



ISSN: 2658-6762

DOI: 10.15293/2658-6762.2204

SCIENCE FOR EDUCATION TODAY

№ 4/2022

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИПТУ

WWW.SCIFOREDU.RU



Учредитель и издатель:

ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

журнал «Science for Education Today» 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, (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)

Т. Азатян, д-р педагогики (Ереван, Армения)

Б. Бухтова, д-р наук, ун-т 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)

С. Карапетян, д-р педагогики (Ереван, Армения)

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)

Н. Ниязбаева, д-р филос. наук, проф.

(Костанай, 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, ун-т 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)

Байгужин П. А., д-р биол. наук, проф. (Челябинск)

Безруких М. М., д-р биол. наук, проф., почетный

профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

Беляева Л. А., д-р филос. наук, проф. (Екатеринбург)

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

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

Дубровина О. В., д-р полит. наук, проф. (Новосибирск)

Жафяров А.Ж., д-р физ.-мат. н., чл.-корр. РАО (Новосибирск)

Иванова Л. Н., д-р мед. наук, акад. РАН (Новосибирск)

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)

Мазниченко М. А., д-р пед. наук, проф. (Сочи)

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. Виллюйская, д. 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.com

Номер подписан к выпуску 31.08.22



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

The Journal «Science for Education Today» registration certificate
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-75074
of 11.02.2019
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.) (Krasnodar)
Biology and Medicine for Education

R. I. Aizmam, Dr. Sc. (Biology), Prof.
Philology and Cultural for Education

E. A. Kostina, Cand. Sc. (Pedagogy), Prof.

International Editorial Council

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

T. Azatyan, Ph.D. (Ped.) (Yerevan, Republic of Armenia)

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)

S. Karapetyan, Ph.D. (Ped.) (Yerevan, Republic of Armenia)

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)

N. Niyazbaeva, Dr. Sc. (Philos.) (Kostanay, 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)

P. A. Bayguzhin, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Chelyabinsk)

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

L. A. Belyaeva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Ekaterinburg)

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

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

O. V. Dubrovina, Dr. Sc. (Politology), Prof. (Novosibirsk)

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. Maznichenko, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Sochi)

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

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

© 2011-2022 Publisher "Novosibirsk State Pedagogical
University". All rights reserved.

630126, Russian Federation, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.ru

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

- Хромова А. О., Бухтаярова Е. Ю., Климова А. А., Курносоева М. А., Дружинина М. В.* (Архангельск, Россия). Исследование мотивационного, креативного, коммуникативного и организационного компонентов готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий 7
- Батенова Ю. В., Волчегорская Е. Ю.* (Челябинск, Россия), *Ежова С. В., Типушков С. В.* (Челябинская область, Копейск, Россия), *Филитова О. Г.* (Челябинск, Россия). Исследование факторов повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников 26
- Савченков А. В., Уварина Н. В., Гнатышина Е. А.* (Челябинск, Россия). Выявление специфических особенностей социально-психологического портрета студентов профессиональных образовательных организаций: воспитательный аспект 46

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Андрюченко Е. В.* (Новосибирск, Россия), *Попова О. С.* (Минск, Беларусь), *Ромм Т. А.* (Новосибирск, Россия). Классное руководство как элемент социального воспитания российских школьников в контексте анализа исследований образования 73
- Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.* (Новосибирск, Россия). Оценка развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий 92

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Тихонова Л. П., Попова С. И., Мироненко С. Н., Вахрамеев П. С., Питерцев М. Э.* (Череповец, Россия). Исследование объективности оценивания образовательных достижений школьников на основе системы автоматизированного мониторинга и контроля 120
- Пеша А. В.* (Екатеринбург, Россия). Возможности реализации технологии карьерного лифта в высших учебных заведениях 143

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Елисеева А. В., Стрельчук Е. Н.* (Москва, Россия). Взаимосвязь восприятия и усвоения аудиоинформации в зависимости от способов фиксации письма в эпоху цифровизации 163
- Ермолова Т. В., Савицкая Н. В., Дедова О. В., Гузова А. В.* (Москва, Россия). Исследование возможностей применения иммерсивного опыта изучения иностранного (английского) языка в мирах виртуальной реальности детьми с ограниченными возможностями здоровья 183



CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR EDUCATION

- Khromova A. O., Bukhtayarova E. Y., Klimova A. A., Kurnosova M. A., Druzhinina M. V.* (Arkhangelsk, Russian Federation). Research on motivational, creative, communicative and organizational components of future educators' readiness to use innovative technologies7
- Batenova Y. V., Volchegorskaya E. Y.* (Chelyabinsk, Russian Federation), *Ezhova S. V., Tipushkov S. V.* (Kopeisk, Russian Federation), *Filippova O. G.* (Chelyabinsk, Russian Federation). Factors of increasing mental efficiency and reducing social anxiety in primary schoolchildren.....26
- Savchenkov A. V., Uvarina N. V., Gnatyshina E. A.* (Chelyabinsk, Russian Federation). Determining specific features of vocational students' socio-psychological portrait: Moral educational aspect.....46

PHILOSOPHY AND HISTORY FOR EDUCATION

- Andrienko E. V.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Popova O. S.* (Minsk, Republic of Belarus), *Romm T. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Class tutoring in Russian schools as a part of social education: The analysis of educational studies73
- Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Evaluating the development of reflexive personality skills in the conditions of distance educational technologies.....92

MATHEMATICS AND ECONOMICS FOR EDUCATION

- Tikhonova L. P., Popova S. I., Mironenko S. N., Vakhrameev P. S., Pitertsev M. E.* (Cherepovets, Russian Federation). Studying the objectivity of educational assessment in schools based on the system of automated monitoring and evaluation.....120
- Pesha A. V.* (Yekaterinburg, Russian Federation). Opportunities for the implementation of career lift technology in higher educational institutions143

PHILOLOGY AND CULTURE FOR EDUCATION

- Eliseeva A. V., Strelchuk E. N.* (Moscow, Russian Federation). The relationship between perception and assimilation of audio information depending on the methods of fixing writing in the era of digitalization163
- Ermolova T. V., Savitskaya N. V., Dedova O. V., Guzova A. V.* (Moscow, Russian Federation). Study of the possibilities of applying immersive experience of learning a foreign (English) language in the virtual reality worlds of children with disabilities183



www.sciforedu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
FOR EDUCATION**



УДК 378.14

DOI: [10.15293/2658-6762.2204.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2204.01)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Исследование мотивационного, креативного, коммуникативного и организационного компонентов готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий

А. О. Хромова¹, Е. Ю. Бухтаярова¹, А. А. Климова¹, М. А. Курносова¹, М. В. Дружинина¹¹ Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, Архангельск, Россия

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий в системе дошкольного образования. Цель статьи – выявить и обосновать компоненты готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий в системе дошкольного образования, а также определить уровень сформированности таких компонентов, как мотивационный, креативный, коммуникативный и организационный.

Методология. Методологической основой исследования является системно-деятельностный подход. В процессе исследования использованы следующие методы: анализ научной литературы, систематизация и обобщение исследовательских материалов, изучение деятельности субъектов педагогического процесса и педагогической образовательной практики и др. Эмпирические материалы собраны с помощью авторских анкет и специальных психолого-педагогических методик. Для обработки данных применены методы математической статистики и визуализации полученных результатов. Исследование проводилось на базе Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск). В работе на разных ее этапах приняли участие 212 студентов бакалавриата 2–5 курсов Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры очной и заочной форм обучения по направлениям подготовки «Педагогика и психология дошкольного образования», «Дошкольное и начальное образование».

Финансирование проекта: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках реализации научного проекта № 20-313-90053 «Фундаментальное обоснование, разработка и апробация модели формирования игровой компетенции у бакалавров – будущих педагогов дошкольного образования в Арктической зоне России (на примере Архангельской области)».

Библиографическая ссылка: Хромова А. О., Бухтаярова Е. Ю., Климова А. А., Курносова М. А., Дружинина М. В. Исследование мотивационного, креативного, коммуникативного и организационного компонентов готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 7–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.01>

✉ Автор для корреспонденции: М. В. Дружинина, m.druzhinina@narfu.ru

© А. О. Хромова, Е. Ю. Бухтаярова, А. А. Климова, М. А. Курносова, М. В. Дружинина, 2022

Результаты. Авторы уточнили понятие готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий в системе дошкольного образования, выявили и обосновали ведущие компоненты готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий в системе дошкольного образования. В результате анализа данных предложены методы измерения мотивационного, креативного, коммуникативного и организационного компонентов готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий в системе дошкольного образования, а также был определен уровень их сформированности. В рамках исследовательской работы доказана необходимость целенаправленного формирования готовности педагогов к использованию инновационных технологий.

Заключение. В заключении делаются выводы о необходимости развития таких компонентов готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий в системе дошкольного образования, как мотивационный, креативный, коммуникативный и организационный, обобщаются эмпирические данные об уровне сформированности изучаемых компонентов готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий в системе дошкольного образования.

Ключевые слова: готовность педагогов; дошкольное образование; инновационные технологии; мотивационный компонент готовности; креативный компонент готовности; коммуникативный компонент готовности; организационный компонент готовности.

Постановка проблемы

Формирование информационно-технологического общества, существенные изменения в социально-экономическом и нравственном развитии мира приводят к необходимости подготовки педагогов нового уровня [8; 12; 15; 18]. В настоящее время большое значение имеет развитие так называемых soft skills, т. е. надпрофессиональных компетенций [11; 13]. Высококвалифицированным специалистам необходимо мобильно реагировать на постоянно изменяющиеся условия осуществления своей профессиональной деятельности [14; 17], постоянно повышать свою конкурентоспособность [19; 22], быть готовыми к деятельности, влияющей на творческую самореализацию [21; 23]. В дошкольном образовании наблюдается востребованность в педагогах

различных профилей со сформированной готовностью к использованию инновационных технологий, но на практике инновационные технологии применяются не всегда системно¹.

Научный интерес к феномену готовности развивался неравномерно, представим основные этапы в истории исследований по проблеме формирования готовности личности.

Исследователи в области педагогики и психологии стали изучать феномен готовности человека к какой-либо деятельности и описывать это явление в своих научных работах в XIX в. Распространение передового педагогического опыта, внедрение достижений педагогической науки в практику – именно с такой точки зрения исследовалась отечественная инновационная педагогическая деятельность [5; 20].

¹ Корепанова М. В., Зайцев В. В., Николаева М. В. Современные проблемы дошкольного и начального образования: контекст становления личности: монография. – Волгоград: Перемена, 2018. – 164 с.

Начиная с 1980-х гг. готовность стала изучаться с позиций концептуализации понятий, а также теории и практики. Интерес ученых был направлен на изучение следующих сторон готовности: психологической, мотивационной, профессиональной, моральной, профессионально-педагогической, готовности к обучению в школе, спортивным соревнованиям, военным действиям, профессиональной деятельности и т. д.²

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет в настоящее время выделить два основных подхода к анализу понятия готовности к любой деятельности: функциональный и личностный. Функциональный подход рассматривает готовность как особое психическое состояние, которое является своеобразной связкой между психическими процессами и личностью, позволяющей активизировать его. Этот подход представлен в исследованиях Н. Д. Левитова³, Л. С. Нерсисяна, В. Н. Пушкина⁴, Д. Н. Узнадзе⁵, В. А. Ядова⁶. В данном контексте готовность включает в себя не только различного рода осознанные и неосознанные установки на определенные действия, но и понимание задач, модели вероятного поведения человека, определение оптимальных способов действия, оценку своих

возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата.

Сторонники личностного подхода – М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович⁷, И. А. Зимняя⁸, В. А. Крутецкий⁹, В. А. Сластенин¹⁰ – определяют готовность как устойчивую характеристику личности. Целенаправленно сформированная готовность становится значимой предпосылкой к успешной деятельности. В рамках этого подхода готовность рассматривается как синтез свойств личности, который определяет ее пригодность к работе и включает в себя активное, положительное отношение к деятельности, конкретный опыт (знания, умения, навыки), умение организовать свой труд, работать самостоятельно, а также видеть перспективы развития.

