию

Изготовление электронных мультимедийных книг:  
+7 921 963 54 55 / urby@mail.ru

**«Мы увидели так много нового, что можем применить в нашей сегодняшней работе. Потрясающий материал для молодых учителей!»**  
С. В. Импольская — почетный работник общего образования РФ, канд. пед. наук, учитель-дефектолог ГБОУ школы-интерната № 33 Выборгского района СПб

**«Современно, компетентно и инновационно. Мы все прекрасно понимаем, какой громадный труд вложен в это издание, еще раз возмужившись профессионализмом своих учителей и коллег: "Я счастлива, что училась у вас! Будем идти следом за вами!"»**  
Ю. А. Русникова — почетный работник общ. образования РФ, учитель-логопед ГБОУ СОУ № 347 с углубленным изучением английского языка Невского района СПб

**«Как приятно быть причастным к истории, которая создается сегодня!»**  
Е. М. Жилинскова — учитель-дефектолог ГБОУ школы-интерната № 1 Выборгского района СПб

Рис. 1. Интерактивная учебная книга – новый формат для нового времени

Fig. 1. Interactive study book is a new format for a new time

Книга состоит из двух разделов. В материалах первого раздела раскрываются вопросы истории сурдопедагогики и ее становления в контексте развития отечественной дефектологии.

Во втором разделе большое внимание уделяется современным теоретико-методологическим и практическим подходам к обучению, воспитанию и социализации детей с нарушением слуха и речи. В этом разделе представлены разноаспектные статьи, посвященные современным проблемам дошкольного образования детей с нарушением слуха, методологии и методики, а также проблемам психического и социокультурного развития детей с нарушением слуха (Т. Г. Богданова<sup>5</sup>; L. Raeve, J. Baerts, E. Colley, E. Croux [20]).

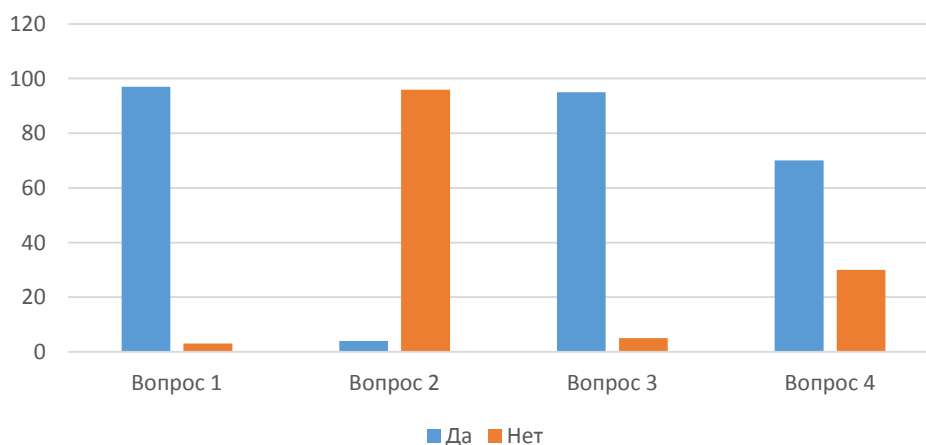
Технически интерактивная мультимедиа книга построена на простых и узнаваемых базовых элементах. Она представляет собой один программный файл, с расширением \*.exe. Файлы \*.exe. универсальные и запускаются со всех компьютеров, их «видят» все операционные системы.

На втором этапе исследования разработанный мультимедийный ресурс внедрен в образовательный процесс бакалавров и магистрантов, обучающихся на кафедре сурдопедагогики. Этому способствовал и переход вузовского обучения в 2020 г. на дистанционный формат. В этих условиях электронная интерактивная книга стала уникальным и незаменимым средством обучения, работая с которым студент не ограничен ни временем, ни территорией.

Также электронная книга распространена по образовательным организациям г. Санкт-Петербурга для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей.

С целью изучения возможности использования интерактивных литературных источников в условиях дефектологического образования нами проведено онлайн-анкетирование студентов очной и заочной форм обучения и учителей-дефектологов образовательных организаций.

Обобщенные данные проведенного опроса студентов представлены на диаграмме (рис. 2).



**Рис. 2.** Использование студентами электронной книги в учебном процессе, (%)

**Fig. 2.** Use of e-books by students in the educational process, (%)

<sup>5</sup> Богданова Т. Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 222 с.

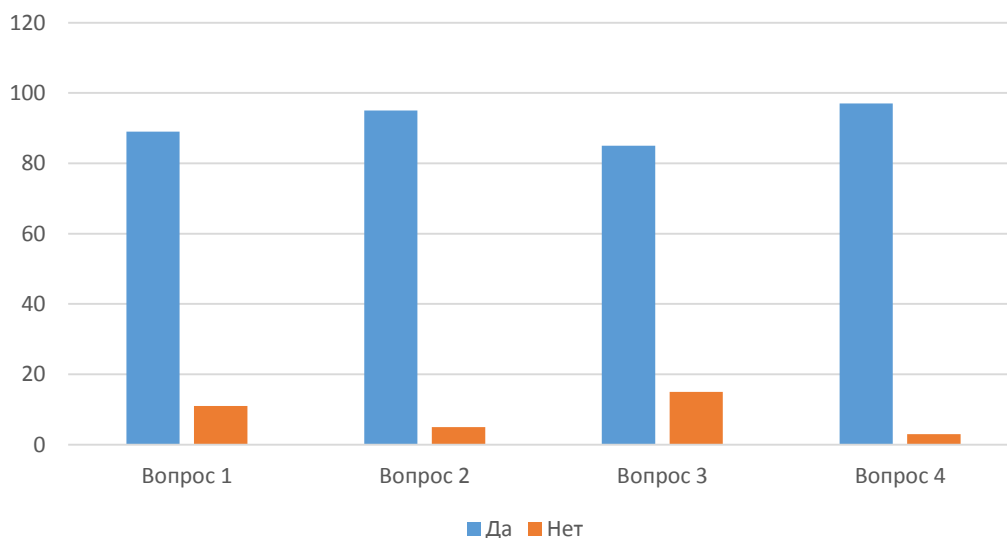


Студентам предлагалось ответить на следующие вопросы: 1. Удобно ли пользоваться электронной книгой? 2. Были ли проблемы при использовании электронной книги? Какие? 3. Хотели бы вы, чтобы все учебные курсы поддерживались аналогичными ресурсами? Почему? 4. Используете ли вы электронную книгу для целей, не связанных с конкретной учебной дисциплиной?

97 % опрошенных студентов удобно пользоваться электронной книгой, лишь 4 % из них отметили трудности при ее применении (не всегда грузится с мобильного телефона). Большинство студентов (95 %) выразили желание, чтобы как можно больше учебных дисциплин поддерживались мультимедийными пособиями. Они объяснили это тем, что такой ресурс помогает быстрее ориентироваться в большом объеме информации, находящейся в сети Интернет, выбирать из нее достоверную,

а также содержит дополнительные материалы, в том числе и видео, которые делают дисциплину нагляднее и доступнее. Кроме того, респонденты указали, что в условиях дистанционного обучения электронная книга становится незаменимым учебным средством, позволяющим работать с учебной информацией в любое время и в любом месте. 70 % студентов, участвовавших в опросе, отметили, что используют электронную книгу не только для изучения текущего учебного курса, но и для написания курсовых и выпускных квалификационных работ (35 % и 41 % соответственно), для подготовки докладов, рефератов, выполнения заданий по другим дисциплинам (24 %), для работы в ходе производственной практики (18 %).

Результаты онлайн-опроса учителей-дефектологов представлены на рисунке 3.



**Рис. 3.** Использование учителями-дефектологами электронной книги в учебном процессе, (%)

**Fig. 3.** Use of e-books by teachers-defectologists in the educational process, (%)

В ходе анкетирования учителям-дефектологам были предложены следующие во-

просы: 1. Удобно ли пользоваться электронной книгой? 2. Полезна ли электронная интерактивная книга? Чем? 3. Посоветуете

ли вы ее родителям детей с нарушением слуха? Что именно им будет полезно? 4. Хотели бы вы, чтобы таких книг было больше? Почему?

Полученные данные полностью соотносятся с результатами анкетирования студентов. 89 % учителей удобно пользоваться электронной книгой, при этом только некоторые учителя старшего возраста (11 %) упомянули о трудностях при ее применении, что объясняется их личными сложностями при использовании компьютерных технологий. Большинство учителей (95 %) отметили полезность электронной книги, объясняя ее тем, что ресурс содержит новейшие данные в реальном времени (в том числе и о курсах повышения квалификации), помогает ориентироваться в большом объеме новой информации, касающейся обучения и воспитания детей с нарушением слуха, содержит дополнительные методические материалы, готовые к использованию в профессиональной деятельности. 85 % респондентов порекомендуют (или уже порекомендовали) эту книгу родителям глухих и слабослышащих школьников, отмечают, что им будет полезна и интересна информация об образовательных маршрутах школьников, вопросах диагностики и слухопротезирования, существующих организациях дополнительного образования для детей и др. Как и студенты, учителя-дефектологи выразили желание, чтобы подобных мультимедийных пособий в области дефектологии было больше (97 %), объясняя это удобством и экономией времени при их использовании, доступностью и актуальностью, представленной в них информации.

В процессе исследования и студентам, и учителям-дефектологам также был задан вопрос о полезности и возможности использования различных видов ссылок, реализуемых в

электронной интерактивной книге. Рассмотрим этот аспект более подробно.

Рамки традиционной печатной книги в электронном интерактивном формате расширены благодаря ссылкам, раскрывающим и иллюстрирующим различные аспекты представляемого материала. В книге представлены разные виды ссылок: на первоисточники, мультимедийные материалы, внешние сайты и др.

Одним из наиболее востребованных и необходимых видов ссылок для студентов оказалось направление на первоисточник. Интерактивный формат позволяет не просто упомянуть различных авторов, а предоставить читателю возможность ознакомиться с их работами, направляя его по ссылке на полнотекстовые ресурсы: научные статьи, авторефераты, учебные и методические пособия, монографии, доклады, сборники материалов. Студенты могут изучить материалы сурдопедагогов, психологов, логопедов, медиков, историков, а также законодательную базу, что позволяет читателю выбрать именно тот аспект, который его заинтересовал в рамках раскрываемой темы.

Кроме этого, ссылки на первоисточники позволяют конкретизировать материал статьи, уточняя и поясняя информацию, которая упоминается, но не раскрывается в тексте в полном объеме. Например, в статье о развитии коммуникативных умений школьников с кохлеарными имплантами указано, что существует два подхода к реабилитации таких детей. Суть этих подходов можно выяснить, перейдя по ссылкам на публикации их авторов: статью И. В. Королевой на сайте СПб НИИ

ЛОР<sup>6</sup> и статьи О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой<sup>7</sup>, А. И. Сатаевой<sup>8</sup> в номере «Альманаха Института коррекционной педагогики», полностью посвященном этой проблеме.

Другой вид ссылок – это ссылки на сайты различных образовательных организаций, в том числе и организаций дополнительного образования, ресурсных центров и др. Актуальность этого типа ссылок особо отметили учителя-дефектологи. Переход по ним позволяет составить представление о направлениях и характере работы конкретного учреждения, ознакомиться с его образовательными программами и специалистами, планировать возможное сотрудничество с ним. Важно, что сайты организаций постоянно обновляются и содержат актуальную информацию о проводимых курсах повышения квалификации, конференциях, специализированных семинарах, круглых столах, онлайн-трансляциях, мероприятиях для детей с нарушением слуха. Благодаря этому специалисты, студенты и родители остаются всегда в курсе происходящих в реальном времени событий. Книга содержит ссылки на сайты Русской ассоциации чтения, Института коррекционной педагогики РАО, Всероссийского общества глухих, дворцов детского (юношеского) творчества, детских библиотек и других организаций.

Результаты опроса свидетельствуют, что особый интерес как для студентов-сурдопедагогов, так и для учителей-дефектологов представляют медиаресурсы книги, включающие презентационные материалы, видео-, аудио- и фотоконтент. Они позволяют сделать материал книги объемным, наглядным, проиллюстрировать его реальными примерами.

Видеоматериал выполняет в тексте электронного пособия разные функции. Так, в статье, посвященной работе над голосом, даны видеофрагменты, демонстрирующие конкретные нарушения голоса детей с нарушением слуха. А в статье о развитии речи в процессе изучения литературных произведений представлены варианты высказываний глухих детей с разным уровнем сформированности речевого модуля. Это качественно меняет уровень взаимодействия читателя с учебным пособием, так как позволяет не только прочитать о нарушении и изучить его принцип, но и фактически услышать и увидеть его. Особенно это важно для студентов – будущих сурдопедагогов, еще не имеющих регулярного опыта общения с детьми с нарушением слуха.

В книге представлены видео- и аудиоматериалы методического характера, которые можно в готовом виде использовать в работе с детьми. Так, в статье о литературном развитии детей с нарушением слуха можно скачать игру «Вспомним сказки Пушкина», включающую и

<sup>6</sup> Королева И. В. Научно-методологические основы реабилитации ранооглохших детей после кохlearной имплантации. Ч. I. «Слуховой метод». – URL: <https://lornii.ru/lechenie-i-diagnostika/narusheniya-slukha/reabilitatsiya-posle-kokhlearnoy-implantatsii/nauchno-metodologicheskie-osnovy-reabilitatsii-ranooglokhshikh-detey-posle-kokhlearnoy-implantatsii/>

<sup>7</sup> Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. «Точка запуска» новых слуховых возможностей и спонтанного развития речи ребенка после кохlearной имплантации // Альманах Института коррекционной педагогики. –

2016. – № 24. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-24/%C2%ABtochka-zapuska%C2%BB-novyix-slukhovyx-vozmozhnostej-i-spontanogo-razvitiya-rechi-rebenka-posle-kokhlearnoj-implantaczi>

<sup>8</sup> Сатаева А. И. Запускающий этап реабилитации ребенка с КИ: четыре сессии работы сурдопедагога // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2016. – № 24. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-24/zapuskayushhij-etap-reabilitaczi-rebenka-s-ki-chetyre-sessii-raboty-surdopedagoga>

содержательный компонент, и видеоряд, и музыкальное сопровождение. Статья о читательских, литературно-творческих и речевых умениях слабослышащих школьников содержит видеорезультат проектной деятельности детей, посвященной съемке пластилинового мультфильма. Эти материалы могут занять свое место в методической копилке не только студентов, но и педагогов с опытом работы.

Кроме того, видеоматериал служит средством общения с читателями. В начале пособия размещено приветственное слово сотрудников кафедры сурдопедагогики. Респонденты указали, что личное обращение к читателям дает представление об авторах книги, делает ее ближе и понятнее.

Отдельно учителя-дефектологи и в особенности студенты отметили наличие в электронной книге презентаций Power Point. С помощью них содержание структурируется, расставляются акценты и выделяются основные моменты, которые хотел бы подчеркнуть автор конкретного раздела. Презентационные материалы включены в статьи о самой кафедре сурдопедагогики, о современном образовании слабослышащих и позднооглохших в свете ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ. Перейдя по ссылке, презентации можно сохранить на свой компьютер и использовать в любое время. Это является удобным методическим средством, готовые презентации учителя и студенты могут применять на уроках и занятиях с детьми.

### **Заключение**

Таким образом, результаты организованного исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Интерактивные электронные ресурсы в современном мире являются неотъемлемой частью образовательного процесса вузов, что

особенно актуально в условиях дистанционного и смешанного обучения. В этих условиях электронная мультимедийная книга является уникальным и незаменимым средством обучения, работая с которым обучающийся не ограничен ни временем, ни территорией.

2. Особое значение мультимедийное пособие приобретает для студентов, так как оно реализовано в электронном интерактивном пространстве, близком и понятном современному студенту и позволяющим работать с учебным материалом в любое время и в любом месте. Материалы такого литературного ресурса могут использоваться студентами в разных направлениях: для актуализации знаний, полученных в ходе обучения, для выполнения практических заданий по дисциплинам, написания докладов и рефератов, для подготовки к прохождению педагогической практики, для разработки и реализации проектной деятельности. При этом в процессе работы с интерактивным литературным ресурсом у студентов есть возможность не только знакомиться с теоретическими материалами по проблемам обучения и воспитания детей с нарушением слуха, но и соотносить их с практическими примерами.

Вместе с тем электронная книга открывает широкие возможности для научной работы студентов: написания статей и выполнения выпускных квалификационных работ. Это объясняется тем, что материал электронного ресурса, во-первых, включает все актуальные направления развития научной теории и практики сурдопедагогики, а во-вторых, содержит внешние ссылки на постоянно обновляемый тематический контент. В отличие от традиционной печатной книги в электронной версии всегда доступна современная информация по разрабатываемой студентами теме.

3. Интерактивный литературный источник становится универсальным средством для

самостоятельного повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов, реализующих обучение детей с нарушением слуха. Он позволяет знакомиться с новейшей научно-методической информацией в режиме реального времени, использовать готовые дополнительные методические материалы в профессиональной деятельности, осуществлять работу с родителями глухих и слабослышащих школьников. Каждый специалист в зависимости от профессионального и социального

запроса найдет в интерактивной книге необходимую именно ему информацию.

4. В системе высшего образования, как и в практической деятельности, существует реальная потребность в интерактивных литературных ресурсах в области дефектологии.

5. Данные проведенного исследования послужат основой для разработки других интерактивных мультимедийных литературных ресурсов по сурдопедагогике.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрюхина Л. М., Садовникова Н. О., Уткина С. Н., Мирзаахмедов А. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 116–147. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-116-147> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42863831>
2. Борисенко Н. А., Миронова К. В., Шишкова С. В., Граник Г. Г. Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 5. – С. 28–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2005.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44193022>
3. Везиров Т. Г. Электронные издания учебного назначения в методике обучения иностранным языкам // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2016. – № 10. – С. 138–142. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25986587>
4. Вяликова Г. С., Ерофеева М. А., Плеханова М. В., Плужникова Ю. А., Савельева С. С. Моделирование процесса формирования общепедагогической ИКТ-компетентности студентов на основе системно-деятельностного подхода // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 1. – С. 39–56. DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2020.1.3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42485611>
5. Ломбина Т. Н., Мансуров В. А., Юрченко О. В. Проблемы чтения в новой цифровой реальности (на примере школьников). Часть 1 // Социологическая наука и социальная практика. – 2019. – Т. 7, № 4. – С. 97–107. DOI: <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.4.6803> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41708295>
6. Макаренко А. Н., Смышляева Л. Г., Минаев Н. Н., Замятина О. М. Цифровые горизонты развития педагогического образования // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 6. – С. 113–121. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-113-121> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43036410>
7. Макарова Н. Н., Чернова Н. В. Опыт применения электронных образовательных ресурсов в процессе преподавания истории России в университете // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 474–488. DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2019.3.3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38545622>
8. Плетяго Т. Ю., Остапенко А. С., Антонова С. Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. –



2019. – Т. 21, № 5. – С. 112–129. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130>  
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37729294>
9. Соболева Е. В., Суворова Т. Н., Новосёлова С. Ю., Ниматулаев М. М. Возможности интерактивных сервисов для совершенствования подготовки будущих педагогов цифровой школы // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 441–458. DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2020.3.32> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43776075>
  10. Спирина Е. А., Казимова Д. А., Муликова С. А. Развитие информационной образовательной среды университета как условие совершенствования учебно-методической работы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 4. – С. 26–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29962680>
  11. Blom H., Segers E., Knoors H., Hermans D., Verhoeven L. Comprehension and navigation of networked hypertexts // Journal of Computer Assisted Learning. – 2018. – Vol. 34 (3). – P. 306–314. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12243>
  12. Coiro J. Toward a Multifaceted Heuristic of Digital Reading to Inform Assessment, Research, Practice, and Policy // Reading Research Quarterly. – 2020. – Vol. 56 (1). – P. 9–31. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.302>
  13. Du Toit J., Verhoef A. Embodied digital technology and transformation in higher education // Transformation in Higher Education. – 2018. – Vol. 3. – Article 52. DOI: <https://doi.org/10.4102/the.v3i0.52>
  14. Feras M. Al. M. The Impact of Quality Content Educational Resources on Students' Academic Achievement: Survey Research (on the Example of Northern Border University, Arar) // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 5. – С. 132–149. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-5-132-149> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43077142>
  15. Gu X., Wu B., Xu X. Design, development, and learning in e-textbooks: what we learned and where we are going // Journal of Computers in Education. – 2015. – Vol. 2 (1). – P. 25–41. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-014-0023-9>
  16. Kong Y., Seo Y., Zhai L. Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis // Computers & Education. – 2018. – Vol. 123. – P. 138–149. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
  17. Lim H., Jung H. Factors related to digital reading achievement: A multi-level analysis using international large scale data // Computers & Education. – 2019. – Vol. 133. – P. 82–93. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.007>
  18. Nikitina G. A., Ternova N. V. Electronic teaching aids as a means of intensifying the process of foreign language teaching // Перспективы науки и образования.– 2019. – № 6. – С. 435–444. DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2019.6.36> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41652660>
  19. Picciano A. G. An integrated Multimodal Model for Online Education. Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model // Online Learning. – 2017. – Vol. 21 (3). – P. 166–190. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>
  20. De Raeve L., Baerts J., Colleye E., Croux E. Changing schools for the deaf: updating the educational setting for our deaf children in the 21-st century, a big challenge // Deafness & Education International. – 2012. – Vol. 14 (1). – P. 48–59. DOI: <https://doi.org/10.1179/1557069X11Y.0000000012>
  21. Sakibayev S., Sakibayev R., Sakibayeva B. The educational impact of using mobile technology in a database course in college // Interactive Technology and Smart Education. – 2019. – Vol. 16 (4). – P. 363–380. DOI: <https://doi.org/10.1108/ITSE-12-2018-0103>



22. Simsek O., Sarsar F. Investigation of the self-efficacy of the teachers in technological pedagogical content knowledge and their use of information and communication technologies // World Journal of Education. – 2019. – Vol. 9 (1). – P. 196–208. DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v9n1p196>
23. Turner K., Hicks T., Zucker L. Connected Reading: A Framework for Understanding How Adolescents Encounter, Evaluate, and Engage With Texts in the Digital Age // Reading Research Quarterly. – 2020. – Vol. 55 (2). – P. 291–309. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.271>
24. Yucel U. A., Usluel Y. K. Knowledge building and the quantity, content and quality of the interaction and participation of students in an online collaborative learning environment // Computers & Education. – 2016. – Vol. 97. – P. 31–48. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.015>



DOI: [10.15293/2658-6762.2102.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.07)

Olga Aleksandrovna Krasilnikova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head,  
Surdopedagogy Department,  
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3074-1603>

E-mail: [ekoryukina@yandex.ru](mailto:ekoryukina@yandex.ru)

Anna Sergeevna Lukina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Surdopedagogy Department,  
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8380-2273>

E-mail: [ana-lukina@mail.ru](mailto:ana-lukina@mail.ru) (Corresponding Author)

Olga Aleksandrovna Chizh

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Surdopedagogy Department,  
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9142-1705>

E-mail: [olgachizh@yandex.ru](mailto:olgachizh@yandex.ru)

Ekaterina Evgenievna Kireenkova

Candidate of Philological Sciences, Studies Assistant,  
Department of English and Cultural,  
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2347-3073>

E-mail: [ekaterina.koryukina@gmail.com](mailto:ekaterina.koryukina@gmail.com)

## Possibilities of using interactive resources in special education degree programmes

### Abstract

**Introduction.** *The article studies the development of special education degree courses based on modern multimedia technologies. The purpose of the research is to reveal the possibilities of using interactive resources in the context of special education degree programmes.*

**Materials and Methods.** *The study utilized a systematic approach to understanding the concept of special education and employed retrospective and comparative analyses. An online questionnaire was used to collect empirical data in order to clarify the possibilities of using interactive technologies in special education degree courses. The study involved 156 university students pursuing their undergraduate degrees in the field of Special education (Deaf education), as well as 60 teachers from special education settings for deaf, hearing-impaired and late-deaf children. The study was conducted at Herzen University (Herzen Russian State Pedagogical University), special boarding schools №1 and*





№31 for deaf children, and special boarding schools №33 and №20 for hearing impaired and late-deaf children in St. Petersburg.

**Results.** The study has revealed the possibilities and areas of using interactive resources and clarified the role of multimedia technologies in special education degree programmes. The authors have identified the most convenient and informative types of hyperlinks for special education. The research findings suggest that special education teachers working with deaf and hard-to-hearing students need interactive resources for the purpose of self-education and professional development.

**Conclusions.** In conclusion, the main possibilities of using interactive resources in the context of special education degrees are summarized. The results obtained indicate the need for increasing the number of multimedia resources in the field of special education, which can be used in a blended learning environment.

#### Keywords

Interactive resources; Multimedia technologies; Digital reading; Special education degree; E-book; Deaf education; Blended learning.

### REFERENCES

1. Andryukhina L. M., Sadovnikova N. O., Utkina S. N., Mirzaahmedov A. M. Digitalisation of professional education: Prospects and invisible barriers. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (3), pp. 116–147. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-116-147> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42863831>
2. Borisenko N. A., Mironova K. V., Shishkova S. V., Granik G. G. Characteristics of modern adolescents' digital reading: Results of theoretical and empirical research. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (5), pp. 28–49. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2005.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44193022>
3. Vezirov T. G. Electronic publications for educational purposes in teaching foreign languages. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2016, no. 10, pp. 138–142. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25986587>
4. Vyalikova G. S., Erofeeva M. A., Plekhanova M. V., Pluzhnikova Yu. A., Savelyeva S. S. Modeling the process of forming students' general pedagogical ICT competence on the basis of system-and-activity approach. *Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 1, pp. 39–56. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2020.1.3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42485611>
5. Lombina T. N., Mansurov V. A., Yurchenko O. V. Literacy problems in the new digital reality (by the example of schoolchildren). Part I. *Sociologicheskaja Nauka i Social'naja Praktika*, 2019, vol. 7 (4), pp. 97–107. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.4.6803> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41708295>
6. Makarenko A. N., Smyshlyaeva L. G., Minaev N. N., Zamyatina O. M. Digital horizons in teacher education development. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29 (6), pp. 113–121. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-113-121> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43036410>
7. Makarova N. N., Chernova N. V. Experience of using electronic educational resources in the process of teaching the History of Russia at the university. *Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 3, pp. 474–488. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2019.3.36> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38545622>



8. Pletyago T. Yu., Ostapenko A. S., Antonova S. N. Pedagogical models of blended learning: On the experience of Russian and foreign practice of design and implementation. *The Education and Science Journal*, 2019, vol. 21 (5), pp. 112–129. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37729294>
9. Soboleva E. V., Suvorova T. N., Novoselova S. Y., Nimatulaev M. M. Possibilities of interactive services for improving the training of future digital school teachers. *Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 3, pp. 441–458. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2020.3.32> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43776075>
10. Spirina Y. A., Kazimova D. A., Mulikova S. A. Development of university information educational environment as a condition of improving educational-methodical work. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7 (4), pp. 26–39. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29962680>
11. Blom H., Segers E., Knoors H., Hermans D., Verhoeven L. Comprehension and navigation of networked hypertexts. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2018, vol. 34 (3), pp. 306–314. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12243>
12. Coiro J. Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, 2020, vol. 56 (1), pp. 9–31. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.302>
13. Du Toit J., Verhoef A. Embodied digital technology and transformation in higher education. *Transformation in Higher Education*, 2018, vol. 3, pp. 52. DOI: <https://doi.org/10.4102/the.v3i0.52>
14. Feras M. Al. M. The impact of quality content educational resources on students' academic achievement: Survey research (on the example of Northern Border University, Arar). *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (5), pp. 132–149. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-5-132-149> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43077142>
15. Gu X., Wu B., Xu X. Design, development, and learning in e-textbooks: What we learned and where we are going. *Journal of Computers in Education*, 2015, vol. 2 (1), pp. 25–41. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-014-0023-9>
16. Kong Y., Seo Y., Zhai L. Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 2018, vol. 123, pp. 138–149. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
17. Lim H., Jung H. Factors related to digital reading achievement: A multi-level analysis using international large scale data. *Computers & Education*, 2019, vol. 133, pp. 82–93. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.007>
18. Nikitina G. A., Ternova N. V. Electronic teaching aids as a means of intensifying the process of foreign language teaching. *Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 6, pp. 435–444. DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2019.6.36> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41652660>
19. Picciano A. G. An integrated multimodal model for online education. Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 2017, vol. 21 (3), pp. 166–190. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>
20. De Raeve L., Baerts J., Colleye E., Croux E. Changing schools for the deaf: updating the educational setting for our deaf children in the 21-st century, a big challenge. *Deafness & Education International*, 2012, vol. 14 (1), pp. 48–59. DOI: <https://doi.org/10.1179/1557069X11Y.0000000012>



21. Sakibayev S., Sakibayev R., Sakibayeva B. The educational impact of using mobile technology in a database course in college. *Interactive Technology and Smart Education*, 2019, vol. 16 (4), pp. 363–380. DOI: <https://doi.org/10.1108/ITSE-12-2018-0103>
22. Simsek O., Sarsar F. Investigation of the self-efficacy of the teachers in technological pedagogical content knowledge and their use of information and communication technologies. *World Journal of Education*, 2019, vol. 9 (1), pp. 196–208. DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v9n1p196>
23. Turner K., Hicks T., Zucker L. Connected reading: A framework for understanding how adolescents encounter, evaluate, and engage with texts in the digital age. *Reading Research Quarterly*, 2020, vol. 55 (2), pp. 291–309. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.271>
24. Yucel U. A., Usluel Y. K. Knowledge building and the quantity, content and quality of the interaction and participation of students in an online collaborative learning environment. *Computers & Education*, 2016, vol. 97, pp. 31–48. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.015>

Submitted: 07 January 2021

Accepted: 10 March 2021

Published: 30 April 2021



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© О. Ю. Пискун, И. С. Баскина, В. А. Петроченко, Е. Д. Штатных, Р. О. Агавелян

DOI: [10.15293/2658-6762.2102.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.08)

УДК 376+159.9+378

## Билингвистическое пространство образования как ресурс развития творческих способностей и социально-психологической адаптации детей с нарушением слуха

О. Ю. Пискун (Новосибирск, Россия), И. С. Баскина (Наария, Израиль),  
В. А. Петроченко, Е. Д. Штатных, Р. О. Агавелян (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье раскрывается актуальная проблема билингвизма глухих в образовательном процессе в контексте развития творческих способностей и социально-психологической адаптации. Цель исследования состоит в изучении и определении ресурса развития творческих способностей и социально-психологической адаптации детей с нарушением слуха.

**Методология.** Методологической основой исследования являются труды российских и зарубежных исследователей о важной роли билингвизма в образовании глухих, их развитии и социализации. Содержание развития творческих способностей и социализации детей с нарушением слуха определялось с помощью проективных методик – «Диагностика творческого мышления» Э. Торренса (Тест «Завершение фигуры», «Нарисуйте картинку»), «Диагностика уровня творческих способностей у старших дошкольников» Н. В. Шайдуровой, О. В. Талалаевой, «Рисунок семьи» Т. Г. Хоментausкаса (в адаптации О. Ю. Пискун, Р. А. Агавеляна) и

---

Исследование выполнено при поддержке гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества в рамках проекта № 21-1-015580

**Пискун Ольга Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, руководитель ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [o-piskun@yandex.ru](mailto:o-piskun@yandex.ru)

**Баскина Инесса Соломоновна** – учитель-дефектолог (сурдопедагог), научный руководитель, соучредитель ООО «Слышу окружающий мир» (Россия), специалист по коммуникации, г. Наария, Израиль.

E-mail: [baskina3@mail.ru](mailto:baskina3@mail.ru)

**Петроченко Валентина Анатольевна** – магистрант кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; председатель общественной организации родителей детей-инвалидов по слуху «НОРДИС» при РООИ ВОГ, г. Новосибирск.

E-mail: [zlata\\_0810@mail.ru](mailto:zlata_0810@mail.ru)

**Штатных Елена Дмитриевна** – магистрант кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [lenusja\\_1994@mail.ru](mailto:lenusja_1994@mail.ru)

**Агавелян Рубен Оганесович** – доктор психологических наук, профессор, директор Института детства, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [ruben\\_h\\_ag@mail.ru](mailto:ruben_h_ag@mail.ru)

группы опросных методов, представленных методиками – «Социометрический опросник для детей» М. А. Панфиловой, «Анкета для родителей» В. В. Ткачёвой. Выборку составили 16 глухих детей старшего дошкольного возраста, 16 родителей этих детей.

**Результаты.** В результате исследования авторы выявили особенности развития творческих способностей у детей с нарушением слуха: замедленный темп формирования словесной речи, сюжетно-ролевой игры, развития речи и абстрактного мышления; особенности социально-психологической адаптации – уровень социальной адаптации у детей старшего дошкольного возраста еще недостаточно сформирован, высокий уровень родительской депривации, тревожности, связанный с тем, что родители проводят мало времени с детьми. Дети в некоторых случаях лишены конструктивного взаимодействия с родителями. Подчеркивается, что ресурсом развития и социализации детей с нарушением слуха может стать «билингвистическое образовательное пространство» в виде центра развития и психолого-педагогической поддержки семей с детьми с нарушениями слуха компетентными специалистами (в том числе людьми с инвалидностью), владеющими русским жестовым языком и мотивированными на общение с глухими, для последующей успешной интеграции и социализации в общество.

**Заключение.** Результаты позволили сделать вывод, что в личностно-ориентированной парадигме создания билингвистического образовательного пространства для организации творческого обучения детей с нарушением слуха и их социально-психологической адаптации ведущим фактором выступает билингвистический подход при создании доступного образовательного социально-психологического пространства центра психолого-педагогической поддержки семей с учетом ориентированности компетентных специалистов на конструктивное взаимодействие с детьми с нарушением слуха.

**Ключевые слова:** дети с нарушением слуха; билингвистическое образовательное пространство; развитие творческих способностей; социально-психологическая адаптация; личностно-ориентированная парадигма; русский жестовый язык; коммуникация; билингвизм; мотивация; профессиональная компетентность.

## Постановка проблемы

Проблема развития творческих способностей у детей дошкольного возраста с нарушением слуха в настоящее время привлекает многих отечественных и зарубежных педагогов и психологов [1–3], поскольку творческие способности являются базой воображения и связаны с формированием словесной речи, развитием сюжетно-ролевой игры, мышления (особенно абстрактного).

Творческие способности – это индивидуальные качества творческого потенциала, определяющие успешность выполнения какой-либо деятельности. Это свойства личности, позволяющие смотреть на этот мир с новой точки зрения, отойдя от стандартного

мышления. Они лежат в основе творческого мышления. Их основные направления: развитие воображения, развитие качеств мышления, которые формируют креативность.

У детей с нормой слуха творческие способности имеют свои составляющие. Творчески развитые дети в дошкольном возрасте очень любознательны, коммуникабельны, у них богатая фантазия и хорошо развито воображение, они стремятся познать новое, неизведанное.