Проблема готовности будущего педагога к использованию инновационных технологий активно рассматривалась во второй половине XX в. Эту тему развивали Б. Г. Ананьев¹¹,

² Воропаева Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 4.

³ Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М., 1964. – 320 с.

⁴ Нерсисян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // *Вопросы психологии*. – 1969. – № 5. – С. 24–31.

⁵ Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 415 с.

⁶ Ядов В. А. Социальный тип личности // *Коммунист*. 1988. – № 10. – С. 96–104.

⁷ Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психофизические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

⁸ Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 5.

⁹ Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 253 с.

¹⁰ Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // *Сибирский педагогический журнал*. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

¹¹ Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980.

В. А. Крутецкий¹², М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович¹³, Ю. А. Карпова¹⁴, З. Н. Рамаманова¹⁵, Н.Е. Щуркова¹⁶. По мнению Б. Г. Аманьева, готовность определяется как проявление способностей к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда. В. А. Крутецкий предлагает вывести понятие за определение круга способностей и считать готовность синтезом свойств личности. Определение готовности, сформулированное М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, перекликается с мнением В. А. Крутецкого о том, что это настрой личности на определенное поведение, установка на активное действие, ее приспособление к среде с целью совершения успешных действий в определенный момент, что обусловлено мотивами и психическими особенностями личности.

В обзор публикаций по теме исследования нами были включены статьи последних пяти лет, наглядно иллюстрирующие современные тенденции изучения готовности педагогов к инновационной деятельности [1; 6; 10; 16]. Так, например, И. Б. Авакян, исследуя готовность к инновационной деятельности у преподавателей вузов, подчеркивает, что на современном этапе высшее профессиональное образование находится в ситуации высокой степени неопределенности. Это делает необходимым целенаправленное повышение

уровня научно-методической готовности преподавателей вузов к инновационной деятельности, а также преодоление психологических барьеров в процессе внедрения различных интерактивных методов обучения [1–4].

М. Галузинская и Г. Войченко¹⁷ в процессе исследования готовности будущего учителя к инновационной деятельности пришли к выводу, что инновации в образовании порождают такие проблемы, как сочетание инновационных программ с существующими государственными программами воспитания и обучения, сосуществование различных педагогических концепций, несоответствие типов образовательно-воспитательных учреждений требованиям родителей, потребность в новых методических разработках, новом педагогическом новаторе и т. п. Изучение инновационной практики педагогических образовательных учреждений позволяет утверждать, что результативность инновационной деятельности педагога зависит не только от его профессионального мастерства, но и от положительной «Я» – концепции, личностной готовности. Готовность рассматривается авторами как сложное интегративное образование, которое включает мотивационный, эмоционально-волевой, познавательный компоненты¹⁸.

Исследования специфики психологической готовности к инновационной деятельности молодежи, выполненные Е. И. Периковой,

¹² Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 253 с.

¹³ Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психофизические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

¹⁴ Карпова Ю. А. Готовность профессионала к инновационной деятельности как проблема современного образования взрослого // Инновационное образование взрослых: материалы 1 Всероссийской конференции (Москва, 21–22 апреля 1994 г.). – М.: ВПСИ, 1996. – С. 14–17.

¹⁵ Рамаманова З. Н. Исследование готовности педагогических работников к реализации инновационной деятельности (из опыта ГБПОУ «Южно-Уральский государственный колледж») // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – Вып. 2. – С. 77–85.

¹⁶ Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. – М. Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

¹⁷ Галузинская М., Войченко Г. Готовность будущего учителя к инновационной деятельности // Sworld Journal. – 2018. – Вып. 7–4. – С. 45–49.

¹⁸ Там же.

И. В. Атамановой и С. А. Богомаз [9], показывают, что для развития инновативности важен баланс целеустремленности, чувствительность к себе и окружающим, а также системный уровень рефлексии.

Готовность (в том числе психологическая) к использованию инновационных технологий, по мнению К. Маковийчук, М. Бевз, Л. Гончарук и А. Поддубной¹⁹, «накапливается» во время личных попыток использовать новые педагогические технологии и отражается (субъективно в самооценках и объективно в действиях) в повышении уверенности в осуществлении инновационных действий. Данные исследователи считают, что изучение психологической готовности к инновациям не только на статическом (корреляционно-факторный анализ детерминант и их структур), но и на динамическом уровне (анализ психологических закономерностей адаптации к новым формам деятельности при подготовке к внедрению) особенно важно в теоретическом аспекте решения проблем реализации инноваций²⁰.

Исследование Н. А. Буравлевой и С. А. Богомаз [7] представляет собой попытку измерить основные психологические характеристики, влияющие на проявление инновационности среди студентов технических вузов, а также параметры их личной готовности к инновационной деятельности. В контексте готовности к инновационной деятельности личностные характеристики молодых людей противоречивы. Тем не менее есть положительные тенденции к саморазвитию и профессиональному совершенствованию. Полученные результаты говорят в пользу транзитивности

социальной реальности в обществе и указывают на необходимость создания образовательной среды, ориентированной на личностное развитие и инновационные компетенции студентов [7].

Таким образом, в целом в научных исследованиях под использованием инновационных технологий понимается научное проектирование и точное воспроизведение обеспечивающих успех педагогических действий.

Цель статьи – выявить и обосновать компоненты готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий в системе дошкольного образования, а также определить уровень сформированности таких компонентов, как мотивационный, креативный, коммуникативный и организационный.

Методология исследования

В исследовании используются следующие научные подходы: системный, деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный. Также в исследовании применены такие методы, как обзор литературы, психолого-педагогический анализ, визуализация, методы математической обработки результатов исследования.

Проанализировав понимание готовности вообще и готовности к какой-либо деятельности в частности, нами была предпринята попытка сформулировать свое понимание готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий.

В нашем понимании инновационные технологии рассматриваются как система методов, способов, приемов обучения будущих

¹⁹ Маковийчук К., Бевз М., Гончарук Л., Поддубная А. Психологическая готовность студентов к профессио-

нальной деятельности в среде инновационных технологий // Sworld Journal. – 2021. – Вып. 9–2. – С. 72–77.

²⁰ Там же.

педагогов, направленных на достижение положительных результатов за счет изменений в личностном развитии студентов.

В педагогике понятие «готовность» является собирательным и включает в себя пред-

ставление о готовности к отдельным видам деятельности. На основе анализа изученных научных трудов нами визуализирована структура готовности к применению инновационных технологий (см. схему на рисунке).

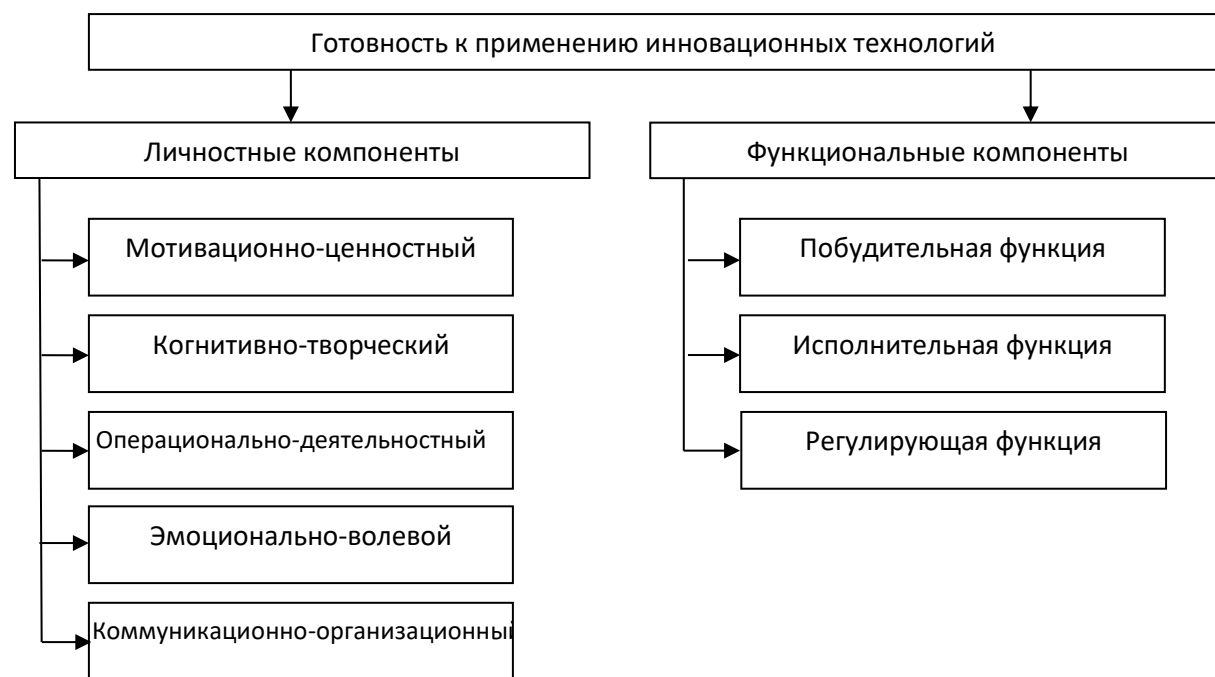


Рис. Структура готовности к применению инновационных технологий

Fig. The structure of readiness to use innovative technologies

Вявленные нами компоненты следует рассматривать в качестве критериев оценивания готовности. По каждому критерию выделяются три уровня: низкий, средний, высокий. Особое внимание стоит обратить на то, что готовность к использованию инновационных технологий невозможна без творческого потенциала личности педагога.

Готовность будущих педагогов к использованию инновационных технологий исследовалась с помощью следующих диагностических методик: анкетирование о мотивах применения инновационных технологий в будущей профессиональной деятельности, тест «Оценка уровня творческого потенциала лич-

ности» (по В. И. Андрееву и К. Ю. Белой), методики «Мотивация обучения в вузе» (по Т. И. Ильиной), «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (по К. Замфир в модификации А. Реана), «Выявление способности педагогов к саморазвитию» (по Н. А. Литвинцевой), «Опросник креативности Джонсона» (адаптированный Е. Е. Туник, для педагогов в образовательных организациях), «Самодиагностика коммуникативных и организаторских способностей» (методика КОС-1) и «Мотивы выбора педагогической профессии» (по Т. Н. Сильченкову), анкета «Барьеры, препятствующие освоению инноваций» (по Т. В. Чирковой).

Все перечисленные методы диагностики соответствуют выделенным компонентам готовности к применению инновационных технологий. Однако в данной статье будут представлены результаты исследования готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий по трем из перечисленных методик: анкетирование о мотивах применения инновационных технологий в будущей профессиональной деятельности, методика «Опросник креативности Джонсона» (адаптированный Е. Е. Туник, для педагогов в образовательных организациях), «Самодиагностики коммуникативных и организаторских способностей» (методика КОС-1).

Результаты исследования

На основе изучения и анализа научных трудов в нашем исследовании сформулировано определение понятия готовности будущих педагогов к использованию инновацион-

ных технологий. Так, готовность будущих педагогов к использованию инновационных технологий – это интегративная характеристика личности, определяющая способность решать основные профессиональные педагогические задачи с активным применением инновационных технологий в условиях профессиональной деятельности. В условиях сложного образовательного процесса подготовки педагогов возникающую потребность в изменении, усовершенствовании педагогического процесса следует считать главным движущим фактором готовности педагога к применению инновационных технологий.

На основе проведенного анкетирования студентов бакалавриата были определены основные мотивы применения инновационных технологий в будущей профессиональной деятельности. Обработка результатов позволила выявить иерархию исследуемой системы мотивов. Данные анкет приведены в таблице 1.

Таблица 1

Мотивы применения инновационных технологий будущими педагогами в профессиональной деятельности

Table 1

Motives for using innovative technologies by future educators in professional activities

Мотив	Количество ответов, %
Для улучшения результатов работы	54,4
Для облегчения работы	48,1
Материальная заинтересованность	47,9
Возможность самореализации	40,5
Показать свою значимость	35,2
Не имею представления	28,8
Модная тенденция	17,0
Возможность карьерного роста	15,9
Другое	9,4

Приведенные данные свидетельствуют о том, что у большинства студентов ведущим мотивом является улучшение результатов работы. Мотив, связанный с возможностью самореализации, занимает среднюю позицию, уступив первенство материальной заинтересованности. Эта потребность является наиболее актуальным для молодых специалистов в настоящее время.

На основании представленных данных мы предположили, что на качество мотивации оказывает влияние общая осведомленность об инновационных технологиях, что позволяет формировать у обучающихся потребность к применению их в будущей профессиональной деятельности. Формировать готовность необ-

ходимо рационально через внедрение специальных дисциплин, что проверено нами в образовательной практике.

Наряду с мотивацией основным компонентом готовности следует считать и креативность. Обратившись к результатам методики «Опросник креативности Джонсона» (адаптированного Е. Е. Туник, для педагогов в образовательных организациях), мы обнаружили, что креативность проявляется при дефиците знаний, в процессе включения информации в новые структуры и связи, а также при поиске новых решений и их проверке.

Данные, представленные в таблице 2, показывают, что у респондентов преобладает средний уровень сформированности креативности, высокий уровень был выявлен у меньшей части будущих педагогов.

Таблица 2

Уровни сформированности креативности будущих педагогов

Table 2

Levels of creativity formation of future educators

Уровень развития креативности	Количество студентов (%)
Высокий	17,7
Средний	54
Низкий	28,3

Изучение зависимости уровня сформированности креативности от года обучения производилось с помощью критерия Н-Крускала – Уоллиса. В результате вычислений с помощью программы SPSS Statistics выяснилось, что уровень креативности не зависит от года обучения студентов ($p = 0,632 > 0,05$).

Изучение зависимости уровня развития креативности от формы обучения (очной и заочной) производилось с помощью U-критерия Манна – Уитни. Нами получены следующие результаты: у студентов уровень сформиро-

ванности креативности не зависит от выбранной формы обучения (очной или заочной) ($p = 0,277 > 0,05$).

При более детальном рассмотрении специфики креативности будущих педагогов нами выделены наиболее значимые характеристики, способствующие формированию готовности к использованию инновационных технологий:

1) способность предлагать большое количество различных идей, образов, гипотез, вариантов;

2) использование различных стратегий решения проблемы, способность предлагать разные виды, типы, категории идей;

3) умение дополнять идею различными деталями, разрабатывать, усовершенствовать идею-образ;

4) навык оригинального, нестандартного и независимого мышления и поведения, уникального результата деятельности и индивидуального стиля;

5) проявление эмоциональной заинтересованности в творческой деятельности, чувства юмора, интереса, потребности в использовании инноваций, а также творческой мотивации.

На наш взгляд, именно эти характеристики играют ключевую роль в формировании

готовности будущих педагогов к использованию в профессиональной деятельности инновационных технологий.

Информативные данные для исследования готовности будущих педагогов к применению инновационных технологий позволила выявить методика «Самодиагностика коммуникативных и организаторских способностей». Она направлена на изучение коммуникативных и организаторских склонностей личности, разработана и базируется на принципе отражения и оценки человеком некоторых особенностей своего поведения в различных ситуациях. Результаты самодиагностики обучающихся, принявших участие в исследовании, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни развития коммуникативных и организаторских способностей

Table 3

Levels of development of communicative skills and organizational abilities

Уровень развития коммуникативных и организаторских способностей	Количество студентов (%)
Высокий	19,4
Средний	54
Низкий	26,6

Анализ математической обработки данных, представленных в таблице 3, позволяет констатировать, что большинство будущих педагогов имеют средний уровень сформированности коммуникативных и организаторских способностей. Это указывает на необходимость включения в образовательную программу целенаправленных образовательных мероприятий на развитие этих способностей, что, в свою очередь, будет являться фактором формирования готовности будущих педагогов к использованию инновационных технологий.

Применение инновационных технологий невозможно реализовать эффективно при низком и среднем уровнях развития коммуникативных и организаторских способностей. Этот факт зафиксирован нами в ходе реализации специальных дисциплин, направленных на формирование готовности к использованию инновационных технологий. Студенты с высоким уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей значительно эффективнее и активнее внедряют инновационные технологии в образовательный процесс.

Исследование зависимости сформированности коммуникативных и организаторских склонностей от года обучения производилось с помощью критерия Н-Крускала – Уоллиса. В результате вычислений выяснилось, что уровень коммуникативных и организаторских склонностей не зависит от года обучения студентов ($p = 0,564 > 0,05$).

Изучение зависимости коммуникативных и организаторских склонностей от формы обучения (очной и заочной) производилось с помощью U-критерия Манна – Уитни. Нами получены следующие результаты: уровень сформированности коммуникативных и организаторских склонностей у респондентов не зависит от выбранной формы обучения (очной или заочной) ($p = 0,304 > 0,05$).

При исследовании мы обнаружили средний уровень развития изучаемых компонентов готовности к применению инновационных технологий, но это не означает, что они останутся неизменными в процессе дальнейшего развития личности и обучения будущего педагога. При наличии положительной мотивации, целеустремленности и специальных педагогических условий деятельности данные компоненты могут успешно развиваться. Как показало наше исследование и анализ практики образовательной деятельности, внедрение в процесс обучения специальных дисциплин и проведение целесообразных научно-образовательных мероприятий позволяют эффективно формировать востребованную на рынке труда профессиональную компетентность – готовность будущих педагогов к использованию инновационных технологий.

Заключение

Резюмируя результаты проведенного исследования, сделаем следующие выводы.

Под готовностью будущих педагогов к использованию инновационных технологий

следует понимать интегративную характеристику личности, определяющую способность решать основные профессиональные педагогические задачи с активным применением инновационных технологий в условиях профессиональной деятельности.

Готовность представляет собой многокомпонентный педагогический феномен. Нами рассмотрены такие ведущие компоненты, как мотивация к применению инновационных технологий, креативность, коммуникативные и организационные способности.

Также в ходе исследования обнаружено, что такой компонент готовности, как креативность, проявляется при дефиците знаний, в процессе включения информации в новые структуры и связи, а также при поиске новых решений и их проверке. Специфика сформированности креативности состоит в следующем:

- 1) преобладает средний уровень сформированности креативности;
- 2) у студентов уровень сформированности креативности не зависит от выбранной формы обучения;
- 3) ключевую роль в формировании готовности будущих педагогов к использованию в профессиональной деятельности инновационных технологий играют способности предлагать большое количество различных идей, использовать различные стратегии решения проблемы, предлагать разные виды, типы, категории идей, дополнять идею различными деталями, разрабатывать, усовершенствовать идею-образ и т. д.

Особенностью коммуникативного и организаторского компонентов является также средний уровень их сформированности. Уровень их развития не зависит от года обучения студентов и выбранной формы обучения (очной или заочной).



Мотивационный компонент готовности будущих педагогов к применению инновационных технологий у большинства студентов выражен виде мотива на улучшение результатов работы и материальной заинтересованности.

Решение проблемы формирования готовности мы видим в разработке и внедрении

в образовательный процесс специальных дисциплин по формированию готовности к использованию инновационных технологий и проведению целенаправленных научно-образовательных мероприятий по развитию компонентов готовности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авакян И. Б. К вопросу о взаимосвязи инновационной готовности педагогов и социально-психологического климата вузов // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 4. – С. 114–131. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-4-114-131> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34883092>
2. Авакян И. Б. Оценка готовности преподавателя высшей школы к применению инновационных технологий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2018. – № 1. – С. 63–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.17072/2078-7898/2018-1-63-78> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32785985>
3. Авакян И. Б., Виноградова Г. А. Оценка инновационной готовности педагогических коллективов вузов // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12, № 1. – С. 16–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120102> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42675741>
4. Авакян И. Б., Виноградова Г. А. Факторный анализ развития инновационной готовности преподавателей вуза // Science for Education Today. – 2019. – № 1. – С. 43–56. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1901.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38165982>
5. Афанасьев Д. В., Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 128–142. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110311> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40805422>
6. Беленко Т. В., Исаев И. Ф. Технологическая готовность будущего учителя к индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2020. – Т. 39, № 2. – С. 178–187. DOI: <https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43949539>
7. Буравлева Н. А., Богомаз С. А. Готовность студентов технических вузов к инновационной деятельности // Российский психологический журнал. – 2020. – Т. 17, № 3. – С. 30–43. DOI: <http://doi.org/10.21702/rpj.2020.3.3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44156130>
8. Ключарев Г. А., Дежина И. Г. Российское образование для инновационной экономики: «болевые точки» // Социологические исследования. – 2018. – № 9. – С. 40–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S013216250001957-5> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36367657>
9. Перикова Е. И., Атаманова И. В., Богомаз С. А. Специфика психологической готовности к инновационной деятельности молодежи Санкт-Петербурга и Томска // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 62–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42525586>
10. Познанская С. Г., Кутищев С. А., Резанова И. А. Формирование готовности будущих инженеров-строителей к инновационной деятельности // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2. – С. 75–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32878992>



11. Степанова Л. Н., Зеер Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 8. – С. 65–89. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41341128>
12. Усольцев А. П., Антипова Е. П. Инновационная деятельность учителей – миф или реальность? // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 5. – С. 9–41. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-9-42> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37729290>
13. Bhati H. The Importance of Soft Skills in the Workplace // International Journal of Humanities and Social Science. – 2022. – Vol. 9 (2). – P. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSS-V9I2P104>
14. Elrehail H., Emeagwali O. E., Alsaad A., Alzghoul A. The impact of transformational and authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing // Telematics and Informatics. – 2018. – Vol. 35 (1). – P. 55–67. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.018>
15. Hassi L., Rekonen S. How Individual Characteristics Promote Experimentation In Innovation // International Journal of Innovation Management. – 2018. – Vol. 22 (04). – P. 1850038. DOI: <https://doi.org/10.1142/S136391961850038X>
16. Kahn K. B. Understanding innovation // Business Horizons. – 2018. – Vol. 61 (3). – P. 453–460. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.01.011>
17. Keller-Schneider M., Zhong H. F., Yeung A. S. Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career // Journal of Education for Teaching. – 2020. – Vol. 46 (1). – P. 36–54. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708626>
18. Landa E., Zhu C., Sesabo J. Readiness for integration of innovative teaching and learning technologies: An analysis of meso-micro variables in Tanzanian higher education // International Journal of Educational Research Open. – 2021. – Vol. 2. – P. 100098. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100098>
19. Miao C., Humphrey R. H., Qian S. A cross-cultural meta-analysis of how leader emotional intelligence influences subordinate task performance and organizational citizenship behavior // Journal of World Business. – 2018. – Vol. 53 (4). – P. 463–474. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2018.01.003>
20. Rudenko I., Khamzina O., Prodanova N., Savina N., Savinkova O. Formation of teacher's readiness for innovative activity // Universidad y Sociedad. – 2020. – Vol. 12 (2). – P. 251–255. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46746646>
21. Stolz R. C., Blackmon A. T., Engerman K., Tong L., McKaylea C. A. Poised for creativity: Benefits of exposing undergraduate students to creative problem-solving to moderate change in creative self-efficacy and academic achievement // Journal of Creativity. – 2022. – Vol. 32 (2). – P. 100024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2022.100024>
22. Stupnisky R. H., BrckaLorenz A., Yuhas B., Guay F. Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types // Contemporary Educational Psychology. – 2018. – Vol. 53. – P. 15–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.004>
23. Tenzer H., Yang P. Personality, Values, or attitudes? Individual-level antecedents to creative deviance // International Journal of Innovation Management. – 2019. – Vol. 23 (02). – P. 1950009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1142/S1363919619500099>



Заявленный вклад авторов:

Хромова Алина Олеговна: сбор эмпирического материала.
Бухтаярова Елена Юрьевна: выполнение статистических процедур.
Климова Алена Алексеевна: сбор материалов, литературный обзор.
Курносова Марианна Александровна: сбор материалов, оформление текста статьи.
Дружинина Мария Вячеславовна: организация исследования, интерпретация результатов.