У глухих детей отмечают свои особенности развития творческих способностей, отличные от развития творческих способностей у

детей с нормой слуха<sup>1</sup>. Они заключаются в замедленном темпе формирования словесной речи, сюжетно-ролевой игры, развития речи и абстрактного мышления.

Проблема развития творческих способностей в условиях билингвизма актуальна, так как творческие способности – обязательная часть творческой деятельности человека с нарушением слуха и развития личности<sup>2</sup>.

Актуальным является изучение творческих способностей у неслышающих детей посредством билингвизма, так как отсутствие общения на родном для ребенка жестовом языке с раннего возраста влияет на недоразвитие мышления и речи (вторичное нарушение) и вызывает трудности у ребенка в приобретении жизненного опыта, в развитии познавательных процессов<sup>3</sup> [4]. Дети со слуховой депривацией и отсутствием общения с раннего возраста с трудом понимают обобщающий смысл слова, что влияет на уровень развития творческого воображения.

Дети с нарушением слуха, не знающие жестового языка, реже общаются со взрослыми и слышащими сверстниками, потому что не могут всю информацию воспринять на слух, поэтому понимают меньший объем информации и с трудом реконструируют те представления, которые у них есть. В специальной литературе мало изучены особенности творческих способностей детей с нарушением слуха в условиях билингвизма.

Одной из важных задач дошкольной дефектологии (в нашем случае – сурдопедагогики и сурдопсихологии) является развитие творческих возможностей личности дошкольника с нарушением слуха, формирование ее социально-психологической адаптации посредством билингвизма [5–8].

Изучение творческих способностей у детей с нарушениями слуха вызывает особый интерес, потому что потеря слуха и вторично возникающее своеобразие речи, мышления, памяти, воображения создают определенные трудности в приобретении жизненного опыта и социально-психологической адаптации [9].

Дети с нарушениями слуха из-за отсутствия общения на родном жестовом языке в раннем детстве позже овладевают основными мыслительными операциями, обобщением понятий, что влияет на уровень развития творческих способностей, адаптации. Из-за ограниченности общения процесс развития творческих способностей, процесс адаптации выполняет компенсаторную функцию.

Необходимо искать такие методы, обходные пути образования и коррекции отклонений в развитии, которые бы учитывали особые образовательные возможности и потребности детей с ограниченными возможностями здоровья и приносили бы развивающий результат. Билингвизм, по мнению Г. Л. Зайцевой<sup>4</sup>, один из таких методов, наиболее успешный в обучении глухого ребенка. В наше время на основе данных исследований<sup>5</sup> [10]

<sup>1</sup> Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

<sup>2</sup> Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: монографическое исследование. – Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 1999. – 356 с.

<sup>3</sup> Билингвизм. Роль жестового языка в языковом и когнитивном развитии детей с нарушенным слухом: сб. статей / под ред. А. Маллабиу и З. Бойцевой. – СПб.: Реноме, 2017. – 164 с.

Бойцева З. А., Маллабиу А. А. Как растить малыша с нарушенным слухом: от родителей – родителям. – СПб: Я тебя слышу, 2016. – 118 с.

<sup>4</sup> Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.

<sup>5</sup> Пискун О. Ю., Агавелян Р. О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития

выявлено, что дети из семей глухих, где с ними с самого раннего возраста общались на жестовом языке, к школе в своем развитии опережают детей из семей слышащих, где практикуют только устный метод. Из этого следует, что необходимо развивать раннюю помощь с обучением родителей жестовому языку, чтобы у малыша было полноценное общение с родными.

Когда мы говорим о проблеме социальной адаптации ребенка с нарушением слуха, должны иметь в виду, из какой семьи ребенок: из семьи слышащих родителей или из семьи родителей с нарушением слуха<sup>6</sup>. Если это семья, которая имеет нарушения слуха, то она, как и сами дети, попадает в психотравмирующую ситуацию и нуждается в помощи. У кого-то – ребенок с физическими нарушениями, за которым нужен практически полный уход, у кого-то – ребенок с речевыми нарушениями, не может развиваться полноценно. Соответственно, у родителей отсутствует та свобода, которая появляется у родителей обычных детей, когда они развиваются и становятся самостоятельными.

При обучении и воспитании ребенка с нарушением слуха педагогам и родителям необходимо опираться на его способности, что даст возможность преодолевать его слабые стороны.

Важную роль в развитии детей играет семья. Родителям нужно создавать условия доброжелательного отношения к ребенку, воспитывать в нем такие качества, как доброжелательность, желание помогать другим людям, уважение к окружающим, разговаривать на

понятном ребенку языке. От этих качеств характера во многом зависит успешная адаптация ребенка в социуме.

Наша гипотеза заключается в предположении, что, во-первых, творческие способности будут развиваться более успешно, если целенаправленно посредством билингвизма формировать у детей старшего дошкольного возраста умение видеть целостный образ, умение уделять внимание существенным деталям; формировать способность за малое количество времени выдавать множество разнообразных оригинальных идей; активно познавать и продуцировать познание в своих работах; во-вторых, успешность социально-психологической адаптации детей с нарушениями слуха в семье зависит от психолого-педагогических условий, созданных в семье, а именно от контактов с родителями и взаимопонимания.

Цель настоящего исследования состоит в изучении и определении ресурса развития творческих способностей и социально-психологической адаптации детей с нарушением слуха.

### Методология исследования

Значительный вклад в отечественную сурдопедагогику и сурдопсихологию внесли труды известных ученых, таких как Л. С. Выготский, В. И. Флери, Н. М. Лаговский, Ф. А. Рау и др. Особенности и возможности детей с нарушениями слуха рассматривались в работах таких ученых-сурдопедагогов, как Р. М. Боскис, А. И. Дьячков, А. Г. Зикеев, С. А. Зыков, К. Г. Коровин, Б. Д. Корсунская<sup>7</sup>, Е. П. Кузьмичева, Т. В. Розанова, Ж. И. Шиф,

глухих школьников: в 2 ч.: монография. – Ч. 2: Практические материалы исследования – Новосибирск: НГПУ, 2017. – 227 с.

<sup>6</sup> Жилинскене Е. М., Сагалова Ю. В., Гуленко А. В. Как мы были мамами глухих детей: книга для родителей. – СПб.: КАРО, 2017. – 224 с.

<sup>7</sup> Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. – М.: Педагогика, 1970. – 194 с.

Е. Г. Речицкая<sup>8</sup>, И. А. Михаленкова<sup>9</sup>, Т. М. Грабенко, О. А. Красильникова и др. Основные положения теории способностей разрабатывались Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, а также позднее нашли свое отражение в трудах А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, Д. Б. Богоявленской, Г. Л. Зайцевой<sup>10</sup>.

Л. С. Выготский отмечал: «С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с другой – именно поэтому, что он создает трудности, он стимулирует повышенное усиленное движение вперед»<sup>11</sup>.

Обучение детей с нарушениями слуха языку в условиях коммуникативной системы – это важнейший элемент адаптации, который предполагает обучение речевой деятельности разных видов: жестовый язык (разговорная и монологическая речь), письмо, слушание на всех уроках и в ходе всего учебно-воспитательного процесса<sup>12</sup> [11–13].

Существует несколько видов развития коммуникативных способностей детей с нарушением слуха.

1. Жестовый язык – это самостоятельный язык, который состоит из большого количества жестов, каждый из которых соответствует определенному слову. При разговоре на жестовом языке используются руки, движения губ, мимика и даже движения всем корпусом тела. В жестовом языке есть собственная лексика, определенное построение предложений. Большинство

глухих для общения используют именно жестовый язык. Нередко можно услышать о том, что обучение языку жестов ставит крест на возможности для глухого ребенка освоить речь на должном уровне [14–16].

2. Дактилология – это алфавит, воспроизведенный пальцами рук, или общение при помощи ручной азбуки, образно говоря, это «рука» русского языка, позволяющая глухому овладеть словесным языком. Этот метод – незаменимый помощник в овладении русским языком, равно как для глухого, так и для слабослышащего. Именно дактилология помогает выявлять ошибки глухого ребенка в произношении слов. Даже практический опыт логопедов показывает, что слышащие школьники, владеющие дактилологией, пишут грамотнее. Дактилология и жестовый язык – две совершенно разные системы, путать которые неблагоприятно<sup>13</sup>.
3. Устная речь. Под чистым методом подразумевается обучение речи без использования языка жестов, при участии только устной и письменной речи. Назначение этого метода – достижение идеальной речи, хотя собственно речь ребенок так и не слышал. Считается, что это дает ребенку возможность адаптироваться в социуме и приобрести реальные перспективы в будущем, однако в настоящее время эта методика порождает большое количество разногласий. Слабослышащим детям с сохраненным

<sup>8</sup> Речицкая Е. Г., Кулакова Е. В. Готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе. – М.: Гуманит. изд. ВЛАДОС, 2019. – 199 с.

<sup>9</sup> Михаленкова И. А. Практикум по развитию дошкольника. Подготовка к школе. – СПб.: КАРО, 2020. – 218 с.

<sup>10</sup> Обзор по: Пискун О. Ю., Агавелян Р. О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: в 2 ч.: монография. – Ч. 2: Практические материалы исследования – Новосибирск: НГПУ, 2017. – 227 с.

<sup>11</sup> Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 5: Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. – М., 1983. – 369 с.

<sup>12</sup> Содержание и организация дошкольного образования детей с нарушением слуха: учебное пособие / под общ. ред. О. А. Красильниковой. – СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2018. – 292 с.

<sup>13</sup> Там же.



языком при необходимости предлагается применение индивидуальных слуховых аппаратов, для некоторых – проведение индивидуальных занятий с сурдопедагогом (учителем-дефектологом, логопедом) по исправлению недостатков произношения. Для позднооглохших детей – дополнительные специальные занятия по развитию навыков зрительного восприятия речи (чтение с губ), при необходимости – занятия с логопедом по исправлению недостатков произношения. В сурдологических центрах проводится консультирование родителей по вопросам особенностей развития детей с нарушением слуха<sup>14</sup>.

4. Билингвизм определяется как двуязычие, превосходное владение двумя языками. В данном контексте имеется в виду устная и письменная речь и жестовый язык. При внедрении билингвистического метода в общение и обучение глухих детей настоятельно рекомендуется использование обоих языков на равных правах, учитывая желания самого ребенка. Несмотря на сравнительную новизну этого метода, разработка его результатов указывает на его значительную эффективность<sup>15</sup>. Билингвизм часто используют в специальной коррекционной работе для неслышащих или плохо говорящих детей с ограниченными возможностями, которые нуждаются в правильном речевом общении<sup>16</sup> [17; 18].

К нашему исследованию было привлечено 16 детей 6–7 лет с нарушением слуха из

двух дошкольных образовательных организаций Новосибирской области: 12 глухих и 4 слабослышащих. Из них – один ребенок с комплексным нарушением: глухота, состояние после кохлеарной имплантации, нарушение опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич); один ребенок с кохлеарной имплантацией; один глухой ребенок с синдромом дефицита внимания.

Все дети воспитываются в полных семьях. Из них семь девочек и один мальчик. В исследовании также принимали участие 16 родителей этих детей.

*Экспериментальная база исследования*

Исследование проводилось на базе кафедры коррекционной педагогики и психологии, Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», дошкольного отделения муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Искитима Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат № 12», муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения города Новосибирска «Детский сад № 311 компенсирующего вида».

Изучение творческих способностей проводилось по методикам «Завершение фигуры» и «Нарисуйте картинку» Э. Торренса, «Диагностика уровня творческих способностей у старших дошкольников» Н. В. Шайдуровой, О. В. Талалаевой.

<sup>14</sup> Штатных Е. Д., Пискун О. Ю. Лекции для родителей по социальной адаптации глухих дошкольников: новый формат: методические материалы. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 113 с.

<sup>15</sup> Содержание и организация дошкольного образования детей с нарушением слуха: учебное пособие / под общ. ред. О. А. Красильниковой. – СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2018. – 292 с.

<sup>16</sup> Петроченко В. А. Билингвизм как средство развития творческих способностей глухих детей старшего дошкольного возраста // Память поколений. Особый ребенок в пространстве жизни и театра: №67. URL: [https://qnap-iode.nspu.ru:8444/Den\\_defektolog\\_Piskun\\_2020/index.html](https://qnap-iode.nspu.ru:8444/Den_defektolog_Piskun_2020/index.html)

Королёва И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволового имплантации. – СПб.: КАРО, 2016. – 872 с.

Детям предлагалось завершить фигуру, нарисовать картинку, дорисовать геометрические фигуры в разных ракурсах, украсить фигуру таким узором, каким они хотят.

При этом фиксировалось: умение видеть целостный образ, уделять внимание существенным деталям; формировать способность за малое количество времени выдавать множество разнообразных оригинальных идей; способность продуцировать познанное в своих работах.

Для выявления уровня социально-психологической адаптации детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях семьи нами были использованы методики: тест «Рисунок семьи» Т. Г. Хоментаскаса, выявляющий представления о внутрисемейном общении и проблемы ребенка (адаптирован О. Ю. Пискун, Р. О. Агавеляном<sup>17</sup>); социометрический опросник для детей, М. А. Панфиловой, направленный на исследование эмоциональных социальных предпочтений, выявление референтной группы, на изучение адаптации ребенка в условиях семьи и реализации потребности в общении; анкета для родителей В. В. Ткачёвой, определяющая знания родителей о своем ребенке и отношении к нему.

При этом фиксировалось: контакт с родителями, взаимопонимание в семье, эмоциональный климат в семье.

#### *Этапы исследования*

На первом этапе осуществлялся теоретический анализ существующих психолого-педагогических литературных источников, изучающих проблему развития творческих способностей и социально-психологической адаптации; были обозначены проблема, цель, гипотеза и методы исследования; выделены

линии исследования; адаптирован подход к интерпретации проективного теста «Рисунок семьи» Т. Г. Хоментаскаса (разработаны критерии проективных ситуаций, нашедших отражение в работах детей).

На втором этапе исследования проводилось изучение состояния развития творческих способностей и социально-психологической адаптации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, обучающихся в разных дошкольных образовательных организациях; производилась первичная интерпретация и обработка полученных результатов исследования.

На третьем этапе исследования проводились коррекционно-педагогические воздействия по развитию творческих способностей и социально-психологической адаптации, проверялась эффективность обучающего эксперимента, был проведен анализ психолого-педагогической работы, сделаны выводы о необходимости ее продолжения на качественно ином уровне систематизации и целенаправленности усилий в деле поддержки семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха в условиях центра развития, модель которого предложена авторами.

#### **Результаты исследования**

Изучение имеющегося диагностического инструментария позволяет сделать вывод о его возможной востребованности в различных ситуациях обучения детей с нарушениями слуха. Каждая из применяемых методик направлена на изучение уровня социальной адаптации и развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Они дают наиболее точное представление об интересующем нас

<sup>17</sup> Пискун О. Ю., Агавелян Р. О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития

глухих школьников: в 2 ч.: монография. Ч. 1 : Теоретико-методологические аспекты и экспериментальное изучение. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – 204 с.

вопросе, удобны в обработке. Итак, мы выбрали именно эти методики, поскольку считаем, что этот комплекс учитывает психологические особенности глухих детей старшего дошкольного возраста. Средством общения во время диагностики послужил жестовый язык, который применялся и в случае непонимания родителями содержания методик.

Исследование по методике Т. Г. Хомен-таускаса, направленное на выявление характера внутрисемейного общения, на разрешение проблем ребенка в семье, проводилось коллективно, при использовании листа бумаги А4, цветных карандашей, ластика. Педагог предлагал инструкцию: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью».

В ходе исследования осуществлялось сравнение состава нарисованной и реальной семьи детей: нарисованы ли все члены семьи. У большинства наблюдается психологическое благополучие, психологических микроструктур семьи не выявлено, у детей позитивное отношение к семье и хорошее настроение, так как на рисунках разнообразие цвета, позитивные яркие цвета, негативные цвета отсутствуют. У всей семьи одинаковые фигуры, это говорит о том, что большинство детей одинаково относятся ко всем членам семьи. В рисунках большинства детей отражено благоприятное состояние в семье, это проявляется во всем – все члены семьи изображены вместе, эмоциональные отношения тесные, счастье передается в выражении лиц, в цвете, в расположении фигур, в точности раскрашивания.

На рисунках двоих детей было разнообразие цвета, позитивные яркие цвета, фигуры одинаковые, но просматривается некоторая тревожность (стирание деталей).

Один ребенок нарисовал бабушку первой, что может свидетельствовать о близости и активности бабушки по отношению к ребенку. Более яркое выражение рта говорит о

некоторых вспышках вербальной агрессии. Пустые глазницы могут говорить о каких-то неярких внутренних страхах. Отмечается отцовская депривация (наличие солнца справа), это возможно из-за постоянной занятости отца. А также заметна тревожность – обилие туч, неравномерность и резкость раскрашивания. Один из респондентов отразил эмоциональную близость с бабушкой и дедушкой, достаточную отдаленность от мамы из-за ее постоянной занятости. На рисунке имеется определенная тревожность и неотработанность агрессии, и он не соответствует возрастным адаптационным возможностям.

В рисунке ребенка с кохлеарной имплантацией отражается спокойная обстановка в семье, склонность девочки к мечтательности. Большое значение придается интеллекту, развитию. Девочка ищет опору в жизни и чаще находит ее.