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах

Хромова Алина Олеговна

аспирант,
кафедра перевода и прикладной лингвистики,
Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации,
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,
ул. Смольный Буян, д. 7, 163002, Архангельск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2650-1658>
E-mail: alinakhromova@list.ru

Бухтаярова Елена Юрьевна

аспирант,
кафедра перевода и прикладной лингвистики,
Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации,
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,
ул. Смольный Буян, д. 7, 163002, Архангельск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8776-3147>
E-mail: bulena17@yandex.ru

Климова Алена Алексеевна

аспирант,
кафедра перевода и прикладной лингвистики,
Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации,
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,
ул. Смольный Буян, д. 7, 163002, Архангельск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7833-712X>
E-mail: apkklimova@rambler.ru



Курносова Марианна Александровна

аспирант,

кафедра перевода и прикладной лингвистики,

Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации,

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,

ул. Смольный Буян, д. 7, 163002, Архангельск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4183-2466>

E-mail: kurnosovama@gmail.com

Дружинина Мария Вячеславовна

доктор педагогических наук, профессор,

кафедра перевода и прикладной лингвистики,

Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации,

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,



ул. Смольный Буян, д. 7, 163002, Архангельск, Россия.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3445-6757>

E-mail: m.druzhinina@narfu.ru



Research on motivational, creative, communicative and organizational components of future educators' readiness to use innovative technologies

Alina O. Khromova¹, Elena Y. Bukhtayarova¹, Alena A. Klimova¹,
Marianna A. Kurnosova¹, Maria V. Druzhinina  ¹

¹ Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The authors investigate the problem of future educators' readiness to use innovative technologies in the preschool education system. The purpose of the article is to identify and describe the components of future educators' readiness to use innovative technologies in the preschool education system, as well as to evaluate the development of motivational, creative, communicative and organizational components of perspective educators' readiness to use innovative technologies in the preschool education system.*

Materials and Methods. *The study followed the system-activity approach. Within the framework of the methodology of the system-activity approach, the following methods were used: analysis of regulatory legal documents and scholarly literature, systematization and generalization of research data, studying activities of the participants of the educational process and vocational placements, etc. Empirical data were collected using questionnaires developed by the authors and methods of psychological and educational research. Methods of mathematical statistics and visualization of obtained results were used for data processing. The research was conducted at the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov in Arkhangelsk (the Russian Federation). The research sample consisted of 2nd, 3rd, 4th, and 5th year full-time and part-time undergraduate students (n = 212) pursuing degree programmes in "Preschool education and psychology", and "Preschool and primary education" at the Higher School of Pedagogy, Psychology and Physical Education.*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research. Project No. 20-313-90053 ("Fundamental substantiation, development and testing of a model for the formation of game competence for bachelors-future teachers of preschool education in the Arctic zone of Russia (on the example of the Arkhangelsk region)").

For citation

Khromova A. O., Bukhtayarova E. Y., Klimova A. A., Kurnosova M. A., Druzhinina M. V. Research on motivational, creative, communicative and organizational components of future educators' readiness to use innovative technologies. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (4), pp. 7–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.01>

  Corresponding Author: M. V. Druzhinina, m.druzhinina@narfu.ru

© Alina O. Khromova, Elena Y. Bukhtayarova, Alena A. Klimova, Marianna A. Kurnosova, Maria V. Druzhinina, 2022



Results. *The authors clarified the concept of future educators' readiness to use innovative technologies in the preschool education system, identified and described the leading components of their readiness to use innovative technologies. Data analysis allowed to propose methods of measuring motivational, creative, communicative and organizational components of future educators' readiness to use innovative technologies in the preschool education system. Moreover, the authors evaluated the development of motivational, creative, communicative and organizational components of the future educators' readiness to use innovative technologies in the preschool education system. As a part of the research, the need for purposeful formation of educators' readiness to use innovative technologies has been proved.*

Conclusions. *The article summarizes the conclusions about the need to develop motivational, creative, communicative and organizational components of future educators' readiness to use innovative technologies in the preschool education system. Empirical data on the level of the studied components are summarized.*

Keywords

Educators' readiness; Preschool education; Innovative technologies; Motivational components of the readiness; Creative components of the readiness; Communicative components of the readiness; Organizational components of the readiness.

REFERENCES

1. Avakyan I. B. To the question of the relationship of teachers' commitment to innovations and socio-psychological climate in universities. *The Education and Science Journal*, 2018, vol. 20 (4), pp. 114–131. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-4-114-131> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34883092>
2. Avakyan I. B. Assessment of the readiness of university and college professors to apply innovative technologies. *Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2018, no. 1, pp. 63–78. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17072/2078-7898/2018-1-63-78> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32785985>
3. Avakyan I. B., Vinogradova G. A. Evaluation of innovative readiness of teaching staff of universities. *Psychological and Pedagogical Research*, 2020, vol. 12 (1), pp. 16–30. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120102> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42675741>
4. Avakyan I. B., Vinogradova G. A. Factor analysis of developing innovative readiness of academic staff. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (1), pp. 43–56. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1901.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38165982>
5. Afanasiev D. V., Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N. Higher education teacher readiness for inclusive education. *Psychological-Educational Studies*, 2019, vol. 11 (3), pp. 128–142. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110311> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40805422>
6. Belenko T. V., Isaev I. F. Technological readiness of the future teacher to individualize the teaching of students by means of educational design. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 2020, vol. 39 (2), pp. 178–187. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43949539>
7. Buravleva N. A., Bogomaz S. A. Readiness for innovative activities among students of technical universities. *Russian Psychological Journal*, 2020, vol. 17 (3), pp. 30–43. (In Russian) DOI: <http://doi.org/10.21702/rpj.2020.3.3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44156130>



8. Klucharev G. A., Dezhina I. G. Russian education for innovative economy: “The pressure points”. *Sociological Research*, 2018, no. 9, pp. 40–48. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S013216250001957-5> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36367657>
9. Perikova E. I., Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Specific features of psychological readiness for innovative activity (with the main focus on young adults in St. Petersburg and Tomsk). *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (1), pp. 62–78. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42525586>
10. Poznanskaya S. G., Kutishchev S. A., Rezanova I. A. Formation of readiness of future engineers-builders to innovative activity. *Perspectives of Science and Education*, 2018, no. 2, pp. 75–79. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32878992>
11. Stepanova L. N., Zeer E. F. Soft skills as predictors of students’ life self-fulfillment. *The Education and Science Journal*, 2019, vol. 21(8), pp. 65–89. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41341128>
12. Usol'tsev A. P., Antipova E. P. Innovative activity of teachers – myth or reality? *The Education and Science Journal*, 2019, vol. 21 (5), pp. 9–41. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-9-42> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37729290>
13. Bhati H. The importance of soft skills in the workplace. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2022, vol. 9 (2), pp. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSS-V9I2P104>
14. Elrehail H., Emeagwali O. E., Alsaad A., Alzghoul A. The impact of transformational and authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing. *Telematics and Informatics*, 2018, vol. 35 (1), pp. 55–67. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.018>
15. Hassi L., Rekonen S. How individual characteristics promote experimentation in innovation. *International Journal of Innovation Management*, 2018, vol. 22 (04), pp. 1850038. DOI: <https://doi.org/10.1142/S136391961850038X> .html
16. Kahn K. B. Understanding innovation. *Business Horizons*, 2018, vol. 61 (3), pp. 453–460. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.01.011>
17. Keller-Schneider M., Zhong H. F., Yeung A. S. Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career. *Journal of Education for Teaching*, 2020, vol. 46 (1), pp. 36–54. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708626>
18. Landa E., Zhu C., Sesabo J. Readiness for integration of innovative teaching and learning technologies: An analysis of meso-micro variables in Tanzanian higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2021, vol. 2, pp. 100098. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100098>
19. Miao C., Humphrey R. H., Qian S. A cross-cultural meta-analysis of how leader emotional intelligence influences subordinate task performance and organizational citizenship behavior. *Journal of World Business*, 2018, vol. 53 (4), pp. 463–474. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2018.01.003>
20. Rudenko I., Khamzina O., Prodanova N., Savina N., Savinkova O. Formation of teacher’s readiness for innovative activity. *Universidad y Sociedad*, 2020, vol. 12 (2), pp. 251–255. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46746646>
21. Stolz R. C., Blackmon A. T., Engerman K., Tong L., McKaylea C. A. Poised for creativity: Benefits of exposing undergraduate students to creative problem-solving to moderate change in creative self-efficacy and academic achievement. *Journal of Creativity*, 2022, vol. 32, pp. 100024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jyoc.2022.100024>



22. Stupnisky R. H., BrckaLorenz A., Yuhas B., Guay F. Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*, 2018, vol. 53, pp. 15–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.004>
23. Tenzer H., Yang P. Personality, values, or attitudes? Individual-level antecedents to creative deviance. *International Journal of Innovation Management*, 2019, vol. 23 (02), pp. 1950009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1142/S1363919619500099>

Submitted: 19 May 2022

Accepted: 11 July 2022

Published: 31 August 2022



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

The authors' stated contribution:

Alina Olegovna Khromova

Contribution of the co-author: collection of empirical material,

Elena Yurievna Bukhtayarova

Contribution of the co-author: implementation of statistical procedures.

Alena Alekseevna Klimova

Contribution of the co-author: literary review.

Marianna Aleksandrovna Kurnosova

Contribution of the co-author: design of the text of the article.

Maria Vyacheslavovna Druzhinina

Contribution of the co-author: organization of the study, interpretation of the results.

Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.

Information about the Authors

Alina Olegovna Khromova

Postgraduate Student,

Department of Translation and Applied Linguistics,

Higher School of Social and Humanitarian Sciences and International Communication,

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,

st. Smolny Buyan, 7, 163002, Arkhangelsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2650-1658>

E-mail: alinakhromova@list.ru



Elena Yurievna Bukhtayarova

Postgraduate Student,
Department of Translation and Applied Linguistics,
Higher School of Social and Humanitarian Sciences and International
Communication,
Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
st. Smolny Buyan, 7, 163002, Arkhangelsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8776-3147>
E-mail: bulena17@yandex.ru

Alena Alekseevna Klimova

Postgraduate Student,
Department of Translation and Applied Linguistics,
Higher School of Social and Humanitarian Sciences and International
Communication,
Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
st. Smolny Buyan, 7, 163002, Arkhangelsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7833-712X>
E-mail: apkklimova@rambler.ru

Marianna Aleksandrovna Kurnosova

Postgraduate Student,
Department of Translation and Applied Linguistics,
Higher School of Social and Humanitarian Sciences and International
Communication,
Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
st. Smolny Buyan, 7, 163002, Arkhangelsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4183-2466>
E-mail: kurnosovama@gmail.com

Maria Vyacheslavovna Druzhinina

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Translation and Applied Linguistics,
Higher School of Social and Humanitarian Sciences and International
Communication,
Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
st. Smolny Buyan, 7, 163002, Arkhangelsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3445-6757>
E-mail: m.druzhinina@narfu.ru



УДК 373.3

DOI: [10.15293/2658-6762.2204.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2204.02)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Исследование факторов повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников

Ю. В. Батенова¹, Е. Ю. Волчегорская¹, С. В. Ежова², С. В. Типушков², О. Г. Филиппова¹¹ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия² Средняя общеобразовательная школа № 44 имени С. Ф. Бароненко, Челябинская область,
Копейск, Россия

Проблема и цель. В статье представлены теоретический обзор и экспериментальное исследование проблемы когнитивно-эмоционального развития ребенка в современной информационно-коммуникативной ситуации и возможностей нейропедагогического подхода в повышении умственной работоспособности и снижении социальной тревожности младших школьников. Цель статьи – выявить и обосновать эффективность комплекса нейропедагогических приемов как условия повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников.

Методология. Теоретико-методологической основой исследования стал нейропедагогический подход и его основные принципы. Для получения фактических данных применялись психодиагностические методики: (1) тест на изучение словесно-логического мышления (Э. Ф. Замбацьявичене), (2) диагностика уровня развития кратковременной речевой и зрительной памяти (Л. А. Ясюкова), (3) тест Тулуз – Пьерона на исследование уровня развития объема произвольного внимания, (4) «Тест школьной тревожности Филлипса» на выявление уровня тревожности и эмоционального состояния детей. В исследовании приняли участие 63 младших школьника. Для обнаружения случайности результатов и отслеживания динамики экспериментальные данные были подвергнуты математической обработке (Т-критерий Вилкоксона, обеспечивающий обоснованность и достоверность результатов проведенного исследования).

Результаты. Авторами предложен и теоретически обоснован нейропедагогический подход как стратегия когнитивно-эмоционального развития. С помощью психолого-педагогического эксперимента с опорой на психофизиологические характеристики роста/развития детей младшего школьного возраста реализованы нейропедагогические приемы как условие повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников.

Библиографическая ссылка: Батенова Ю. В., Волчегорская Е. Ю., Ежова С. В., Типушков С. В., Филиппова О. Г. Исследование факторов повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 26–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.02>

✉ Автор для корреспонденции: Ю. В. Батенова, batenovauv@cspu.ru

© Ю. В. Батенова, Е. Ю. Волчегорская, С. В. Ежова, С. В. Типушков, О. Г. Филиппова, 2022

Основные результаты показали, что применение дыхательной гимнастики, психогимнастики, игр на развитие межполушарного взаимодействия, фонематического восприятия, афферентного и эфферентного праксиса, нейроартикуляционной гимнастики, биоэнергетической, кинезиологических упражнений вызвало значительное влияние на показатели когнитивно-эмоционального развития обучающихся. Исследованием подтверждено предположение о том, что достижение высокого уровня развития когнитивных функций и социальных эмоций возможно при условии внедрения в образовательный процесс начальной школы комплекса нейропедагогических приемов и технологий.

Заключение. *Результаты исследования позволяют сделать вывод о эффективности комплекса нейропедагогических приемов как условия повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников. Авторами подчеркивается, что применение в образовательной практике совокупности разработанных психолого-педагогических условий позволит повысить уровень эмоционального благополучия ребенка, отражающегося на качестве когнитивно-эмоционального развития личности обучающегося, а также избежать рисков школьной дезадаптации.*

Ключевые слова: *нейропедагогический подход; нейропедагогические приемы; когнитивные функции; социальные эмоции; умственная работоспособность; социальная тревожность; младший школьник.*

Постановка проблемы

Современные дети имеют качественно другой опыт социализации и взаимодействия в информационном пространстве. Элементы цифровой реальности становятся для ребенка важнейшими средствами деятельности и общения при визуальной стимуляции, получаемой через современные технические средства. Соответственно, это приводит к повышению когнитивной нагрузки детей, связанной с длительным и непрерывным зрительным восприятием, высокой концентрацией внимания, быстрым его переключением, оперативным поиском и обработкой информации.

Существуют и другие социально-культурные факторы цифровой эпохи, которые негативно влияют на психофизиологическое и социокультурное развитие детей дошкольного возраста. К ним можно отнести: экранную зависимость, снижение социальных навыков и интереса к речевому общению, проблемы со зрением, отсутствие необходимости длительного сохранения информации, неразвитость критического мышления, повышенную утомляемость и раздражительность, ослабление

волевой регуляции, рост гиперактивности, потерю способности к самовыражению и др. На сегодняшний день мнения ученых относительно трансформации личности ребенка под воздействием цифровых технологий амбивалентны, многие из них вызывают сомнения, однако не учитывать данный факт уже не представляется возможным.

Таким образом, актуальность исследуемой проблемы обусловлена противоречием между социальным заказом общества, цифровыми трансформациями и требованиями, предъявляемыми к дошкольнику в контексте предпосылок формирования и становления личности.

В настоящее время общеобразовательная школа выступает в качестве того социального института, который самым непосредственным образом отвечает за качество интеллектуально-творческого потенциала общества. Внимание к этой проблеме диктуется реалиями современной жизни.

Обратимся к имеющимся современным зарубежным исследованиям. Американские ученые N. Polinsky, R. Flynn, E. A. Wartella,

D. H. Uttal пришли к выводу о том, что с увлеченностью устройствами с сенсорным экраном детская игра все более становится цифровой, способствующей развитию у детей пространственных способностей. Однако такая трансформация детской игровой деятельности приводит к гиподинамии, что, в свою очередь, препятствует физической активности, следовательно, и нарушению когнитивных функций, снижению физических сил у ребёнка и уровня контактируемости с другими детьми [15].

Как показывают исследования китайских ученых X. Wei, H. Jiang, H. Wang, J. Geng, T. Gao, L. Lei, L. Ren, существует определенная связь между чрезмерным использованием смартфонов детьми и компонентами невротизма. Авторами установлено, что не столько частота использования смартфонов имеет прямое отношение к невротизму, сколько существенное отсутствие социальных контактов и взаимодействия с другими людьми [21]. Подобного мнения придерживаются и ученые из Мичиганского университета США (N. Sharifian, K. Sol, L. B. Zahodne, T. C. Antonucci), которые утверждают, что сегодняшняя избыточность информационной среды и, как следствие, цифровая социализация детей включает в себя сложный и динамичный набор характеристик, которые заметно влияют на здоровье и качество жизни. Авторы убедительно доказывают, что успех социальной адаптации детей зависит от частоты контактов и общения с семьей и друзьями средствами офлайн-коммуникации, в основе которой лежит непосредственное речевое общение, социальная поддержка и одобрение [17]. Однако исследователи из Казахстана (Y. Nurymov, Z. Umirzakova) считают, что значительный дефицит социальных эмоций и речевой коммуникации имеют дети с особыми образовательными по-

требностями, при этом они положительно реагируют на цифровые технологии, которые предоставляют «особым» детям много позитивных социальных и поведенческих возможностей. Цифровые технологии позволяют разрабатывать адаптированные программы в соответствии с возрастными и психологическими особенностями личности. Авторы создали образовательную онлайн-платформу в коррекционном образовании для развития креативного мышления и эмоционально окрашенного поведения детей. В результате реализации обучающей программы был выявлен ее значительный потенциал для повышения аффективного мышления и социальных навыков, связанных с реальными ситуациями, с которыми ребенок может столкнуться как в классе, так и на игровых площадках [18].

Ученые Венгерского института психологии (A. N. Zsido, N. Arato, A. Lang, B. Labadi, D. Stecina, S. A. Vandi) изучали роль адаптивных стратегий саморегуляции поведения при использовании смартфонов и социальных сетей. Исследователями доказано, что люди, которые в наибольшей степени социально тревожны, отдают предпочтение социальным сетям, нежели речевому общению из-за отсутствия контроля со стороны и социального высвобождения, которое они предоставляют [23]. С этой же точкой зрения солидарны австралийские ученые L. A. Bertie, G. Sicouri, J. L. Hudson, которые также связывают распространение у детей тревожных расстройств и значительные когнитивные нарушения с использованием цифровых устройств. Авторы исследования разработали свои меры оценки тревожности у детей и предлагают к использованию когнитивно-поведенческую терапию, основанную на работе с собственным восприятием и отношением к той или ситуации, на коррекции негативных мыслей и формировании позитивных эмоций, конструктивных

убеждений, что приводит в конечном итоге к рациональному и жизнеутверждающему поведению [8].

В когнитивно-эмоциональном развитии детей немаловажную роль играют родители. Ученые Хьюстонского университета США A. G. Viana, E. S. Trent, C. E. Haley, E. M. Raines, исследуя эффективность когнитивно-поведенческой терапии в коррекции детской тревожности и частой смены настроения, подчеркивают свои ключевые соображения о том, что для профилактики эмоциональной нестабильности необходима интенсивная вовлеченность родителей в жизнедеятельность своих детей [20].

Исследователи из Новой Зеландии (M. T. Corkin, E. R. Peterson, A. M. Henderson, K. E. Waldie, E. Reese, S. M. Morton) изучали связь между использованием экранных носителей и симптомами невнимательности/гиперактивности как составляющих когнитивно-эмоционального развития детей и подростков. Результаты оценивались с помощью их матерей и отцов. Учеными были изучены закономерности экранного времени, содержание экранных носителей, питание перед экраном и частота совместного просмотра с родителями. Биномиальный анализ выявил, что общее воздействие экранных носителей и употребление пищи перед экраном отрицательно влияют на умственную и физическую работоспособность детей и подростков [11].

Исследователи института развития человеческого потенциала в США (S. Perone, A. J. Anderson, P. D. Zelazo) выявили влияние родительского контроля на активность кратковременной памяти у обучающихся и эффективность обучения цифровым играм. Родительский контроль может влиять на то, чему дети учатся, играя в компьютерные игры, однако часто дети играют в одиночку. Ученые с

помощью электроэнцефалограммы характеристики головного мозга детей выявили динамику нейрофизиологических механизмов, участвующих в адаптации к игровому обучению. Дети в группе, управляемой родителями, обучались играм эффективнее и активно задействовали память, чем дети, играющие в одиночку. Это говорит о необходимости поддержки взрослых в когнитивно-эмоциональном и социальном развитии детей [14]. По мнению ученых из Румынии (L. Cheie, A. M. Opris, L. Visu-Petra), улучшение памяти школьников варьируется в зависимости от когнитивных функций (обновление, торможение, смещение) и эпизодического мышления, способности проецировать событие, которое еще не произошло [9].

Рассмотрим представления педагогов о влиянии цифровых технологий на эмоции и поведение детей и молодежи. Ученые из Великобритании A. Ventouris, C. Panourgia, S. Hodge считают, что развитие цифровых технологий позволяет все большему числу детей и молодежи ежедневно использовать устройства в академических и развлекательных целях. Авторы изучили ключевую роль педагогов в поддержке эмоционального благополучия и речевого общения детей в группе сверстников. Понимание позиции педагога представляет важную информацию о практических вопросах, связанных с использованием цифровых технологий в образовании, и дает расширенное представление об их влиянии на эмоции и поведение обучающихся [19].

Связь между характеристиками эмоций детей и способностью к речевому общению изучалась учеными Китайского университета Гонконга (J. Yang, Z. Chen, G. Qiu, X. Li и др.). Исследователи считают, что способность детей эффективно распознавать эмоции играет значительную роль в успешном общении и тесно связана с показателями эффективности

механизма речевой деятельности. С помощью разработки китайскими учеными автоматизированной модели прогнозирования эмоций была обнаружена тесная связь между особенностями эмоциональных состояний и показателями эффективности речевого общения детей [22]. Другие исследователи из Китая (P. Liu, S. Zhou, L. Cui, D. Cai, D. Li) в своей работе также обосновывают важность социально привлекательных эмоций, которые чрезвычайно важны в спектре испытываемых чувств. Ученые проанализировали роль ценностного подхода в выборе эмоций у детей и подростков. Результаты показали, что стремление детей и подростков к саморазвитию вызывает социально привлекательные эмоции (например эмпатию или любовь), при этом самовосприятие не вызывает у человека социально разобщающих эмоций (например гнев или враждебность). Поэтому предпочтительными для развития личности ребёнка являются социально привлекательные или нейтральные эмоции [13]. Американские ученые J. E. Sawyer, P. J. Brooks, проанализировали влияние социодраматических игр на речь и мотивацию детей в различных видах деятельности и доказали, что социодраматическая игра, речь и мотивация глубоко переплетены и играют существенную роль в когнитивно-эмоциональном развитии. Дети адаптируют функции речи к особенностям любого вида деятельности [16].

Связь между пространственным мышлением и социальными навыками у детей дошкольного возраста изучили польские исследователи (L. T. Katarzyna, M. Szarek). Это позволило выявить влияние сформированности пространственного мышления детей на просоциальное поведение, призванное приносить пользу другому человеку, безвозмездно оказывать помощь, сотрудничать на добровольной основе [12].

Китайские ученые Yu. Chou, B. Y. Hu, A. Winsler, H. Wu, J. Greenburg, Z. Kong изучили связь между физической подготовкой (моторика) и академическими способностями (язык, математика), выявив их прямую взаимозависимость. Чем больше у детей возможностей для двигательной активности, тем выше у них уровень академических навыков, основанных на когнитивно-эмоциональном развитии.