Один из детей ребенок нарисовал себя первым, это значит, что эмоциональный контакт с родителями недостаточно тесен. Ребенок склонен к демонстративности, тревожен, замкнут (руки у всех изображенных персонажей прижаты к себе, что говорит о стеснительности, неумении общаться со сверстниками с помощью жестовой речи, так как ребенок из слышащей семьи и специально не обучается жестам).

Респондент продемонстрировал высокую тревожность, потому что в рисунке много темных тонов, неравномерного и резкого окрашивания. Ребенок не заинтересован в информации о себе (отсутствуют уши). Маленькие фигуры свидетельствуют о заниженной самооценке.

Таким образом, мы видим несколько рисунков, которые отображают проблему, требующую решения с помощью педагогических воздействий.

Рассмотрим результаты применения второй методики – «Социометрический опросник» М. А. Панфиловой, – направленной на выявление эмоциональных социальных предпочтений, на получение информации об адаптации ребенка в условиях семьи и о реализации потребности в общении. Исследование

проводилось коллективно, для чего педагог раздал опросники, ручки и предъявил инструкцию: «Смотри внимательно, думай, что ответить». Результаты опросника представлены в таблице.

Таблица 1

Анализ результатов применения методики «Социометрический опросник» М. А. Панфиловой

Table 1

Analysis of the results of the application of the method "Sociometric questionnaire" by M. A. Panfilova

Психологический смысл вопроса	Указание на возможность взаимодействия с членами семьи
1. Предпочтение взаимодействия	Не определены у двух детей, с мамой – у одного, с сестрой – у двух, с семьей – у одного, с друзьями – у одного, с кошкой – у одного
2. Отрицание взаимодействия	Отсутствует
3. Предпочтение в совместных занятиях	С сестрой – у одного ребенка, с мамой – у трех, с папой – у двух
4. Отсутствие предпочтений в совместных занятиях	С папой – у одного ребенка; одна сама с собой – один ребенок. Остальные написали «нет»
5. Предпочтение смотреть телевизор	4 ребенка не определили, с сестрой – у десяти, с мамой – у одного, в одиночестве – у одного
6. Отсутствие предпочтений смотреть телевизор	14 детей ответили «нет», один – с мамой, еще один – с семьей
7. Предпочтение взаимодействия в процессе совместной прогулки	С семьей – у шестерых детей; все – у двух; неопределенность – у двух; все равно, с кем – у двух; с друзьями – у двух; с подругами – у двух
8. Предпочтение совместного приема пищи	Неопределенность – 4 ребенка, с семьей – у 12
9. Предпочтение проведения совместного досуга	С мамой – у 8 детей, с папой – у четверых, неопределенность – у двух, с подругами – у двух
10. Выбор референтного взрослого	Папа – у 8 детей, мама – у шести, неопределенность – у двух

Следовательно, методика «Социометрический опросник» М. А. Панфиловой дала нам информацию о предпочтениях взаимодействия с членами семьи, о сформированности у детей с нарушением слуха способности общаться с близкими людьми.

Методика «Анкета для родителей» (В. В. Ткачёва) направлена на выяснение

того, как родители знают своего ребенка и как они к нему относятся.

Все родители позитивно относятся к своим детям, принимая их такими, какие они есть.

Родители восьмерых детей отметили положительные качества характера, четверо за-

метили и отрицательные. Некоторые отметили, что дети забывают о просьбах родителей. Не все родители адекватно оценили своих детей, так как они ответили на вопросы анкеты неконкретно («да», «нет»).

Родители всех 16 детей считают их способными и подготовленными к школе, но это не всегда является объективной информацией.

Таким образом, не все родители уделяют особое внимание детям, но не могут признать этот факт, полагая, что делают все возможное для развития ребенка. Возможно, это связано с отсутствием самокритики, перекладыванием ответственности на учреждения, которые посещает ребенок и на информационные технологии, в которые ребенка погружают собственные родители, не замечая возможного зла. Также родители практически не общаются с собственным ребенком, ссылаясь на постоянную занятость и перепоручая эту миссию старшим родственникам.

Итак, в ходе эксперимента мы выявили следующее: успешность социально-психологической адаптации детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в семье зависит от благоприятных социальных условий и семейных отношений.

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что уровень социальной адаптации у детей старшего дошкольного возраста еще недостаточно сформирован. Мы видим высокий уровень родительской депривации, тревожности, связанный с тем, что родители проводят мало времени с детьми. Видим, что дети не всегда могут взаимодействовать с родителями, если этого хотят, не во всех семьях сформирован контакт с родителями.

По этой причине возникает необходимость создания специальных коррекционно-педагогических воздействий, сосредоточенных на формировании благоприятных усло-

вий в семье. Особое внимание в наших воздействиях мы уделяем эффективному взаимодействию с ребенком и положительному эмоциональному климату в семье. В связи с этим мы предлагали коррекционные воздействия на семью по социально-психологической адаптации детей старшего дошкольного возраста.

Работа проводилась по 5 направлениям с детьми и родителями, что и нашло отражение в перспективном плане: интеграционное; образовательное; психологическое; социально-тренинговое; правовое.

Для успешной реализации поставленной цели были использованы следующие методы коррекции: 1) словесные (беседа с ребенком, инструкция, объяснение заданий); 2) наглядные (видеолекции, видеотренинги, консультации для родителей, воспитывающих детей с нарушением слуха); 3) практические (задания).

Для нас была важна идея создания клуба «Сотрудничество и партнерство» для родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Нами были предложены вариативные формы взаимодействия педагогов и семьи как условие развития педагогической компетентности родителей. Задачи работы созданного нами родительского клуба: формирование адекватного восприятия родителями своего ребенка с нарушением слуха; создание в семье благоприятных условий для раскрытия личных, творческих и социальных возможностей у глухого ребенка; установление партнерских взаимоотношений родителей с учреждением, общественными организациями города и области; личностное и социальное развитие родителей, формирование у них навыков социальной активности.

Следующие формы работ по социально-психологической адаптации доказали свою состоятельность: индивидуальные консультации по вопросам развития глухого ребенка;

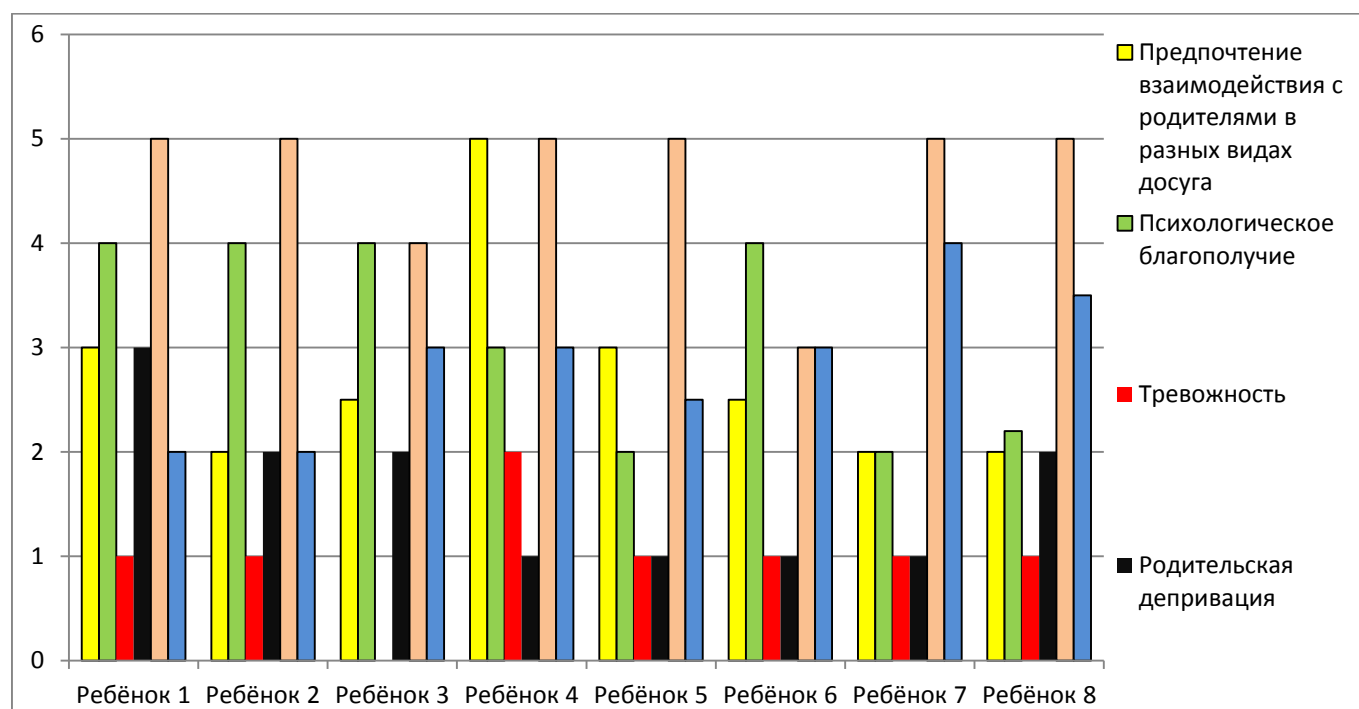
психологические тренинги; тематические круглые столы; публикации опыта воспитания ребенка в семье; проведение конкурсов для родителей и детей: «Мама, папа и я – спортивная семья», «Лето глазами семьи», «День семьи» и т. д.; организация выездных мероприятий: посещение театров, музеев, выставок, выезды за город и т. д.

В качестве систематизации нашей деятельности мы подготовили сборник электронных материалов «Лекции для родителей по социальной адаптации глухих дошкольников: новый формат»<sup>18</sup>.

С целью проверки эффективности психолого-педагогических воздействий было

проведено вторичное изучение социально-психологической адаптации по методике «Рисунков семьи» Т. Г. Хоментausкаса (в адаптации О. Ю. Пискун, Р. О. Агавеляна) и группы опросных методов, представленных методиками – «Социометрический опросник для детей» М. А. Панфиловой, «Анкета для родителей» В. В. Ткачёвой.

Итоговая диаграмма (рис. 1) показывает эффективность наших коррекционных воздействий. Результаты контрольного этапа: понижение уровня родительской депривации и тревожности, повышение уровня взаимодействия детей с родителями в досуговой деятельности, контакта и взаимопонимания



**Рис. 1.** Сравнительная диаграмма значимых показателей на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе

**Fig. 1.** Comparative diagram of significant indicators at the control stage of the experiment in the experimental group

<sup>18</sup> Пискун О. Ю., Агавелян Р. О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития

глухих школьников: в 2 ч.: монография. Ч. 1 : Теоретико-методологические аспекты и экспериментальное изучение. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – 204 с.

На диаграмме видно, что проведение коррекционно-развивающих воздействий показало эффективность влияния на социально-психологическую адаптацию детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Мы пришли к выводу, что социальная адаптация детей с нарушением слуха формируется в той семье, где царит взаимопонимание и родителями устанавливается эмоциональный контакт с собственным ребенком.

Изучая особенности развития творческих способностей у глухих детей дошкольного возраста по методикам «Завершение фигуры», «Нарисуйте картинку» Э. Торренса, «Диагностика уровня творческих способностей у старших дошкольников» Н. В. Шайдуровой, мы анализировали сформированность умения видеть целостный образ, способность глухих детей старшего дошкольного возраста за малое количество времени выдавать множество разнообразных оригинальных идей.

При проведении теста «Завершение фигуры» Э. Торренса отставал в дорисовывании фигур один слабослышащий мальчик: он долго мучился и не мог придумать, как дорисовать 4 фигуры, расплакался от расстройства, пока не было применено направляющей помощи экспериментатора. По всей видимости, у ребенка низкий уровень развития воображения и фантазии, он увлекается гаджетами, из чего следует, что гаджеты не приносят никакой пользы ребенку с нарушением слуха. Еще одна глухая девочка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности долго выполняла задание и нарисовала образы в проекции на 90 градусов, что свидетельствует о своеобразии восприятия, воображения, она никак не могла дорисовать две фигуры сама, пока вторая девочка не подсказала образы. Два респон-

дента долго думали и медленно рисовали образы, может быть у них не было подобного опыта или отсутствует интерес к этому занятию. Один испытуемый быстро нарисовал все образы и подписал их, что свидетельствует о хорошо развитом представлении об окружающем мире и богатом воображении. Большинство детей представили знакомые и понятные образы из жизни достаточно четко и вовремя все выполнили.

При выполнении теста «Нарисуйте картинку» Э. Торренса все испытуемые быстро создали целостный образ и нарисовали обычные предметы, только одна девочка нарисовала медведя с длинной шеей. Возможно, это связано со смешением образов или с тем, что напоминание о них представлено не в обычной, а в отвлеченной форме (был дан просто овал). Все остальные испытуемые выполнили задание правильно и без особенностей.

При выполнении методики «Диагностика уровня творческих способностей у старших дошкольников» Н. В. Шайдуровой, О. В. Талалаевой надо было дорисовать геометрические фигуры. Тот же мальчик, который с трудом справлялся с выполнением первого диагностического задания, долго сидел, а затем стал все повторять, подсматривая у детей. Слабослышащий ребенок долго не мог понять инструкцию, приходилось несколько раз объяснять, что необходимо дорисовать, он просто начал раскрашивать готовые геометрические фигуры, что свидетельствует об отсутствии подобного опыта или слабо развитом воображении, мышлении. Глухой ребенок нарисовал три дома подряд, что может свидетельствовать о тоске по дому, так как он живет в интернате. Это свидетельствует, что отрицательные эмоции влияют на закрепление стереотипа и торможение развития творческих способностей. Глухая девочка с синдромом

дефицита внимания и гиперактивности долго сидела, не могла придумать образы, а потом быстро стала дорисовывать их, подсматривая рисунки у соседки, она использовала много черного и фиолетового цвета, что свидетельствует о присутствии тревожности, неврозе и множественных страхах.

У глухого ребенка с кохлеарной имплантацией и детским церебральным параличом наблюдаются попытки создания интересных образов (забор в прямоугольнике, пасхальное яйцо в овале, в круге – солнце) и своеобразии раскрашивания, что вызвано нарушенной двигательной функцией рук.

Остальные ребята справились с заданием за короткое время и привнесли в свои рисунки интересный, оригинальный и необычный смысл. Так, девочка с кохлеарной имплантацией в прямоугольнике увидела Губку Боба, а в круге – голову кошки, в овале – золотую рыбку. Слабослышащая девочка увидела в овале – жирафа, в квадрате – телевизор, в круге – голову девочки, в трапеции – кофту и юбку. Глухая девочка увидела в круге ее любимое печенье «Огего», в квадрате – кубик Рубика, в овале – глаз мамы, в треугольнике – героя из мультфильма «Фиксики», в трапеции – младшую сестру в песочнице с игрушкой и бутылочкой с соской. У всех этих детей глухие и слышащие родители заинтересованы в развитии своего ребенка, они много уделяют им внимания, общаются с ними, стараются развить их творческие способности дома и в доме творчества глухих – лепкой, рисованием, сюжетно-ролевыми играми, жестовым пением, стараются оградить от гаджетов и интернета. Как показали проективные методики и опросники, у этих детей комфортный психологический климат в семьях.

В целом примерно у половины испытуемых можно было заметить некоторые особенности: несформированность представлений об известных уже понятиях; несформированность умения видеть целостный образ; неспособность детей за малое количество времени выдавать множество разнообразных оригинальных идей; неспособность продуцировать знакомое в своих работах; несформированность комбинаторных способностей; повышенная тревожность при незнании что рисовать сопровождалась слезами.

Анализируя эти показатели, мы пришли к выводам, что ребята, продемонстрировавшие низкий уровень развития творческих способностей, дома и в дошкольном отделении мало занимаются предметно-практической и изобразительной деятельностью, испытывают на этих занятиях трудности; мало общаются с родителями на разные темы об окружающем мире, нет близкого общения с родителями, их мир сводится к гаджетам, они постоянно сидят в интернете и смотрят мультфильмы, не отрываясь; представления об окружающем мире скудные; коммуникативные навыки на устном и жестовом языке слабо сформированы. Выяснилось, что, когда при выполнении задания дети сталкиваются с трудностями, они бессильны, начинают плакать и переживать, не обходятся без направляющей помощи взрослых.

Все это свидетельствует о необходимости педагогических воздействий с детьми старшего дошкольного возраста, продемонстрировавшими низкий уровень развития творческих способностей, которые бы сопровождались не только устной речью со стороны сопровождающего, но и при необходимости жестовой речью.

Методологическая основа системы занятий по развитию творческих способностей глухих детей старшего дошкольного возраста



– исследования таких авторов, как Г. Л. Выгодская<sup>19</sup>, Л. А. Головчиц<sup>20</sup>, Е. П. Микшина, А. А. Коржова, Г. Н. Пенин, О. А. Красильникова<sup>21</sup>, Н. Д. Шматко, Т. С. Комарова<sup>22</sup> и др.

Проанализировав известные пути изучения творческих способностей у глухих детей старшего дошкольного возраста, мы остановились на сказкотерапии, которая связана с библиотерапией, изотерапией, песочной терапией, театрализацией.

Цель коррекционно-педагогической работы – развитие творческого потенциала у глухих детей дошкольного возраста посредством русского жестового языка и устной речи в условиях сказкотерапии, применяемой при реализации ФГОС ДО, в образовательной области «Речевое развитие», в непосредственной образовательной деятельности «Чтение художественной литературы».

Цель коррекционно-педагогических воздействий – развитие творческих способностей глухих детей старшего дошкольного возраста посредством билингвизма – с помощью русского жестового языка и устной речи – в образовательной области «Речевое развитие».