Таким образом, результаты зарубежных исследований существенно дополняют и расширяют знания о связи между развитием когнитивных способностей и социальных навыков обучающихся [10].

Проанализируем обозначенную проблему в современных отечественных исследованиях. Т. Е. Чернокова изучила роль представлений о познании в построении, осуществлении и контроле познавательной деятельности. В результате исследования было установлено, что структура метакогнитивных знаний формируется у детей, начиная с дошкольного возраста, что является предиктором для эмоционально-личностного развития младших школьников [7]. С. В. Фролова выявила эффект влияния элементов культурного наследия на развитие эмоциональной сферы и творческого мышления детей, а также на выработку будущей жизненной стратегии [6]. Н. П. Локалова, Л. И. Никонова, исследуя связь когнитивно-эмоционального развития со становлением позитивных личностных характеристик детей, пришли к выводу о влиянии когнитивно-эмоционального развития на раскрытие интеллектуального потенциала обучающихся и личностных качеств, необходимых в речевом общении и взаимодействии [4]. Н. Е. Веракса, А. К. Белолуцкая в исследовании взаимосвязи эмоционального и когнитивного развития личности выявили значение

эмоциональной регуляции, способности распознавать, анализировать чувства и переживать социальные эмоции для достижения образовательных результатов в детском саду и академических успехов в школе благодаря освоению языка и речи [2].

В свою очередь, необходимо отметить, что приоритетность познавательного развития дошкольников дисгармонизирует эмоциональное благополучие, которое требует целенаправленной и своевременной работы с детьми, особенно в современном цифровом обществе¹. Личность дошкольника адаптируется более успешно, если способна эффективно коммуницировать, взаимодействовать с другими людьми, объективно воспринимать информацию, адекватно реагировать на происходящие изменения. Исследователи предлагают к реализации методическое обеспечение психолого-педагогической программы «Азбука эмоций», которая, как показала практика, эффективно развивает у детей эмоциональный интеллект².

Так же при исследовании процесса формирования информационно-языковой компетентности у детей дошкольного и младшего школьного возраста³ [1], подчеркивается, что наиболее эффективными средствами в условиях эмоциогенной нестабильности цифрового общества являются вовлечение детей в проектную деятельность и их ориентация на языковую толерантность как в непосредственном речевом общении, так и в виртуальном информационно-образовательном пространстве⁴ [1]. Е. А. Кудрявцева также считает, что

эмоционально-когнитивный опыт формируется в процессе социализации и благоприятствует самоутверждению ребенка в детском коллективе [3]. И. Б. Умняшова установила связь эмоционального благополучия с физиологическими и социально-психологическими характеристиками личности. Автор считает, что для разработки программы психолого-педагогического сопровождения актуальным является оценка эмоциональной сферы (тревожности, депрессивности и т. д.), когнитивной сферы (оптимизм, рефлексивные способности), социальной ситуации развития (взаимоотношений со сверстниками) [5].

Таким образом, результаты зарубежных и отечественных исследований подчеркивают влияние социокультурных контекстов на эмоциональное, когнитивное, личностное и интеллектуально-творческое развитие детей в различных видах деятельности. Однако в проанализированных работах отсутствует описание такого методологического аспекта когнитивно-эмоционального развития младших школьников, как нейропедагогический подход, который, в свою очередь, фасилитирует любое педагогическое воздействие при соблюдении требуемых правил и не нарушая возрастных норм развития/созревания.

Целью статьи является выявление и обоснование эффективности комплекса нейропедагогических приемов как условия повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников в процессе обучения.

¹ Филиппова О. Г., Терещенко М. Н., Батенова Ю. В., Прохорова А. А. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Вып. 4. – С. 370–374.

² Там же.

³ Филиппова О. Г., Батенова Ю. В. Психолого-педагогические основы формирования информационно-языковой компетентности у детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях эмоциогенной нестабильности общества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Вып. 1. – С. 29–33.

⁴ Там же.

Гипотеза: повышение умственной работоспособности и снижение социальной тревожности младших школьников в условиях цифровой избыточности и дефицита речевого общения будут эффективными при реализации нейропедагогических игровых приемов, направленных на развитие фонематического восприятия, афферентного и эфферентного праксиса, применение нейроартикуляционной гимнастики, биоэнергопластики и кинезиологических упражнений.

Методология исследования

Методологической основой исследования стал нейропедагогический подход, а также теоретические и эмпирические методы, раскрывающие знания индивидуальных особенностей мозга и высших психических функций человека, ориентирующие на развитие познавательных психических процессов (мышления, внимания, памяти). Применение на учебных занятиях нейропедагогического подхода способствует улучшению эмоционального состояния обучающихся, повышению продуктивности обучаемости, стимуляции их творческого мышления, познавательной деятельности в процессе обучения и регуляции поведения в социокультурном пространстве⁵.

Перечислим принципы нейропедагогического подхода: опора на витагенный опыт, формирование базовых психических процессов, необходимых для эффективности обучения, гуманистической направленности, компенсаторности функций, развивающего обучения с применением игровых приемов.

Необходимо также отметить нейропедагогические приемы: дыхательная гимнастика, чередование двигательной и когнитивной ак-

тивности, упражнения на релаксацию, пальчиковая гимнастика, психогимнастика, ритмика, самомассаж головы, ушных раковин, глазодвигательные упражнения, игры на развитие межполушарного взаимодействия, фонематического восприятия, афферентного и эфферентного праксиса, нейроартикуляционная гимнастика, биоэнергопластика, кинезиологические упражнения.

В опытно-экспериментальной работе принимали участие 63 младших школьника из школ Челябинской области.

На констатирующем этапе для анализа первичных эмпирических данных мы отобрали диагностический инструментарий и провели психодиагностическое обследование младших школьников.

Для диагностики познавательных процессов были использованы следующие методики: 1) изучение словесно-логического мышления (Э. Ф. Замбацянвичене), цель методики – исследование уровня развития и особенностей понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций; 2) диагностика уровня развития кратковременной речевой и зрительной памяти для обучающихся в возрасте 6–9 лет (Л. А. Ясюкова); 3) тест Тулуз – Пьерона на исследование уровня развития объема произвольного внимания; 4) «Тест школьной тревожности Филлипса» на выявление уровня тревожности и эмоционального состояния детей.

Результаты исследования

Нами была проведена диагностика уровня развития познавательных процессов и социальной тревожности обучающихся вторых классов (всего 63 ребенка, 8–9 лет).

⁵ Клемантович И. П., Степанов В. Г. Нейропедагогика: предмет исследования // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – Вып. 2–11. – С. 2464–2468.

По результатам первичной диагностики показатели развития памяти, внимания и словесно-логического мышления у детей не имеют существенных различий. Все дети имеют уровень развития исследуемых видов памяти в пределах возрастной нормы, однако более половины испытуемых (75 %) имеют тенденцию к оценкам «средние и ниже среднего».

Диагностика, направленная на выявление уровня тревожности обучающихся, изначально показала, что детей с низким уровнем тревожности – 23 человека (37 %), со средним – 24 человека (38 %) и с высоким – 16 человек (25 %). Это означает, что большинство учащихся испытывают тревожность, чувствуют себя в классе некомфортно, не вступают в общение, избегают контактов (как со сверстниками, так и с учителями) и действуют индивидуально. Не проявляют активности, пассивно следуют за инициативными детьми, не выска-

зывая своего мнения, часто испытывают различные страхи (страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих). Кроме того, эти дети имеют высокие показатели по шкале «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», что существенно снижает работоспособность и повышает неадекватную реакцию на тревожные факторы среды (оценки учителей, ситуации проверки знаний).

Предварительно результаты исследования когнитивных функций с помощью балльной системы были сведены к единой шкале оценок, в рамках которой к высокому уровню мы отнесли детей, количество баллов которых составляет 7–9 баллов, к среднему уровню – 4–6 баллов, к низкому уровню – 3 и менее баллов.

Уровни развития показателей когнитивных процессов распределились следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Результаты распределения уровней развития показателей когнитивных процессов на констатирующем этапе исследования

Table 1

The results of the distribution of the levels of development of indicators of cognitive processes at the ascertaining stage of the study

Показатели	Уровни (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Словесно-логическое мышление	24,2	53,3	22,5
Кратковременная речевая и зрительная память	12,5	59,2	28,3
Произвольное внимание	19,3	54,5	26,2
Средний уровень	18,6	55,6	25,6

Проведенный констатирующий этап исследования выявил необходимость развития когнитивной сферы и регуляции эмоционального состояния младших школьников, так как

большинство детей так или иначе справились с заданиями на среднем и низком уровнях.

В качестве эффективных методов нами обозначены следующие нейропедагогические

приемы: дыхательная гимнастика, чередование двигательной и когнитивной активности, упражнения на релаксацию, пальчиковая гимнастика, психогимнастика, ритмика, самомассаж головы, ушных раковин, глазодвигательные упражнения, игры на развитие межполушарного взаимодействия, фонематического восприятия, афферентного и эфферентного праксиса, нейроартикуляционная гимнастика, биоэнергопластика, кинезиологические упражнения. Согласно вышесказанному, указанные приемы и техники основаны на принципах нейропедагогического подхода.

Для определения эффективности реализации вышеуказанных приемов и выявления динамики уровня развития когнитивных функций и социальных эмоций в ходе экспе-

риментальной работы нами был проведен контрольный срез. Определение уровня сформированности данных критериев на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован непараметрический Т-критерий Вилкоксона. Мы предположили, что показатели по критерию «когнитивные процессы» после проведения экспериментальной работы существенно превышают значения показателей до эксперимента.

Результаты эксперимента представлены на рисунках 1 и 2.

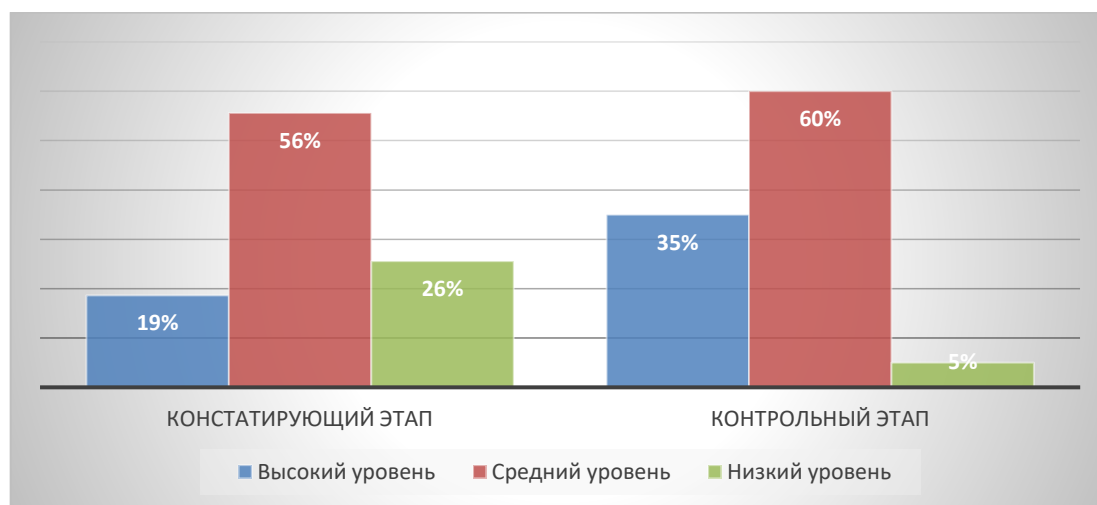


Рис. 1. Результаты методик изучения когнитивных процессов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Fig. 1. Results of methods for studying cognitive processes at the ascertaining and control stages of the experiment

Очевидно, что на контрольном этапе детей с высоким уровнем развития когнитивных процессов стало на 16 % больше, со средним – на 4 % больше, а количество детей с низким уровнем уменьшилось на 21 % (рис. 1). Од-

нако проведенные статистические расчеты показали, что значения данного критерия для нашей выборки попали в зону незначимости ($T_{эмп} = 95$), соответственно, наличие сдвига в исследуемом признаке не может считаться надежным.