Важно создать такую атмосферу, которая помогла бы глухому ребенку всеобъемлюще, разносторонне и эмоционально понять окружающий мир в звучащей речи, в русском жестовом языке, а не заставлять ребенка зубрить заученные фразы, смысла которых он не может глубоко прочувствовать, необходимо простимулировать у ребенка внутреннюю мотивацию к постоянной речевой активности.

Основной формой речевого общения детей с нарушением слуха является русский жестовый язык и устно-дактильное проговаривание, овладение которыми осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, структуры предложений, овладением словоизменением и словообразованием.

Сказкотерапия в билингвистическом контексте через проигрывание образов сказочных героев, через пластику, жесты, движение, музыку дает возможность самовыражения природных задатков творческого потенциала, помогает ребенку позитивно мыслить и понять внешний мир.

Сказочная форма изображений этих явлений доступна для понимания ребенка, но при этом сохраняет подлинный и нравственный смысл. В этом раскрывается неоценимая польза сказкотерапии в билингвистическом пространстве современного русского литературного языка и жестовой речи (русского жестового языка и калькирующей жестовой речи) в процессе развития творческих способностей в образовательной области «Речевое развитие» для детей с нарушением слуха.

Мы можем констатировать, что невысокие показатели продукции познанного, невозможность восприятия существенных деталей, целостного образа, низкий уровень развития гибкости, оригинальности на констатирующем этапе изменились в лучшую сторону на контрольном этапе, что свидетельствует об эффективности коррекционно-педагогических воздействий.

<sup>19</sup> Выгодская Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М.: Просвещение, 1972. – 143 с.

<sup>20</sup> Головчиц Л. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

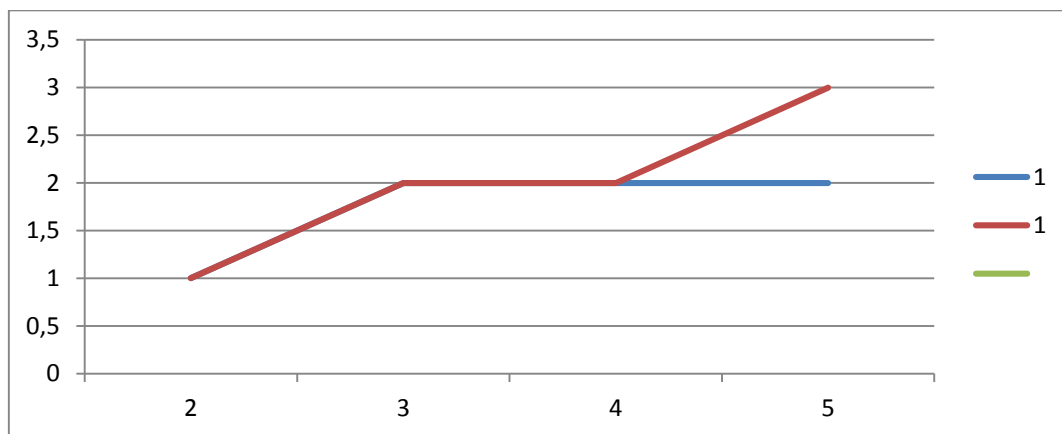
<sup>21</sup> Содержание и организация дошкольного образования детей с нарушением слуха: учебное пособие / под

общ. ред. О. А. Красильниковой. – СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2018. – 292 с.

<sup>22</sup> Обзор по: Пискун О. Ю., Агавелян Р. О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: в 2 ч.: монография. – Ч. 2: Практические материалы исследования – Новосибирск: НГПУ, 2017. – 227 с.

Интересно, что каждый показатель изменялся благодаря формирующему этапу. Мы

можем это пронаблюдать на примере показателя беглости (рис. 2).



**Рис. 2.** Сравнение показателя беглости в проективной методике Э. Торренса на констатирующем и контрольном этапах

**Fig. 2.** Comparison of the fluency index in the projective method of E. Torrens at the ascertaining and control stages

В результате коррекционно-педагогических воздействий мы поняли, что наилучший способ развития творческих способностей на основе чтения для детей с нарушением слуха – это чтение посредством билингвизма (русского языка и русского жестового языка), включающий несколько этапов.

Первый этап включает в себя метод игрового рассказывания, предложенный Б. Д. Корсунской<sup>23</sup> заключающийся в пропедевтическом этапе чтения – ребенка готовим к восприятию текста с помощью игрового рассказывания (с игрушками, игровыми атрибутами), вместе с педагогом посредством билингвизма с применением отраженного и сопряженного проговаривания.

На втором этапе ребенок читает текст устно-дактильно, применяя калькирующую жестовую речь, ищет в нем незнакомые слова, а знакомый сюжет и знакомые смыслы, затем

отвечает на вопросы по содержанию и на вопросы, касающиеся нравственного смысла текста.

На третьем этапе он пытается пересказать текст на русском жестовом языке. Это происходит эмоционально с пониманием текста.

На четвертом этапе мы просим ребенка устно прочитать текст. Ребенок осознанно это делает, так как содержание ему уже известно.

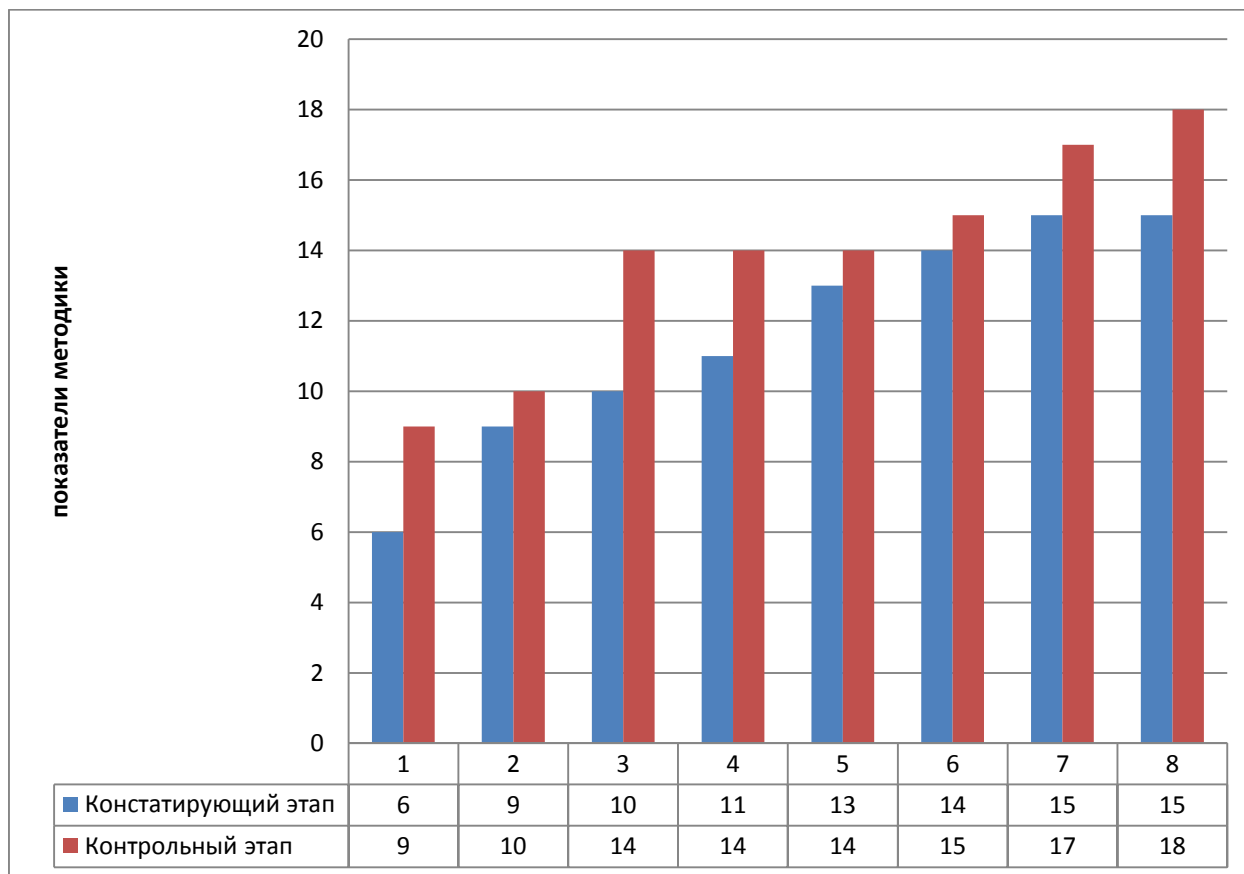
На пятом этапе – этапе развития творческих способностей – ребенок сам применяет метод «игрового рассказывания», когда пересказывает текст с помощью игрушек и игровых атрибутов, проигрывая сюжет, применяя театрализацию. Или ребенок рисует то, что он понял, запомнил, а потом, опираясь на созданные им образы, рассказывает содержание рассказа (сказки).

Этот подход для нас является основным, порождающим применение других методов.

<sup>23</sup> Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. – М.: Педагогика, 1970. – 194 с.

Эмпирическим путем мы определили оптимальный способ чтения для ребенка с нарушением слуха, такой, чтобы полностью усваивались все новые слова, сюжет, был понятен смысл текста и вызывал интерес к чтению у глухих и слабослышащих детей.

Это оказало положительное влияние и на развитие творческих способностей, как показано на рисунке 3.



**Рис. 3.** Сравнительная характеристика результатов методики «Диагностика уровня творческих способностей у старших дошкольников» Н. В. Шайдуровой на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

**Fig. 3.** Comparative characteristics of the results of the "Level diagnostics" method creative abilities in senior preschoolers" by N. V. Shaidurova at the ascertaining and control stages of the experiment

Анализируя эти показатели, мы пришли к выводам, что ребята, продемонстрировавшие средний уровень развития творческих способностей, незначительно дома и в детском саду занимаются предметно-практической и изобразительной деятельностью, испыты-

вают при этих занятиях трудности, хотя изменения в их показателях, безусловно, появились в сторону повышения; еще дети недостаточно общаются с родителями на разные темы об окружающем мире, по-прежнему их мир сосредоточен на гаджетах, интернете; представления об окружающем мире достаточно

ограничены; коммуникативные навыки на устном и жестовом языке слабо сформированы. Однако мы заметили и положительные изменения: при выполнении задания, когда они сталкиваются с трудностями, они перестали плакать и переживать, но готовы прибегнуть к направляющей помощи взрослых.

Все это положительно влияет на повышение показателей творческих способностей и социально-психологической адаптации испытуемых.

Мы для себя создали еще один педагогический диагностический инструмент, состоящий из метода видеонаблюдения, используемого в условиях педагогического эксперимента. Цель видеонаблюдения – определить эффективность развития творческих способностей детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста в процессе воспроизведения художественных текстов разными видами и формами речи. В частности, посредством калькирующей жестовой речи и русского жестового языка. Мы проанализировали, как воспроизведение текста на калькирующей жестовой речи и русском жестовом языке может повлиять на развитие творческих способностей, на пополнение словарного запаса, овладение грамматическим строем речи, запоминание грамматических структур, порядка слов, на развитие всей познавательной сферы дошкольника с нарушением слуха, особенно на развитие воображения, мышления и восприятия, на формирование ассоциативных грамматических следов памяти на творческой основе, что в дальнейшем окажет положительное влияние на правописание ребенка, обучающегося русскому языку не только в условиях

дошкольного учреждения, но и школы, а значит поможет ему адаптироваться в новом образовательном пространстве.

Проанализировав результаты исследования, мы видим, как изменились показатели оригинальности и гибкости, креативности, даже если это изменение незначительное, оно показательно относительно детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. При выполнении задания, когда дети сталкиваются с трудностями, они перестали плакать и переживать, готовы прибегнуть к направляющей помощи взрослых – это положительно влияет на развитие творческих способностей. Мы спроектировали электронное методическое пособие для родителей и специалистов для развития творческих способностей на литературном материале<sup>24</sup>.

У глухих детей из-за нарушения слуха восприятие и запоминание новых слов особенно отличается от слышащих детей. В. И. Флери, Л. С. Выготский, Р. М. Боскис, Т. В. Розанова, И. Ф. Гейльман, Г. Л. Зайцева доказали, что глухие дети лучше запоминают и закрепляют в памяти новые слова, если их значение и смысл им описать и прорисовать в жестах и образах посредством калькирующей жестовой речи и русского жестового языка. Из этого следует, что роль билингвистического подхода в развитии творческих способностей и социальной адаптации детей с нарушением слуха заслуживает внимания специалистов и родителей. Опыт нашего исследования стал содержанием проекта центра развития и поддержки семей, воспитывающих детей с нарушением слуха, в билингвистическом пространстве образования.

<sup>24</sup> Пискун О. Ю., Агавелян Р. О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития

глухих школьников: в 2 ч.: монография. Ч. 1 : Теоретико-методологические аспекты и экспериментальное изучение. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – 204 с.

### Обсуждение, заключение

Обобщая весь процесс коррекционных воздействий, следует отметить, что мы создали проект развития творческих способностей и социально-педагогической адаптации, опираясь на произведения, изучаемые в образовательной области «Речевое развитие», в непосредственной образовательной деятельности «Чтение художественной литературы», связанной с областями «Социально-коммуникативное развитие» и «Художественно-эстетическое развитие» в соответствии с современными требованиями Федерального образовательного стандарта дошкольного образования и примерной адаптированной образовательной программы для детей с нарушением слуха дошкольного возраста, отражающей организацию и содержание дошкольного образования детей с нарушением слуха. На этом материале мы создали два электронных методических обучающих пособия для родителей и специалистов для развития творческих способностей и социально-психологической адаптации детей.

Таким образом, мы пришли к выводу, что развитие творческих способностей и социально-психологической адаптации у детей дошкольного возраста с нарушением слуха посредством русского жестового языка и устной речи в условиях билингвистического образовательного пространства, применяемого при реализации ФГОС ДО, возможно, если структурировать требования ФГОС, учитывать рекомендации к примерным АООП, искать новые пути развития творческих способностей и социально-психологической адаптации.

Содержание раздела «Чтение художественной литературы» связано с содержанием таких направлений развития, как «Социально-коммуникативное развитие» (развитие свободного общения со взрослыми и детьми по

поводу прочитанного, практическое овладение нормами русской речи; формирование первичных представлений о себе, своих чувствах и эмоциях, окружающем мире людей, природе, формирование первичных ценностных представлений) и «Художественно-эстетическое развитие» (развитие детского творчества, использование музыкальных произведений как средства обогащения и усиления эмоционального восприятия художественных произведений).

При правильно разработанной программе занятий совместно с педагогами и родителями возможно добиться повышения уровня развития творческих способностей и социально-психологической адаптации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха посредством билингвизма, осознанно погружающего ребенка в семантические поля искусства и жизни. Именно такое погружение возможно в условиях центра развития и поддержки семей, воспитывающих детей с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, дети с кохлеарными имплантами), где мультимодальная команда специалистов (в том числе с инвалидностью), владеющих жестовым языком и/или имеющих опыт работы с особыми детьми разного возраста, позволит решить обозначенную проблему вместе с родителями. Результаты нашего исследования привели нас к необходимости организовать в рамках центра:

1) клуб раннего развития (от 0 до 3 лет): обучение родителей занятиям с ребенком в процессе занятий с узкими специалистами (с сурдопедагогом, учителем-дефектологом, психологом); игровое обучение детей жестовому языку, затем дактилологии для общения с близкими людьми и для последующего освоения букв, слогов и слов, пополнения словарного запаса русского языка до запуска речи;

занятия с сурдопедагогом/учителем-дефектологом/логопедом по запуску речи и развитию слухового восприятия при участии родителей;

2) развитие в дошкольном возрасте (3–5 (6) лет): социально-коммуникативное (игра, коммуникация, безопасность, труд); познавательное (формирование элементарных математических представлений, ознакомление с окружающим миром, конструирование); речевое (развитие речи и обучение чтению, чтение художественной литературы); развитие слухового восприятия и обучение произношению;

3) подготовка к школе ((5) 6–7 лет): развитие эмоционально-волевой, умственной, мотивационной готовности к школе; организация практических действий (по выбору родителей, от 1 до 3 раз в неделю): труд в быту, в природе, на занятиях продуктивными видами деятельности, дидактические, сюжетно-ролевые игры, загадки, игры-драматизации, проблемная постановка задач с использованием раздаточного, расходного материала и технических средств обучения.

Специалисты, сопровождающие детей с нарушением слуха, на наш взгляд, должны иметь высшее педагогическое образование (желательно – дефектологическое), владеть жестовым языком, должны быть заинтересованы в развитии детей с нарушением слуха (глухих, слабослышащих, после кохlearной имплантации), иметь опыт работы с детьми с нарушением слуха, быть единомышленниками в смысле уважения к традиционным сурдопедагогическим подходам и инновациям, профессионально принимая билингвизм как

эффективную систему обучения, развития интеграции и социализации детей с нарушением слуха.

В процессе пребывания ребенка в центре развития мы надеемся на повышение психолого-педагогической грамотности родителей в области развития детей с нарушением слуха за счет консультаций, лекций, тренингов, занятий.

Создание предметно-пространственной среды в помещении центра с учетом современных требований науки и практики укрепит возможности развития каждого ребенка и даст ему шанс к дальнейшему продвижению в пространстве творческого самопознания. Все это будет способствовать его интеграции и социализации.

Итак, наш проект создания центра развития содержит идею для открытия малого предприятия с трудоустройством выпускников вузов, в том числе выпускников с инвалидностью и ОВЗ (их будет не менее 50 % из всего числа педагогов), что позволит им быть социализированными и успешными; также мы представляем проект по предоставлению образовательных услуг инвалидам и лицам с ОВЗ и их семьям. Мы полагаем, что такое учреждение в своих стенах может создать социально-образовательную инклюзию для лиц с инвалидностью и ОВЗ разного возраста в процессе создания и реализации доступного билингвистического образовательного пространства для всех, а значит, и гармоничного развития каждого.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головчиц Л. А. Особые образовательные потребности глухих и слабослышащих дошкольников с интеллектуальными нарушениями // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 5. – С. 170–176. DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2017-5-80-21> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30114301>



2. Allen T. E., Clark M. D., del Giudice A., Koo D., Lieberman A., Mayberry R., Miller P. Phonology and reading: A response to Wang, Trezek, Luckner, and Paul // *American Annals of the Deaf*. – 2009. – Vol. 154 (4). – P. 338–345. DOI: <https://doi.org/10.1353/aad.0.0109>
3. Parault S. J., Williams H. M. Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. – 2010. – Vol. 15 (2). – P. 120–135. DOI: <https://doi.org/10.1093/deafed/enp031>
4. Куфтяк Е. В., Ханухова Л. М., Пойманова Е. В. Билингвизм у детей: влияние на когнитивно-коммуникативное развитие и инструменты измерения // *Современное дошкольное образование*. – 2019. – № 2. – С. 30–39. DOI: <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10042> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38585093>
5. Баулина М. Е. Сравнительный анализ очного и заочного интернет-консультирования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2015. – Т. 23, № 3. – С. 67–78. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230305> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25613953>
6. Булгарова Б. А., Брагина М. А., Новосёлова Н. В., Золотых Е. А. Теоретико-методологические основы классификации и типологизации билингвизма // *Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 384–392. DOI: <https://doi.org/10.22363/2312-8011-2017-14-3-384-392> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30114232>
7. Snoddon K. American Sign Language and early intervention // *Canadian Modern Language Review*. – 2008. – Vol. 64 (4). – P. 581–604. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ799724>
8. Scheele A. F., Leseman P. P. M., Mayo A. Y. The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency // *Applied Psycholinguistics*. – 2010. – Vol. 31 (1). – P. 117–140. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
9. Mellon N. K., Niparko J. K., Rathmann C., Mathur G., Humphries T., Napoli D. J., Handley T., Cambler S., Lantos J. D. Should All Deaf Children Learn Sign Language? // *Pediatrics*. – 2015. – Vol. 136 (1). – P. 170–176. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1632>
10. Пономаренко Е. П., Красавина Ю. В., Жуйкова О. В., Серебрякова Ю. В. Исследование особенностей интеллектуальных и когнитивных процессов студентов с нарушением слуха в техническом вузе // *Педагогический имидж*. – 2019. – № 4. – С. 664–675. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2019-13-4-664-675> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41861839>
11. Kyle F. E., Harris M. Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2010. – Vol. 107 (3). – P. 229–243. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.011>
12. Kelly L. Considerations for designing practice for deaf readers // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. – 2003. – Vol. 8 (2). – P. 171–186. DOI: <https://doi.org/10.1093/deafed/eng005>
13. Kelly L. The importance of processing automaticity and temporary storage capacity to the differences in comprehension between skilled and less skilled college-age deaf readers // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. – 2003. – Vol. 8 (3). – P. 230–249. DOI: <https://doi.org/10.1093/deafed/eng013>
14. Нагорная Л. А., Нагорный Н. Н. Популяризация русского жестового языка как одно из условий инклюзии глухих людей в современном российском обществе // *Философия и культура*. – 2020. – № 6. – С. 9–32. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0757.2020.6.33346> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43081388>



15. Shand M. A. Sign-based short-term coding of American Sign Language signs and printed English words by congenitally deaf signers // *Cognitive Psychology*. – 1982. – Vol. 14. – P. 1–12. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(82\)90002-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(82)90002-0)
16. Swanwick R., Wright S., Salter J. ‘Investigating deaf children's plural and di-verse use of sign and spoken languages in a super diverse context’ // *Applied Linguistics Review*. – 2016. – Vol. 7 (2). – P. 117–147. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0009>
17. Баулина М. Е. Образовательная траектория и нейропсихологическое сопровождение детей после кохлеарной имплантации // *Интеграция образования*. – 2018. – Т. 22, № 4. – С. 696–711. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.093.022.201804.696-711> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36546002>
18. Свистюк С. Ю. Общие представления о билингвизме в психологии // *Психология в экономике и в управлении*. – 2017. – Т. 9, № 2. – С. 26–32. DOI: [https://doi.org/10.17150/2225-7845.2017.9\(2\).26-32](https://doi.org/10.17150/2225-7845.2017.9(2).26-32) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34978928>





DOI: [10.15293/2658-6762.2102.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.08)

Olga Yuryevna Piskun

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Correctional Pedagogy and Psychology,  
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

Head,

Resource Center for Support of Students with Disabilities, Novosibirsk,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4953-6733>

E-mail: [o-piskun@yandex.ru](mailto:o-piskun@yandex.ru) (Corresponding Author)

Inessa Solomonovna Baskina

Teacher-Defectologist (Sign Language Teacher), Naariya, Israel.

Scientific Director,

Company “I hear the world around me”, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5543-4610>

E-mail: [baskina3@mail.ru](mailto:baskina3@mail.ru)

Valentina Anatolyevna Petrochenko

Master's Student,

Department of Correctional Pedagogy and Psychology,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation;

Head,

Public Organization of Deaf Parents with Hearing-Impaired Children  
“NORDIS”, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7226-8044>

E-mail: [zlata\\_0810@mail.ru](mailto:zlata_0810@mail.ru)

Elena Dmitrievna Shtatnyh

Master's Student,

Department of Correctional Pedagogy and Psychology,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3468-7707>

E-mail: [lenusja\\_1994@mail.ru](mailto:lenusja_1994@mail.ru)

Ruben Oganosovich Agavelyan

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director,

Institute of Childhood, Department of Correctional Pedagogy and Psychology,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6494-8544>

E-mail: [ruben\\_h\\_ag@mail.ru](mailto:ruben_h_ag@mail.ru)

## **Bilingual learning environment as a resource for the development of creative abilities and socio-psychological adaptation of hearing-impaired children**

### **Abstract**

***Introduction.** The article addresses the problem of bilingualism of deaf children in the educational process with the main focus on enhancing their creative abilities and socio-psychological*



adjustment. The purpose of the research is to study and describe the resource for the development of creative abilities and socio-psychological adaptation of children with hearing impairment.

**Materials and Methods.** In this paper the authors provide a review of Russian and international studies into the role of bilingualism in deaf education. The evaluation of creative abilities and socialization of children with hearing impairment was conducted using the following projective methods: 'Measurement of creative thinking' (E. Torrance's Incomplete figure test), N. V. Shaidurova's measurement of older preschoolers' creativity, 'A picture of the family' by T. G. Khomentauskas (adaptated by O. Y. Piskun and R. O. Agavelyan) as well as sets of survey methods including M. A. Panfilova's "Sociometric questionnaire for children" and V. V. Tkacheva's "Questionnaire for parents". The sample consisted of 16 senior preschool age deaf children and their parents ( $n = 16$ ).

**Results.** Results. The authors identify the features of the development of creative abilities in children with hearing impairment: a slow formation of verbal speech, role-play interaction, and abstract thinking. The study reveals low socio-psychological adaptation, high parental deprivation and anxiety. In some cases, children are deprived of constructive interaction with their parents. It is emphasized that bilingual learning environment can be considered as a tool of deaf children's social adjustment. The relevant learning environment can be created within the center of development and psychological and educational support for individuals with special education needs. Competent professionals (including those with disabilities) who use Russian sign language are motivated to communicate with deaf children and their parents for subsequent successful social integration and adjustment.

**Conclusions.** The study concludes that within a personality-centered paradigm of a bilingual educational environment for creative development of children with hearing impairment and their socio-psychological adjustment, the leading factor is the bilingual approach to creating the center for psychological and educational support for families with the main focus on constructive interaction with deaf children.

#### Keywords

Children with hearing impairment; Bilingual educational environment; Development of creative abilities; Socio-psychological adjustment; Personality-oriented paradigm; Russian sign language; Communication; Bilingualism; Motivation; Professional competence.

#### Acknowledgments

The study was financially supported by the Grant of the President of the Russian Federation for the development of civil society. Project No. 21-1-015580

## REFERENCES

1. Golovchits L. A. Special educational needs of the deaf and hard of hearing preschoolers with mental disorders. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2017, no. 5, pp. 170–176. DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2017-5-80-21> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30114301>
2. Allen T. E., Clark M. D., del Giudice A., Koo D., Lieberman A., Mayberry R., Miller P. Phonology and reading: A response to Wang, Trezek, Luckner, and Paul. *American Annals of the Deaf*, 2009, vol. 154 (4), pp. 338–345. DOI: <https://doi.org/10.1353/aad.0.0109>
3. Parault S. J., Williams H. M. Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2010, vol. 15 (2), pp.120–135. DOI: <https://doi.org/10.1093/deafed/enp031>
4. Kuftyak E. V., Khanukhova L. M., Poymanova E. V. Bilingualism in children: influence on cognitive and communicative development and measurement tools. *Modern Preschool Education*, 2019,



- no. 2, pp. 30–39. DOI: <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10042> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38585093>
5. Baulina M. E. Comparative analysis of internal consultations and internet counseling parents of children with disabilities. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2015, vol. 23 (3), pp. 67–78. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230305> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25613953>
  6. Bulgarova B. A., Bragina M. A., Novoselova N. V., Zolotykh E. A. Classification and typology of bilingualism. *Bulletin of the RUDN. Series: Education Issues: Languages and Specialty*, 2017, vol. 14 (3), pp. 384–392. DOI: <https://doi.org/10.22363/2312-8011-2017-14-3-384-392> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30114232>
  7. Snoddon K. American Sign Language and early intervention. *Canadian Modern Language Review*, 2008, vol. 64 (4), pp. 581–604. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ799724>
  8. Scheele A. F., Leseman P. P. M., Mayo A. Y. The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 2010, vol. 31 (1), pp. 117–140. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
  9. Mellon N. K., Niparko J. K., Rathmann C., Mathur G., Humphries T., Napoli D. J., Handley T., Cambler S., Lantos J. D. Should all deaf children learn sign language? *Pediatrics*, 2015, vol. 136 (1), pp. 170–176. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1632>
  10. Ponomarenko E. P., Krasavina Y. V., Zhuykova O. V., Serebryakova Y. V. Specific features of intellectual and cognitive processes in hearing impaired students of technical university. *Pedagogical Image*, 2019, no. 4, pp. 664–675. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2019-13-4-664-675> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41861839>
  11. Kyle F. E., Harris M. Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2010, vol. 107(3), pp. 229–243. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.011>
  12. Kelly L. Considerations for designing practice for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2003, vol. 8 (2), pp. 171–186. DOI: <https://doi.org/10.1093/deafed/eng005>
  13. Kelly L. The importance of processing automaticity and temporary storage capacity to the differences in comprehension between skilled and less skilled college-age deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2003, vol. 8 (3), pp. 230–249. DOI: <https://doi.org/10.1093/deafed/eng013>
  14. Nagornaya L. A., Nagornyi N. N. Popularization of Russian sign language as one of the conditions for inclusion of deaf people in the modern Russian society. *Philosophy and Culture*, 2020, no. 6, pp. 9–32. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0757.2020.6.33346> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43081388>
  15. Shand M. A. Sign-based short-term coding of American Sign Language signs and printed English words by congenitally deaf signers. *Cognitive Psychology*, 1982, vol. 14, pp. 1–12. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(82\)90002-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(82)90002-0)
  16. Swanwick R., Wright S., Salter J. ‘Investigating deaf children's plural and di-verse use of sign and spoken languages in a super diverse context’. *Applied Linguistics Review*, 2016, vol. 7 (2), pp. 117–147. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0009>
  17. Baulina M. E. Educational path and neuropsychological support for children after cochlear implantation. *Integration of Education*, 2018, vol. 22 (4), pp. 696–711. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.093.022.201804.696-711> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36546002>



18. Svituk S. Y. General concepts of bilingualism in psychology. *Psychology in Economics and Management*, 2017, vol. 9 (2), pp. 26–32. DOI: [https://doi.org/10.17150/2225-7845.2017.9\(2\).26-32](https://doi.org/10.17150/2225-7845.2017.9(2).26-32)  
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34978928>

Submitted: 09 February 2021

Accepted: 10 March 2021

Published: 30 April 2021



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Т. Ю. Азатян, А. А. Асланян

DOI: [10.15293/2658-6762.2102.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.09)

УДК 376(479.25)+37.0

## Исследование уровня информированности педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в Армении

Т. Ю. Азатян, А. А. Асланян (Ереван, Республика Армения)

**Проблема и цель.** В Армении проблема оказания психолого-педагогической помощи педагогам и семьям с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития до сих пор недостаточно разработана. Цель работы – исследование уровня информированности педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в Армении.

**Методология.** Методологической основой послужили труды отечественных и зарубежных авторов, посвященных исследованию приоритетной роли отношений педагогов к детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития, выявлению трудностей и вопросам социализации (В. Н. Чулков, Л. А. Головчиц, Т. А. Басилова и др.), а также моделированию системы работы по обучающему, психолого-педагогическому, техническому, социальному направлениям.

**Результаты.** На основе проведенных исследований и опыта работы представлены результаты некоторых аспектов проблемы и предложены рекомендации по необходимой индивидуальной помощи ребенку при подготовке его к интеграции в школе и педагогу, работающему с ним. Результаты исследования показали, что в Армении не полностью сформирован институт реабилитационной помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития, тем более в условиях инклюзивного образования, нет единого смоделированного подхода к проблеме. Выявление трудностей педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, позволит правильно осуществить первичную педагогическую диагностику, адаптировать содержание и методы работы с этими детьми с учетом индивидуальных образовательных потребностей, проектировать образовательную среду.

**Заключение.** Результаты исследования констатируют необходимость оказания систематической помощи педагогам, работающим с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития по выявлению трудностей на протяжении учебного процесса, тесное сотрудничество с мультидисциплинарной командой или со специалистами ресурсных центров, что в свою очередь способствует созданию в Армении возможной единой системы помощи педагогам для работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

**Ключевые слова:** дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития; инвалидность; интеграция; инклюзивное образование; индивидуальные образовательные потребности; проектирование образовательной среды.

**Азатян Тереза Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Ереван, Республика Армения.

E-mail: [atereza222@gmail.com](mailto:atereza222@gmail.com)

**Асланян Ануш Арутовна** – соискатель кафедры специальной педагогики и психологии, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Ереван, Республика Армения.

E-mail: [anka.aslanyan1996@mail.ru](mailto:anka.aslanyan1996@mail.ru)

### Постановка проблемы

На современном этапе развития общества в связи с реформами в образовании остро встал вопрос о введении инклюзивного обучения<sup>1</sup> [1; 2; 3]. Это предполагает получение образования детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития в школах и детских садах общего типа – совместно с нормально развивающимися сверстниками<sup>2</sup> [1–5].

Распространение в нашей стране процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями психического и физического здоровья в образовательных учреждениях является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с Законом об образовании. Предполагается, что соответствующие разделы образовательных стандартов содержат программы для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, а использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий способствует осуществлению квалифицированной коррекции нарушений их развития<sup>3</sup> [6–8].

В новых социальных условиях, работая по новым образовательным стандартам, педагогический состав учреждений должен овладеть необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики [9; 10].

Различные аспекты проблемы развития профессиональной компетенции и профессиональной готовности педагогов являлись предметом исследования как отечественных, так и зарубежных ученых<sup>4</sup> [11–13].

Готовность педагогических кадров к работе с детьми с особенностями в развитии – серьезная задача дошкольного образования [14; 15]. Ранняя комплексная помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья рассматривается современными исследователями через системы социально-психологической поддержки, организацию специального образования и охрану здоровья ребенка.

Целенаправленная педагогическая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья определяет успешность профилактики риска появления вторичных нарушений, поэтому к содержанию такой работы предъявляются особые, специфические требования<sup>5</sup> [16; 17]. Неоднородность категории детей с особенностями в развитии связана с раз-

<sup>1</sup> Чулков В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // *Специальная педагогика* / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Academia, 2000. – С. 332–345.

Назарова Н. М. *Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050700): в 3 т.* / под ред. Н. М. Назаровой. – т. 3. Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Л. В. Андреева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25470909>

<sup>2</sup> Жигорева М. В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями: монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 155 с.

<sup>3</sup> Методические рекомендации. Организация и содержание коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях / сост. Картухина Г. Н. – Южно-Сахалинск: Изд-во СОИ-ПиПКК, 2005.

<sup>4</sup> Snell M., Brown F., editors. *Instruction of students with severe disabilities*. 7. – Upper Saddle River, NJ: Merrill-Pearson; 2011. – pp. 122–185. [[Google Scholar](#)]

<sup>5</sup> Wehmeyer M. Self-determination as an educational outcome // Sands D. J., Wehmeyer M. L., editors. *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Brookes Publishing Co; 1996. pp. 17–36. [[Google Scholar](#)]

ностью физических и психических недостатков даже в одной категории нарушений детского развития и в разной степени препятствует вхождению ребенка в общество. В среднем, до 40 % обучающихся в специальных учреждениях составляют дети с сенсорными, интеллектуальными и эмоционально-волевыми проблемами<sup>6</sup>. Эти данные находят свое подтверждение в работах В. Н. Чулкова<sup>7</sup>; Т. А. Басиловой<sup>8</sup>, Н. М. Назаровой<sup>9</sup>, Д. С. Шилова, М. А. Александровой<sup>10</sup>.