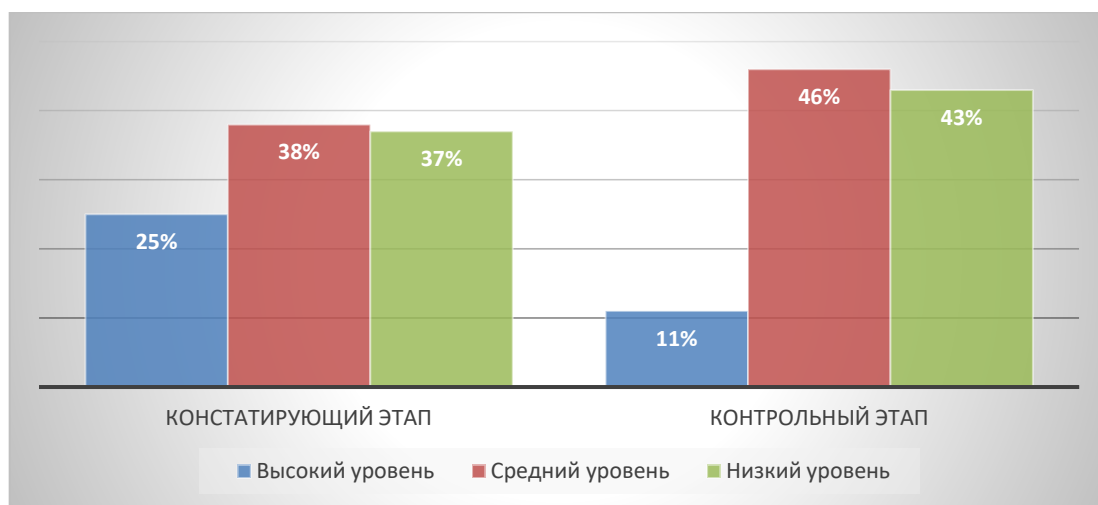


Рис. 2. Результаты теста «Шкала школьной тревожности»

Филлипса на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Fig. 2. Results of the Phillips School Anxiety Scale test at the ascertaining and control stage of the experiment

Расчеты, проведенные по критерию тревожности и эмоционального комфорта показали наличие достоверного сдвига ($T_{эмп} = 75$, $p \leq 0,05$), т. е. полученные показатели после проведения экспериментальной работы существенно превышают значения показателей до эксперимента (рис. 2). На поведенческом уровне после педагогического вмешательства у детей наблюдалось повышение общительности, открытости, они не боятся высказывать свое мнение, чаще обращаются друг к другу за помощью, берут на себя функции организаторов взаимодействия, отмечается положительная эмоциональная направленность.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в развитии когнитивных функций и социальной тревожности. Эти различия дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что нейропедагогический подход и разработанный комплекс приемов позволяют эффективно развивать когнитивные функции и социальные эмоции у детей младшего школьного возраста.

На основании проанализированных научных исследований и собственного педагогического опыта разработаны методические рекомендации для педагогов.

1. Использование во время динамических пауз кинезиологических упражнений, поскольку, при развитии межполушарного взаимодействия создаются предпосылки для развития познавательных процессов.

2. Для улучшения мозгового кровообращения, активизации познавательных процессов, обеспечивающих восприятие, переработку и воспроизведение информации, необходимо использовать дыхательную гимнастику, игры на развитие межполушарного взаимодействия, афферентного и эфферентного праксиса, нейроартикуляционную гимнастику.

3. Перед началом подвижных игр рекомендуется активизировать акупунктурные точки, применять психогимнастические упражнения для повышения тонуса мышц, гармонизации работы внутренних органов и систем, развития мелкой моторики, координации движений и чувства ритма.

4. Для поддержания высокого уровня умственной работоспособности дополнять подвижные игры нейрогимнастическими упражнениями, улучшающими память, мыслительную деятельность и двигательные навыки, повышающими устойчивость и концентрацию внимания, стимулирующими восприятие пространства и в целом синхронизирующими работу полушарий головного мозга.

5. Для развития самоконтроля, стимулирования мотивационных компонентов деятельности в процессе организации подвижных игр необходимо использовать дыхательную гимнастику, упражнения на погашение возбуждения с помощью положительного эмоционального подкрепления.

Заключение

Теоретические и практические результаты проведенного исследования заключаются в том, что анализ имеющихся отечественных и зарубежных публикаций актуализировал проблему поиска эффективных средств повышения когнитивно-эмоционального развития ребенка в современной информационно-коммуникативной ситуации и выявление возможностей нейропедагогического подхода в повышении умственной работоспособности и снижении социальной тревожности младших школьников. На основании проведенного экспериментального исследования авторами сделан ряд выводов.

1. Умственное и двигательное развитие – два взаимосвязанных процесса. Целенаправленное и организованное развитие познавательных психических процессов, а также эмоционально-волевой сферы личности младших школьников происходит эффективнее при условии поддержания двигательной и сенсомоторной активности с учетом нейрофизиологического созревания и психофизиологических характеристик возраста.

2. Учащиеся, с которыми педагоги в процессе обучения реализуют нейропедагогические игровые приемы, направленные на развитие фонематического восприятия, афферентного и эфферентного праксиса, применяют психогимнастику, нейроартикуляционную гимнастику и кинезиологические упражнения, имеют более высокий уровень умственной работоспособности и более низкий уровень социальной тревожности.

3. Авторами установлено, что, не смотря на отсутствие значимого сдвига в когнитивных функциях, у учащихся наблюдается тенденция к улучшению продуктивности выполняемой познавательной деятельности на уроках по показателям устойчивости внимания, снижения отвлекаемости, объема запоминания, в частности, и повышению работоспособности и стабилизации учебной мотивации в целом.

4. По критерию тревожности и эмоционального комфорта в результатах контрольной и констатирующей диагностики обнаружены значимые различия, что свидетельствует о существенном снижении у детей уровня беспокойства и страхов в коммуникативной ситуации с одноклассниками и учителями, об уменьшении эмоциональных переживаний, сопряженных с демонстрацией своих возможностей, в частности, и о повышении вовлеченности в процессы совместной деятельности и о приспособляемости ребенка к стрессогенным факторам школьной жизни в целом.

Все это свидетельствует о том, что нейропедагогический подход является эффективным условием когнитивно-эмоционального развития ребенка, а реализация представленных выше нейропедагогических приемов и техник позволяет существенно повысить уровень умственной работоспособности и снизить уровень социальной тревожности у учащихся младших классов.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батенова Ю. В. Интенсификация цифрового опыта дошкольника: когнитивные последствия // Вестник Московского университета. Серия 14: психология. – 2019. – № 4. – С. 4–20. DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.04.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41444873>
2. Веракса Н. Е., Белолуцкая А. К. Взаимосвязь эмоционального и когнитивного развития детей дошкольного и школьного возраста: обзор // Вопросы психологии. – 2019. – № 5. – С. 132–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42622396>
3. Кудрявцева Е. А. Значение эмоционально-когнитивного опыта в процессе социализации личности дошкольника // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 6. – С. 50–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22612109>
4. Локалова Н. П., Никонова Л. И. Связь когнитивно-эмоционального развития со становлением позитивных личностных характеристик старших дошкольников // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 13–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18906680>
5. Умняшова И. Б. Анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников // Вестник практической психологии образования. – 2019. – № 3. – С. 94–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42550786>
6. Фролова С. В. Традиционные детские игры и сказки как факторы психического развития личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – Т. 9, № 2. – С. 98–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16962367>
7. Чернокова Т. Е. Роль метакогнитивных знаний в саморегуляции познавательной деятельности старших дошкольников // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10, № 3. – С. 38–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22669507>
8. Bertie L. A., Sicouri G., Hudson J. L. 5.12 - Anxiety disorders in children and adolescents // Comprehensive clinical psychology (second edition). – 2022. – Vol. 5. – P. 217–232. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00040-6>
9. Cheie L., Opris A. M., Visu-Petra L. Age-related differences in schoolchildren's prospective memory depend on the cognitive resources employed by the task // Cognitive Development. – 2021. – Vol. 58. – P. 101048. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101048>
10. Chou Yu., Hu B. Y., Winsler A., Wu H., Greenburg J., Kong Z. Chinese preschool children's physical fitness, motor competence, executive functioning, and receptive language, math, and science performance in Kindergarten // Children and Youth Services Review. – 2022. – Vol. 136. – P. 106397. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106397>
11. Corkin M. T., Peterson E. R., Henderson A. M., Waldie K. E., Reese E., Morton S. M. Preschool screen media exposure, executive functions and symptoms of inattention/hyperactivity // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2021. – Vol. 73. – P. 101237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101237>
12. Katarzyna L. T., Szarek M. Beyond inhibitory control: relationship between spatial and social skills in preschool children // Cognitive Development. – 2021. – Vol. 59. – P. 101084. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101084>
13. Liu P., Zhou S., Cui L., Cai D., Li D. Why does one want to feel socially engaging emotions? The role of self-transcendence values on desired emotions among adolescents // Personality and Individual Differences. – 2022. – Vol. 185. – P. 111257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111257>



14. Perone S., Anderson A. J., Zelazo P. D. The influence of parental guidance on video game performance, exploration, and cortical activity in 5-year-old children // *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 60. – P. 101126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101126>
15. Polinsky N., Flynn R., Wartella E. A., Uttal D. H. The role of spatial abilities in young children's spatially-focused touchscreen game play // *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 57. – P. 100970. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100970>
16. Sawyer J. E., Brooks P. J. Sociodramatic play enhances preschoolers' private speech and motivation across activities // *Cognitive Development*. – 2021. – Vol. 59. – P. 101073. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101073>
17. Sharifian N., Sol K., Zahodne L. B., Antonucci T. C. 7.04 - Social relationships and adaptation in later life // *Comprehensive Clinical Psychology (Second Edition)*. – 2022. – Vol. 7. – P. 52–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00016-9>
18. Tu Ch., Nurymov Ye., Umirzakova Z. Building an online educational platform to promote creative and affective thinking in special education // *Thinking Skills and Creativity*. – 2021. – Vol. 40. – P. 100841. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100841>
19. Ventouris A., Panourgia C., Hodge S. Teachers' perceptions of the impact of technology on children and young people's emotions and behaviors // *International Journal of Educational Research Open*. – 2021. – Vol. 2. – P. 100081. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100081>
20. Viana A. G., Trent E. S., Haley C. E., Raines E. M. Outcome findings and issues in psychotherapy with children and adolescents: internalizing disorders // *Comprehensive Clinical Psychology (Second Edition)*. – 2022. – Vol. 5. – P. 25–47. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00046-7>
21. Wei X., Jiang H., Wang H., Geng J., Gao T., Lei L., Ren L. The relationship between components of neuroticism and problematic smartphone use in adolescents: A network analysis // *Personality and Individual Differences*. – 2022. – Vol. 186, Part A. – P. 111325. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111325>
22. Yang J., Chen Z., Qiu G., Li X., Li C., Yang K., Chen Z., Gao L., Lu S. Exploring the relationship between children's facial emotion processing characteristics and speech communication ability using deep learning on eye tracking and speech performance measures // *Computer Speech & Language Available*. – 2022. – Vol. 28. – P. 101389. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.csl.2022.101389>
23. Zsido A. N., Arato N., Lang A., Labadi B., Stecina D., Bandi S. A. The role of maladaptive cognitive emotion regulation strategies and social anxiety in problematic smartphone and social media use // *Personality and Individual Differences*. – 2021. – Vol. 173. – P. 110647. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110647>

Поступила: 03 июня 2022

Принята: 11 июля 2022

Опубликована: 31 августа 2022



Заявленный вклад авторов:

Батенова Юлия Валерьевна: выполнение статистических процедур, обобщение эмпирических материалов, оформление материалов исследования.

Волчегорская Евгения Юрьевна: формирование теоретических основ исследования.

Ежова Светлана Викторовна: формирование диагностико-методической базы исследования, сбор эмпирического материала.