Несмотря на наличие достаточно большого числа исследований, посвященных совершенствованию деятельности педагогов по работе с детьми с особенностями в развитии, вопросы, касающиеся готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования именно в дошкольных образовательных организациях, по-прежнему остаются на периферии исследовательских интересов ученых.

*Целью настоящей работы* стало исследование уровня информированности педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в Армении.

### Методология исследования

Методологической основой послужили труды отечественных и зарубежных авторов, посвященных исследованию приоритетной роли отношений педагогов к детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития, выявлению трудностей и вопросам социализации (В. Н. Чулков<sup>11</sup>, Л. А. Головчиц<sup>12</sup>, Т. А. Басилова<sup>13</sup> и др.), а также моделированию системы работы по обучающему, психолого-педагогическому, техническому, социальному направлениям.

Уникальность раннего периода детства доказана представителями научной школы

<sup>6</sup> Пискун О. Ю. Психолого-педагогические условия коррекции эмоционально-волевого развития выпускников с нарушением слуха // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 142–147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21191121>

Пискун О. Ю., Агавелян Р. О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: в 2 ч.: монография. Ч. 1 : Теоретико-методологические аспекты и экспериментальное изучение. – Новосибирск: НГПУ, 2016. – 204 с.

<sup>7</sup> Чулков В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Academia, 2000. – С. 332–345.

<sup>8</sup> Басилова Т. А. Слепоглухие дети // Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. – М., 2003. – С. 4604. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?titleid=51372>

Басилова Т. А., Александрова М. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей. – М., 2008.

<sup>9</sup> Назарова Н. М. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050700): в 3 т. /

под ред. Н. М. Назаровой. – т. 3. Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Л. В. Андреева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25470909>

<sup>10</sup> Александрова М. А. Результаты клинико-психологического изучения группы детей со сложными сенсорными нарушениями // Дефектология. – 2008. – № 6. – С. 29–37.

<sup>11</sup> Чулков В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Academia, 2000. – С. 332–345.

<sup>12</sup> Головчиц Л. А. К проблеме терминологии: “сложные, множественные, комплексные...” нарушения развития // Дефектология. – 2011. – № 3. – С. 3–11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16334287>

Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

<sup>13</sup> Басилова Т. А. Использование игровой и изобразительной деятельности в развитии социально-бытовой ориентировки слепоглухих школьников // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 38–47.

Л. С. Выготского<sup>14</sup> и основывается на культурно-исторической теории.

Б. С. Гершунский<sup>15</sup>, В. И. Журавлев, Э. Ф. Зеер, В. В. Краевский<sup>16</sup>, М. Н. Скаткин<sup>17</sup> обосновали, что для профессиональной подготовки педагога необходим не только запас знаний, но и научно-педагогическая составляющая.

Другой точки зрения придерживаются В. А. Адольф<sup>18</sup>, Н. Ф. Ильина<sup>19</sup>, О. Н. Никитина. Ученые рассматривают процесс подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования с позиции развития личности самого педагога. Они исходят из того, что только в условиях интенсивно развивающейся образовательной среды будет обеспечена самостоятельность и учебная активность, способность проектировать собственные образовательные пути.

В. А. Сластенин и Л. С. Подымова<sup>20</sup> определили, что, подготовка педагога состоит из последовательных этапов:

– развития творческой индивидуальности;

– овладения основами методологии научного познания и педагогического исследования;

– освоения технологии инновационной деятельности, практической работы по введению новшеств в педагогический процесс.

Подготовка педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в данное время становится очень актуальной.

В своих работах С. И. Сабельникова<sup>21</sup> отмечает, что для профессиональной и личностной подготовки педагогов необходимы следующие психолого-педагогические знания:

– представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;

– знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

<sup>14</sup> Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982-1984. Т. 5: Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. – М., 1983. – 369 с.

<sup>15</sup> Гершунский Б. С. Менталитет и образование. – М., 1996. – 140 с.

Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа). – М., 1997. – 120 с.

<sup>16</sup> Краевский В. В. Методология педагогической науки: Пособие для научных работников в области образования, учителей, аспирантов, студентов педагогических вузов. – М.: Центр «Школьная книга». – 2001.

Почему не удастся компенсировать недостаточную обоснованность современного содержания образования? / «Круглый стол» журнала: Разговор с академиком РАО В. В. Краевским // Проблемы теории и методики обучения. – 2003. – № 7. – С. 117. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?titleid=57099>

<sup>17</sup> Краевский В. В., Скаткин Н. Н. Научно-технический прогресс и совершенствование содержания среднего образования в процессе осуществления реформы школы // Советская педагогика. – 1985. – № 11. – С. 72.

<sup>18</sup> Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. – Красноярск, 1998. – 310 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23285218>

<sup>19</sup> Ильина Н. Ф., Адольф В. А. Онтология непрерывного образования: учебное пособие. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2009. – 204 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20119360>

<sup>20</sup> Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997. – 308 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19090396>

<sup>21</sup> Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42.



– знание методов психологического и дидактического проектирования образовательного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

– умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми объектами образовательной среды (с детьми по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-педагогами, специалистами, руководством).

Таким образом, подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования – это творческий процесс формирования и развития профессиональной компетентности педагогов, включающий мотивационный, гносеологический, проективный, перцептивно-рефлексивный и деятельностный компоненты.

В данном исследовании акцент сделан на подготовку будущего педагога, а профессиональные запросы педагога-практика, столкнувшегося с проблемами обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, остаются нерешенными.

Количество респондентов, участвовавших в экспериментальной части настоящего исследования, – 70. Это педагоги и воспитатели инклюзивной школы № 147, детского сада № 92 и студенты Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна, в котором на всех факультетах преподается дисциплина «Инклюзивное образование».

Для выявления проблем педагогов мы разработали опросники, выявили несколько проблем.

- признание ценности каждого;
- возможность адаптации образовательной программы;
- готовность учителя принимать ученика с тяжелыми и множественными нарушениями развития и вступать с ним во взаимодействие.

### Результаты исследования

Анализ форм организации, программных и методических материалов, предлагаемых разными вузами, свидетельствует, что не разработана профиограмма педагога инклюзивного образования, не определены оптимальные формы и сроки подготовки педагогов к новым условиям профессиональной деятельности, ее содержание, учебно-методические материалы и др. Подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми включает профессионально-гуманистическую направленность личности, в том числе ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения.

Профессионально-гуманистическая направленность личности проявляется в осознании педагогом гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, ответственности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей.

Педагог, готовящийся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять следующую систему профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата;

осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности, требующей больших духовных и энергетических затрат и др. Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога, работающего с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, по мнению ученых, – готовность к оказанию помощи. Психологи считают, что готовность к помощи у разных людей не одинакова. Чем выше уровень эмпатии, ответственности, заботливости, тем выше уровень готовности к помощи. Готовность к помощи у человека развивается при соответствующих условиях.

Готовность к оказанию помощи – интегральное личностное качество, включающее милосердие, эмпатию, толерантность, оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке для оптимизации педагогической работы; перцептивные умения; креативность, творческий подход к решению проблем, задач педагогической работы и др. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать.

Важным требованием к педагогу, осуществляющему педагогическую деятельность с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, является проявление им деликатности и тактичности, в том числе умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника.

Таким образом, профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми

с тяжелыми и множественными нарушениями развития предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах. Не каждый педагог, работающий в общеобразовательном учреждении с нормально развивающимися детьми, способен к работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Ориентируясь на исследования ученых В. А. Козырева<sup>22</sup>, С. А. Писаревой, А. П. Тряпицына, Е. В. Пискунова и др. по проблеме подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, можно сформулировать группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования:

1. Видеть, понимать, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды.

2. Уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием.

3. Реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса.

4. Создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и нормально развивающихся сверстников.

<sup>22</sup> Козырев В. А. Педагогический университет как источник образовательных инноваций в высшем педагогическом образовании: монография. – СПб.: Изд-

во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 307 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19938993>

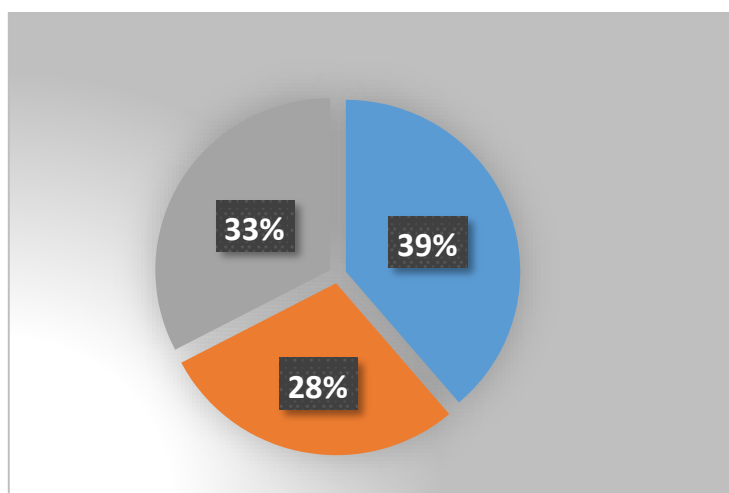
5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях инклюзивной образовательной среды.

Исследования, проведенные в ходе организации и реализации подготовки педагогов, показали, что кроме специфического содержания необходимо подобрать технологии, ориентированные на творческое развитие профессиональной компетентности педагогов, включенных в процесс инклюзивного образования. Это обеспечит формирование профессиональ-

ной компетентности педагогов системы общего образования и позволит правильно и эффективно решать задачи, связанные с обучением детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в условиях учреждений общего типа.

Чтобы выявить трудности педагогов, нами были разработаны опросники. В основном нас интересовало следующее.

1. Изучали Вы какую-либо литературу об особенностях детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития? Ответы респондентов на данный вопрос представлены на рисунке 1.



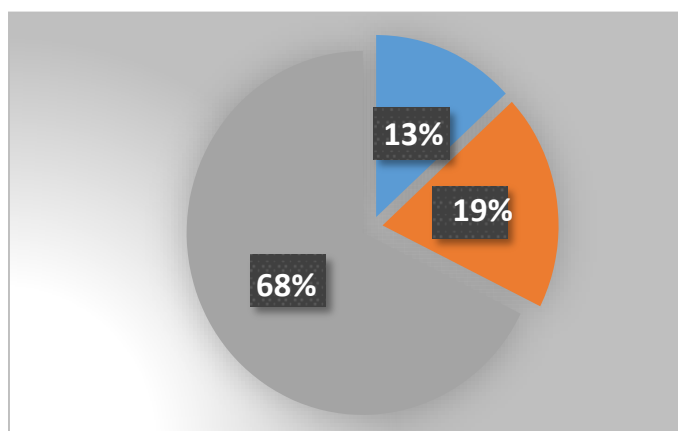
**Рис. 1.** Изучали Вы какую-либо литературу об особенностях детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития? (Да – 39 %, Нет – 28 %, Немного – 33 %)

**Fig. 1.** Have you studied any literature on the characteristics of children with severe and multiple developmental disorders? (Yes – 39 %, No – 28 %, Slightly – 33 %)

Ответы респондентов показали, что 39 % из них в ходе своей работы изучали специальную литературу относительно детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, однако нуждались в постоянной специализированной помощи для правильной организации и проведения урока, 28 % вообще не

изучали, но считали необходимым обладать специальными навыками при работе с такими детьми, а 33 % изучали незначительно.

2. Знакомы ли Вы с методами работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития? Ответы респондентов на данный вопрос представлены на рисунке 2.

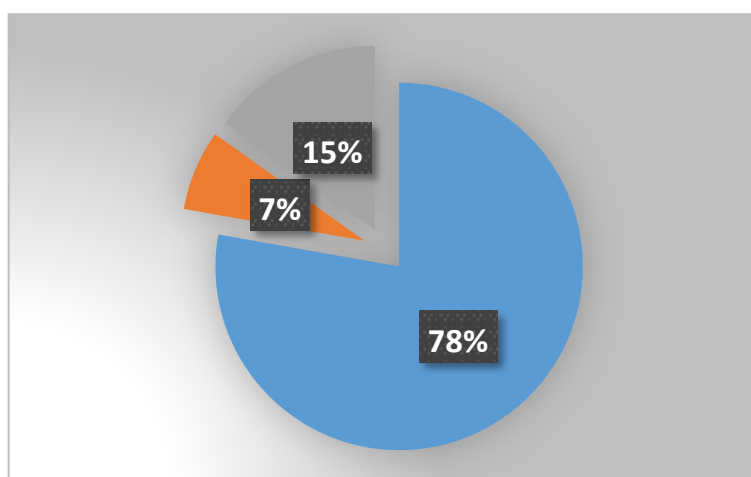


**Рис. 2.** Знакомы ли Вы с методами работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития? (Да – 13 %, Нет – 19 %, Немного – 68 %)

**Fig. 2.** Are you familiar with the methods of working with children with severe and multiple developmental disabilities? (Yes – 13 %, No – 19 %, Slightly – 68 %)

На вопрос лишь 13 % педагогов ответили, что знакомы с методами работы, но отметили также, что практически никогда их не применяли, 68 % ответили, что немного знакомы, так как иногда присутствовали на занятиях специального педагога, а 19 % на этот вопрос дали отрицательный ответ.

3. Испытывали ли вы определенные трудности в налаживании контакта с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития? Ответы респондентов на данный вопрос представлены на рисунке 3.

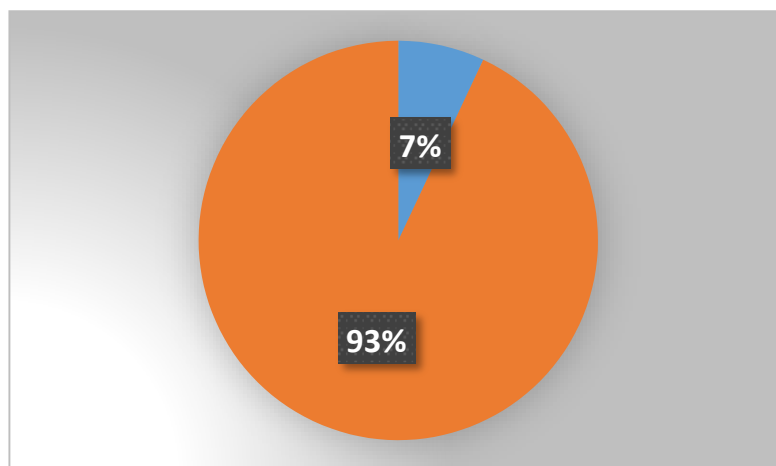


**Рис. 3.** Испытывали ли вы определенные трудности в налаживании контакта с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития? (Да – 78 %, Нет – 7 %, Немного – 15 %)

**Fig. 3.** Have you experienced any difficulties in establishing contact with children with severe and multiple developmental disabilities? (Yes – 78 %, No – 7 %, Slightly – 15 %)

Подавляющее большинство респондентов (68 %) дали положительный ответ, обосновывая это тем, что не владели альтернативными средствами коммуникации, средствами невербального общения, 7 % респондентов дали отрицательный ответ, а 15 % ответили, что пробовали применять техники альтерна-

тивной коммуникации, которыми владели поверхностно.4. Во время практики появились какие-то интересные мысли, методические находки, которые вы постараетесь реализовать в работе? Ответы респондентов на данный вопрос представлены на рисунке 4.



**Рис. 4.** Во время практики появились какие-то интересные мысли, методические находки, которые вы постараетесь реализовать в работе? (Да – 7 %, Нет – 93 %)

**Fig. 4.** During the practice, did you have any interesting ideas, methodological findings that you will try to implement in your work? (Yes – 7 %, No – 93 %)

К сожалению, на этот вопрос лишь 7 % педагогов дали положительный ответ, в основном наблюдая положительную динамику во время индивидуальных занятий, а также при проведении внешкольных и внеурочных мероприятий. 93 % респондентов категорически ответили «нет» так как не достаточная информированность мешает применению тех или иных подходов и средств.

Таким образом, выявление проблемы педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в Армении позволит правильно осуществить первичную педагогическую диагностику, адаптировать содержание и методы работы с такими детьми с учетом индивидуальных образовательных потребностей, проектировать

образовательную среду. Вышесказанное в свою очередь способствует созданию в Армении возможной единой системы помощи педагогам для работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Для продуктивной работы мы предлагаем педагогам следующие методические рекомендации.

– Приоритетное направление коррекционной помощи в социальной адаптации и развитии индивидуального жизненного опыта ребенка на максимально доступном ему уровне.

– При планировании содержания программы обучения и воспитания детей, подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития необходимо учитывать не возраст ребенка, а уровень развития, уровень

компенсаторных возможностей, а также индивидуально-типологические особенности, структуру нарушения и степень потребности в посторонней помощи.

– Необходимо соблюдать этапность работы с учетом обеспечения различных форм организации детей: на начальном этапе сопровождение осуществляется индивидуально для каждого ребенка, на последующих этапах используются подгрупповые и фронтальные занятия.

– Учащийся должен иметь возможность видеть всех остальных обучающихся для того, чтобы видеть лицо говорящего и считывать речь с губ, если происходит устный опрос. Предпочтительно садить ученика на максимально близком расстоянии от учителя (за первую парту со стороны стола учителя).

– Педагог должен отслеживать состояние слуховых аппаратов у учеников. Важно, чтобы аппарат был включен и работал.

– Педагог должен стараться находиться ближе к ученикам. При объяснении материала нельзя поворачиваться спиной, боком, так как повышается вероятность, что дети не воспримут материал. Необходимо стоять, повернувшись лицом к детям.

– Необходимо следить за речью. Речь педагога должна иметь хорошо воспринимаемую громкость, нормальный темп. Следует избегать слишком быстрого и замедленного темпа.

– При объяснении задания для самостоятельной работы педагогу необходимо уточнить, как понял смысл задания ученик, и дать дополнительные комментарии, если необходимо.

– При наличии особенностей в речи у ученика необходимо дать возможность сдавать домашнюю работу в письменной форме.

– Важно стимулировать учеников общаться устно, развивать в них позитивное отношение к речевому общению. Необходимо стимулировать устные ответы вне зависимости от ошибок при словесном оформлении.

– Получение социального опыта – важная задача образовательной организации, поэтому рекомендуется включать учеников в общественные мероприятия.

– У учителя должно быть толерантное отношение к ученикам, важно оказывать поддержку детям. Это нужно, чтобы дети ощущали себя комфортно в образовательной организации.

– Необходимо общаться с семьей ребенка и обсуждать процесс воспитания и обучения.

– Для включения новых слов в активную речь ребенка нужно создавать ситуацию общения в контексте общей деятельности.

– Классное помещение должно быть достаточно освещено. Учеников с низкой остротой зрения, с расходящимся косоглазием садят ближе, учеников со сходящимся косоглазием садят дальше от учителя и материала.

– У учеников с низкой остротой зрения должна быть возможность подойти ближе к демонстрируемому материалу.

– Существует система требований к наглядному материалу: это должны быть реальные предметы, с которыми ребенок может встретиться в реальной жизни. Игрушки должны быть с четко выраженными признаками, изображения простыми, без лишних деталей, с четким контуром, контрастные по отношению к фону, без бликов.

– Материалы и пособия должны состоять из подлинных объектов, муляжей, игрушек, объемных и плоскостных геометрических фигур, рельефных и плоскостных изображений предметов и объектов.

– Материалы и пособия должны быть доступны для зрительного восприятия: быть яркими, красочными, насыщенными по цвету. В основном используются красный, оранжевый, желтый, зеленый цвета; остальные цветные изображения должны иметь чистые натуральные цвета.

– В изображении должна соблюдаться пропорциональность соотношений по величине в соответствии с соотношениями по величине реальных объектов (кроме специальных заданий)

### Обсуждение результатов

В Армении в настоящее время полностью не сформирован институт реабилитационной помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития, а в большинстве регионов страны отсутствуют специализированные учреждения, которые могут оказать психолого-педагогическую помощь этим детям, основная работа ложится на плечи специальных педагогов, которые оказывают профессиональную помощь педагогам и воспитателям в этих вопросах. Однако активное вовлечение их в процесс оказания педагогической помощи происходит спонтанно и в основном без систематически налаженной работы.

Работая в системе, где реализуется инклюзивное образование, у педагога может обнаружиться недостаток профессиональных компетенций, учитель в такой системе часто сталкивается с психологическими барьерами и стереотипами. Вместе с тем уместно согласиться с мнением, что учитель находится в центре процесса инклюзии, он воплощает инклюзивные принципы в своей работе, переводит теорию в практику. Инклюзия требует, чтобы педагог занимал особую, специфическую позицию, овладение профессиональ-

ными ролями происходит не всегда, это процесс перехода от скрытого сопротивления к открытому и от него – к принятию, сначала пассивному, а потом – к активному.

В Армении уже сложились и действуют определенные виды помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития: умственно отсталым глухим и слабослышащим, умственно отсталым слепым и слабовидящим, умственно отсталым детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата во вспомогательных классах соответствующих типов школ и в некоторых учреждениях Министерства соцзащиты и труда. Но было бы преждевременно говорить о наличии системы помощи детям со сложными нарушениями или полагать, что она находится в стадии становления. Действительное положение дел представляет собой очень неоднородную картину.

Для ряда субкатегорий детей со сложным нарушением какие-либо виды по-настоящему специализированной поддержки вообще отсутствуют, например, для глухих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, для аутичных детей с сенсорными нарушениями, для детей с соматическими нарушениями и нарушениями зрения и слуха.

Для большинства лиц со сложным дефектом особенно неустроенной оказывается жизнь до школы и после нее, вместе с тем для отдельных категорий детей со сложным дефектом образуются новые службы и виды поддержки, которые могут рассматриваться как пробная модель, возможная для использования при развитии системы.

Некоторую помощь дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития в настоящее время могут найти в негосударственных учреждениях. Так, в местных общественных и частных психолого-педагогиче-

ских, медико-социальных и иных центрах, организующих помощь детям-инвалидам, получают педагогическую поддержку дети с выраженными отклонениями в развитии, среди которых встречаются дети со сложным дефектом. Для обслуживания детей в дошкольном возрасте еще не созданы консультативные центры, которые могли бы оказывать педагогическую помощь родителям, имеющим детей со сложными аномалиями развития, и осуществлять раннюю диагностику. Подобные центры («семейные центры») имеются за рубежом (в Великобритании, Дании, Швеции, Норвегии и других странах).

Одной из серьезных задач модернизации дошкольного образования и развития инклюзии является поиск оптимальных моделей готовности педагогов-воспитателей к работе с детьми с особенностями в развитии.

Российские исследователи рассматривают раннюю комплексную помощь ребенку с отклонениями в развитии как совокупность системы социально-психологической поддержки и помощи, охраны здоровья и специального образования. Данная позиция базируется на культурно-исторической теории Л. С. Выготского и его научной школы, представители которой доказали уникальность первых лет жизни ребенка для его развития.

Мы согласны с рядом исследований, которые раскрывают проблемы взаимодействия педагогов с детьми с особенностями в развитии: «неготовность к взаимопониманию педагогов, авторитаризм в стиле общения, недостаток педагогической культуры, неумение реально оценить воспитательные возможности семьи, недостаточная коммуникативная культура родителей, низкая общая педагогическая культура, недооценка роли сотрудничества, безответственность в вопросах воспитания, иногда, аморальное поведение; право-

вая некомпетентность субъектов; недостаточная информированность субъектов о деятельности образовательного учреждения; необходимость единого информационного пространства. Особенно важна «психологическая готовность педагогов к принятию идеи инклюзии».

В контексте рассматриваемой проблемы сформулируем понятие «готовность к профессиональной деятельности в работе с детьми с особенностями в развитии». Мы понимаем данный термин как комплексное образование личности, включающее психологические, ценностные, мотивационные компоненты; уровень знаний и профессионализма, обеспечивающий мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности в мотивированном пространстве.

Существует диалектическая взаимосвязь готовности педагогов к профессиональной деятельности и эффективной работе с детьми с особенностями в развитии с учетом их возрастных, индивидуальных особенностей, многовариантности и степени выраженности отклонений в развитии, определяющих структуру дизонтогенеза детей.

Готовность к профессиональной деятельности в работе с детьми с особенностями в развитии занимает в структуре профессионализма первую ступень, необходимую для последующего проявления профессиональной компетентности и достижения мастерства, т. е. является фундаментом для формирования профессиональных и специальных компетенций, которыми должен обладать современный воспитатель.

Одной из главных проблем является снижение мотивации профессиональной деятельности педагогов в целом и профессиональных достижений в частности, стрессоустойчивости



работников при выполнении профессиональных обязанностей с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

### Заключение

Вышесказанное позволяет нам выявить основные трудности педагогов при работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях инклюзивного образования: признание ценности каждого ученика; возможность адаптации образовательной программы; готовность учителя принимать ученика с тяжелыми и множественными нарушениями развития и вступать с ним во взаимодействие.

Соответственно, инклюзия требует от педагога формирования новых профессиональных компетенций и личностных качеств. Несомненно, педагог – ключевая фигура реформирования современного образования. Изменения в образовании возможны лишь при активной инновационной деятельности самого педагога и его собственном развитии. Как двигаться к изменениям в профессиональном «портрете» педагога будущего?

Насколько сами учителя готовы войти в процесс изменений, выстроить свою профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного образования, работать в школе «для всех»? Это не простые вопросы. Изменение профессиональных установок педагогов и уровня их профессиональных компетенций является первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности (профессиональной, психологической и методической) учителей общеобразовательной школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей в работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Несомненно, именно учитель есть «золотое сечение» инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Allan J. Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice // *Inclusive Education: Cross Cultural Perspectives*. – 2008. – Vol. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6093-9>
2. Campbell P. H., Milbourne S., Dugan L. M., Wilcox MJ. A review of the evidence on practices for teaching young children to use assistive technology devices // *Topics in Early Childhood Special Education*. – 2006. – Vol. 26. – P. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1177/02711214060260010101>
3. Schweigert P., Rowland C. Early communication and microtechnology: Instructional sequence and case studies of children with severe multiple disabilities // *Augmentative and Alternative Communication*. – 1992. – Vol. 8. – P. 273–286. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434619212331276313>
4. Horn E. M. Achieving meaningful motor skills: Conceptual and empirical bases of a neurobehavioral intervention approach // *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. – 1997. – Vol. 3 (2). – P. 138–144. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1997\)3:2<138::AID-MRDD5>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1997)3:2<138::AID-MRDD5>3.0.CO;2-N)
5. Horn E., Lieber J., Sandall S., Schwartz I., Worley R. Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities // *Topics in Early Childhood Special Education*. – 2002. – Vol. 20. – P. 208–223. DOI: <https://doi.org/10.1177/027112140002000402>



6. Brady N., Bashinski S. Increasing communication in children with vision and hearing loss // *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. – 2009. – Vol. 33 (1–2). – P. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.1-2.59>
7. Brown F., Cohen S. Self-determination and young children // *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. – 1996. – Vol. 21. – P. 22–30. DOI: <https://doi.org/10.1177/154079699602100105>
8. Cosbey J. D., Johnson S. Using a single switch voice output communication aid to increase social access for children with severe disabilities in inclusive classrooms // *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. – 2006. – Vol. 3. – P. 144–156. DOI: <https://doi.org/10.1177/154079690603100207>
9. Dunst C. J., Trivette C. M., Hamby D. W. Meta-analysis of family-centered helping practices research // *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. – 2007. – Vol. 13 (4). – P. 370–378. DOI: <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
10. Hunt P., Soto G., Maier J., Doering K. Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom // *Exceptional Children*. – 2003. – Vol. 69. – P. 315–332. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
11. Mar H. H., Sall N. Programmatic approach to use of technology in communication instruction for children with dual sensory impairments // *Augmentative and Alternative Communication*. – 1994. – Vol. 10. – P. 138–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434619412331276850>
12. Soodak L. C., Erwin E. J. Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings // *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. – 2000. – Vol. 25. – P. 29–41. DOI: <https://doi.org/10.2511/rpsd.25.1.29>
13. Udvari-Solner A., Causton-Theoharis J., York-Barr J. Developing adaptations to promote participation in inclusive environments // *Educating Children with Multiple Disabilities: A Collaborative Approach* / Orelove F. P., Sobsey D., Silberman R. K. (eds.). – 2004. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED491780>
14. Омельченко Е. А., Чеснокова Г. С., Агавелян Р. О. Самовыражение в системе ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольного образования // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – № 1. – С. 7–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1801.01>
15. Ahsan M. T., Deppeler J. M., Sharma U. Predicting Pre-Service Teachers' Preparedness for Inclusive Education: Bangladeshi Pre-Service Teachers' Attitudes and Perceived Teaching-Efficacy for Inclusive Education // *Cambridge Journal of Education*. – 2013. – Vol. 43 (4). – P. 517–535. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036>
16. Paju B., Rätty L., Pirttimaa R., Kontu E. The School Staff's Perception of Their Ability to Teach Special Educational Needs Pupils in Inclusive Settings in Finland // *International Journal of Inclusive Education*. – 2016. – Vol. 20 (8). – P. 801–815. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
17. Wehmeyer M., Palmer S. Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination // *Education and Training in Developmental Disabilities*. – 2003. – Vol. 38 (2). – P. 131–144. URL: <https://www.jstor.org/stable/23879591>



DOI: [10.15293/2658-6762.2102.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2102.09)

Tereza Yurevna Azatyan

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head,  
Department of Special Pedagogy and Psychology,  
H. Abovyan Armenian State Pedagogical University, Yerevan, Republic  
of Armenia.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3218-257X>

E-mail: [atereza222@gmail.com](mailto:atereza222@gmail.com) (Corresponding Author)

Anush Arturovna Aslanyan

Research Scientist,  
Department of Special Pedagogy and Psychology,  
H. Abovyan Armenian State Pedagogical University, Yerevan, Republic  
of Armenia.

E-mail: [anka.aslanyan1996@mail.ru](mailto:anka.aslanyan1996@mail.ru)

## Research on information awareness of teachers working with children with severe and multiple developmental disabilities in Armenia

### Abstract

**Introduction.** *As in many countries, in Armenia the problem of providing psychological and pedagogical assistance to families and teachers of children with severe and multiple developmental disabilities is still insufficiently developed. Based on the research results and practical evidence, recommendations for teachers on adjustment of disabled children to school environment are presented.*

**Materials and Methods.** *The research methodology is based on previous international studies on the role of teachers' attitudes to children with severe and multiple developmental disorders, as well as difficulties in their socialization /Chulkov, V. N.; Golovchits, L. A.; Basilova, T. A., etc./. The model of remedial educational, psychological, technical and social interventions has been developed.*

**Results.** *The results indicate that the institute of rehabilitation care for children with severe and multiple developmental disabilities is not fully established in Armenia, especially within inclusive education. Moreover, there is no uniformed approach to this problem. Revealing difficulties of teachers working with children with severe and multiple developmental disabilities in Armenia will allow to conduct primary educational diagnostics, adjust the content and methods of working with these children to their special educational needs, and design supportive educational environment.*

**Conclusions.** *The findings indicate the need for systematic assistance to teachers working with children with severe and multiple developmental disabilities to identify difficulties within the educational process, close cooperation with multidisciplinary teams or professionals from resource centers, which, in its turn, contributes to the creation of a unified system of assistance to teachers working with children with severe and multiple developmental disabilities in Armenia.*

### Keywords

*Children with severe and multiple developmental disabilities; Disability; Integration; Inclusive education; Individual educational needs; Designing an educational environment.*

**REFERENCES**

1. Allan J. Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice. *Inclusive Education: Cross Cultural Perspectives*, 2008, vol. 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6093-9>
2. Campbell P. H., Milbourne S., Dugan L. M., Wilcox MJ. A review of the evidence on practices for teaching young children to use assistive technology devices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2006, vol. 26, pp. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1177/02711214060260010101>
3. Schweigert P., Rowland C. Early communication and microtechnology: Instructional sequence and case studies of children with severe multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 1992, vol. 8, pp. 273–286. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434619212331276313>
4. Horn E. M. Achieving meaningful motor skills: Conceptual and empirical bases of a neurobehavioral intervention approach. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 1997, vol. 3 (2), pp. 138–144. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1997\)3:2<138::AID-MRDD5>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1997)3:2<138::AID-MRDD5>3.0.CO;2-N)
5. Horn E., Lieber J., Sandall S., Schwartz I., Worley R. Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2002, vol. 20, pp. 208–223. DOI: <https://doi.org/10.1177/027112140002000402>
6. Brady N., Bashinski S. Increasing communication in children with vision and hearing loss. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2009, vol. 33(1–2), pp. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.1-2.59>
7. Brown F., Cohen S. Self-determination and young children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 1996, vol. 21 (1), pp. 22–30. DOI: <https://doi.org/10.1177/154079699602100105>
8. Cosby J. D., Johnson S. Using a single switch voice output communication aid to increase social access for children with severe disabilities in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2006, vol. 3, pp. 144–156. DOI: <https://doi.org/10.1177/154079690603100207>
9. Dunst C. J., Trivette C. M., Hamby D. W. Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2007, vol. 13 (4), pp. 370–378. DOI: <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
10. Hunt P., Soto G., Maier J., Doering K. Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, 2003, vol. 69, pp. 315–332. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
11. Mar H. H., Sall N. Programmatic approach to use of technology in communication instruction for children with dual sensory impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, 1994, vol. 10, pp. 138–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434619412331276850>
12. Soodak L. C., Erwin E. J. Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 2000, vol. 25, pp. 29–41. DOI: <https://doi.org/10.2511/rpsd.25.1.29>
13. Udvari-Solner A., Causton-Theoharis J., York-Barr J. Developing adaptations to promote participation in inclusive environments. In: Orelove F. P., Sobsey D., Silberman R. K., editors. *Educating Children with Multiple Disabilities: A Collaborative Approach*. 4 2004. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED491780>



14. Omelchenko E. A., Chesnokova G. S., Agavelyan R. O. Self-expression within the value system of prospective preschool educators. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (1), pp. 7–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1801.01>
15. Ahsan M. T., Deppeler J. M., Sharma U. Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 2013, vol. 43 (4), pp. 517–535. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036>
16. Paju B., Rätty L., Pirttimaa R., Kontu E. The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 2016, vol. 20 (8), pp. 801–815. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
17. Wehmeyer M., Palmer S. Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 2003, vol. 38 (2), pp. 131–144. URL: <https://www.jstor.org/stable/23879591>

Submitted: 02 February 2021

Accepted: 10 March 2021

Published: 30 April 2021



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



## К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Science for Education Today» – электронное периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются. Корректур статей авторам не высылается.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах половины печатного листа (20000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробнее с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://sciforedu.ru/avtoram>



## GUIDE FOR AUTHORS

The scientific journal «Science for Education Today» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal "cabinet" of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors. Manuscripts are not returned.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 0,5 printed page (20000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

abstract (200–250 words) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.sciforedu.ru/avtoram>