Типушков Сергей Владимирович: ресурсы и организация исследования.

Филиппова Оксана Геннадьевна: замысел и концептуальный анализ, администрирование проекта.

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах

Батенова Юлия Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент,
кафедра педагогики и психологии детства,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина, д. 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1792-2736>
E-mail: batenovauv@cspu.ru

Волчегорская Евгения Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой,
кафедра педагогики, психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина, д. 69, 454080, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6764-7747>
E-mail: volchegorskayaeu@cspu.ru

Ежова Светлана Викторовна

педагог-психолог высшей квалификационной категории,
Средняя общеобразовательная школа № 44 имени С. Ф. Бароненко,
ул. Лихачёва, 4, 456617, Челябинская область, Копейск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6496-6109>
e-mail: cvetlana-1979@mail.ru

Типушков Сергей Владимирович

директор,
Средняя общеобразовательная школа № 44 имени С. Ф. Бароненко,
ул. Лихачёва, 4, 456617, Челябинская область, Копейск, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6192-9644>
E-mail: ooomost@rambler.ru



Филиппова Оксана Геннадьевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой,
кафедра педагогики и психологии детства,



Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина, д. 69, 454080, Челябинск, Россия.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6691-5778>

E-mail: oksimish@mail.ru



Factors of increasing mental efficiency and reducing social anxiety in primary schoolchildren

Yulia V. Batenova  ¹, Evgeniya Y. Volchegorskaya¹, Svetlana V. Ezhova²,
Sergey V. Tipushkov², Oksana G. Filippova¹

¹ South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation

² Secondary School No. 44 named after S. F. Baronenko, Kopeisk, Chelyabinsk Region, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article presents a theoretical review and an experimental study of children's cognitive and emotional development in the current information and communication situation. Moreover, the study focuses on the possibilities of using a neuro-educational approach for improving mental efficiency and reducing social anxiety in primary schoolchildren. The purpose of the article is to identify and substantiate the effectiveness of a set of neuro-educational techniques as factors for improving mental performance and reducing social anxiety in primary schoolchildren.*


Materials and Methods. *The study adopts a neuro-educational approach and its basic principles. The data were collected via the following methods: (1) E.F. Zambatsevichene's test for studying verbal and logical thinking, (2) L.A. Yasyukova's inventory for evaluating the development of short-term verbal and visual memory, (3) the Toulouse-Pieron test for the assessment of selective/sustained attention, (4) Phillips' School Anxiety Test. 63 primary school students took part in the study. To detect the randomness of the results and track the dynamics, the experimental data were subjected to mathematical processing (Wilcoxon's T-test, which ensures the validity and reliability of the research findings).*

Results. *The authors propose and theoretically substantiate the neuro-educational approach as a strategy for cognitive and emotional development. Relying on psycho-educational experimentation based on the psychophysiological developmental characteristics of primary schoolchildren, the authors implemented neuro-educational techniques for increasing mental performance and reducing social anxiety in primary schoolchildren.*

The research findings show that the use of respiratory gymnastics, psychogymnastics, games for the development of hemispheric interaction, for the development of phonemic perception, for the development of afferent and efferent praxis, neuroarticulatory gymnastics, bioenergy calisthenics, and kinesiological exercises, have a significant impact on the indicators of students' cognitive and emotional development. The study confirms the assumption that achieving a high level of development of cognitive functions and social emotions is possible if the set of neuro-educational techniques and technologies is utilized in primary education.

For citation

Batenova Y. V., Volchegorskaya E. Y., Ezhova S. V., Tipushkov S. V., Filippova O. G. Factors of increasing mental efficiency and reducing social anxiety in primary schoolchildren. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (4), pp. 26–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.02>

  Corresponding Author: Yulia V. Batenova, batenovauv@cspu.ru

© Yulia V. Batenova, Evgeniya Y. Volchegorskaya, Svetlana V. Ezhova, Sergey V. Tipushkov, Oksana G. Filippova, 2022

Conclusions. *The article concludes about the effectiveness of the set of neuro-educational techniques as a factor for increasing mental performance and reducing social anxiety in primary schoolchildren. The authors emphasize that the application of the set of psycho-educational techniques increases children's emotional well-being, which improves quality of children's cognitive and emotional development and helps to avoid the risks of school maladaptation.*

Keywords

Neuro-educational approach; Neuro-educational techniques; Cognitive functions; Social emotions; Mental efficiency; Social anxiety; Primary school student.

REFERENCES

1. Batenova Y. V. Intensification of the digital experience of preschool children: Cognitive consequences. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2019, no. 4, pp. 4–20. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.04.04> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41311521>
2. Veraxa N. E., Belolutskaia A. K. Interrelation of emotional and cognitive development in children of preschool and school-age: A review of research. *Voprosy Psichologii*, 2019, no. 5, pp. 132–142. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42622396>
3. Kudryavtseva E. A. The significance of emotional and cognitive experience in the process of socializing the preschooler's personality. *Kindergarten A to Z*, 2014, no. 6, pp. 50–55. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22612109>
4. Lokalova N. P., Nikonova L. I. The connection of cognitive-emotional development and forming of positive personal characteristics in senior preschoolers. *Voprosy Psichologii*, 2012, no. 4, pp. 13–22. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18906680>
5. Umnyashova I. B. Analysis of approaches to the assessment of psychological well-being of students. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2019, no. 3, pp. 94–105. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42550786>
6. Frolova S. V. Traditional children's games and folk fairy tales as factors of mental development of person. *Saratov University News. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 2009, vol. 9 (2), pp. 98–102. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16962367>
7. Chernokova T. Ye. Metacognitive knowledge in the self-regulation of cognitive activity in preschool children. *Cultural and Historical Psychology*, 2014, vol. 10 (3), pp. 38–45. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22669507>
8. Bertie L. A., Sicouri G., Hudson J. L. 5.12 - Anxiety disorders in children and adolescents. *Comprehensive Clinical Psychology (Second Edition)*, 2022, vol. 5, pp. 217–232. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00040-6>
9. Cheie L., Opris A. M., Visu-Petra L. Age-related differences in schoolchildren's prospective memory depend on the cognitive resources employed by the task. *Cognitive Development*, 2021, vol. 58, pp. 101048. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101048>
10. Chou Yu., Hu B. Y., Winsler A., Wu H., Greenburg J., Kong Z. Chinese preschool children's physical fitness, motor competence, executive functioning, and receptive language, math, and science performance in Kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 2022, vol. 136, pp. 106397. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106397>
11. Corkin M. T., Peterson E. R., Henderson A. M., Waldie K. E., Reese E., Morton S. M. Preschool screen media exposure, executive functions and symptoms of inattention/hyperactivity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2021, vol. 73, pp. 101237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101237>

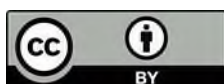


12. Katarzyna L. T., Szarek M. Beyond inhibitory control: Relationship between spatial and social skills in preschool children. *Cognitive Development*, 2021, vol. 59, pp. 101084. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101084>
13. Liu P., Zhou S., Cui L., Cai D., Li D. Why does one want to feel socially engaging emotions? The role of self-transcendence values on desired emotions among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 2022, vol. 185, pp. 111257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111257>
14. Perone S., Anderson A. J., Zelazo P. D. The influence of parental guidance on video game performance, exploration, and cortical activity in 5-year-old children. *Cognitive Development*, 2021, vol. 60, pp. 101126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101126>
15. Polinsky N., Flynn R., Wartella E. A., Uttal D. H. The role of spatial abilities in young children's spatially-focused touchscreen game play. *Cognitive Development*, 2021, vol. 57, pp. 100970. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100970>
16. Sawyer J. E., Brooks P. J. Sociodramatic play enhances preschoolers' private speech and motivation across activities. *Cognitive Development*, 2021, vol. 59, pp. 101073. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101073>
17. Sharifian N., Sol K., Zahodne L. B., Antonucci T. C. 7.04 - Social relationships and adaptation in later life. *Comprehensive Clinical Psychology (Second Edition)*, 2022, vol. 7, pp. 52–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00016-9>
18. Tu Ch., Nuryimov Ye., Umirzakova Z. Building an online educational platform to promote creative and affective thinking in special education. *Thinking Skills and Creativity*, 2021, vol. 40, pp. 100841. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100841>
19. Ventouris A., Panourgia C., Hodge S. Teachers' perceptions of the impact of technology on children and young people's emotions and behaviors. *International Journal of Educational Research Open*, 2021, vol. 2, pp. 100081. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100081>
20. Viana A. G., Trent E. S., Haley C. E., Raines E. M. Outcome findings and issues in psychotherapy with children and adolescents: internalizing disorders. *Comprehensive Clinical Psychology (Second Edition)*, 2022, vol. 5, pp. 25–47. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00046-7>
21. Wei X., Jiang H., Wang H., Geng J., Gao T., Lei L., Ren L. The relationship between components of neuroticism and problematic smartphone use in adolescents: A network analysis. *Personality and Individual Differences*, 2022, vol. 186, Part A, pp. 111325. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111325>
22. Yang J., Chen Z., Qiu G., Li X., Li C., Yang K., Chen Z., Gao L., Lu S. Exploring the relationship between children's facial emotion processing characteristics and speech communication ability using deep learning on eye tracking and speech performance measures. *Computer Speech & Language Available*, 2022, vol. 28, pp. 101389. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.csl.2022.101389>
23. Zsido A. N., Arato N., Lang A., Labadi B., Stecina D., Bandi S. A. The role of maladaptive cognitive emotion regulation strategies and social anxiety in problematic smartphone and social media use. *Personality and Individual Differences*, 2021, vol. 173, pp. 110647. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110647>

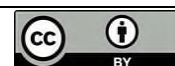
Submitted: 03 June 2022

Accepted: 11 July 2022

Published: 31 August 2022



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).





The authors' stated contribution:

Yulia Valerievna Batenova

Contribution of the co-author: implementation of statistical procedures, generalization of empirical materials, design of research materials.

Evgeniya Yuryevna Volchegorskaya

Contribution of the co-author: formation of the theoretical foundations of research.

Svetlana Viktorovna Ezhova

Contribution of the co-author: formation of diagnostic and methodological base of research, collection of empirical material.

Sergey Vladimirovich Tipushkov

Contribution of the co-author: resources and organization of research.

Oksana Gennadiyevna Filippova

Contribution of the co-author: concept and conceptual analysis, project administration.

Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.

Information about the Authors

Yulia Valerievna Batenova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Pedagogics and Psychology of Childhood Department,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1792-2736>

E-mail: batenova.uv@cspu.ru

Evgeniya Yuryevna Volchegorskaya

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Pedagogics, Psychology and Subject Methods Department,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6764-7747>

E-mail: volchegorskaya.eu@cspu.ru

Svetlana Viktorovna Ezhova

Primary Teacher of the Highest Qualification Category,
Secondary School no. 44 named after S. F. Baronenko,
Likhacheva, 4, 456617, Kopeisk, Chelyabinsk region, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6496-6109>

e-mail: cvetlana-1979@mail.ru



Sergey Vladimirovich Tipushkov

Director,

Secondary School no. 44 named after S. F. Baronenko,

Likhacheva, 4, 456617, Kopeisk, Chelyabinsk region, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6192-9644>

E-mail: oomoct@rambler.ru

Oksana Gennadievna Filippova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Pedagogics and Psychology of Childhood Department,

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,

Prospect Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6691-5778>

E-mail: oksimish@mail.ru



УДК 159.9.072+316.6+378

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2204.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2204.03)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Выявление специфических особенностей социально-психологического портрета студентов профессиональных образовательных организаций: воспитательный аспект

А. В. Савченков¹, Н. В. Уварина¹, Е. А. Гнатышина¹

¹ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия

Проблема и цель. Проблема снижения роли воспитания является актуальной для среднего профессионального образования. Целью данного исследования является выявление специфических особенностей социально-психологического портрета студентов для организации эффективного и результативного воспитательного процесса в профессиональных образовательных организациях, а также учет выявленных особенностей в ходе подготовки будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности в профессиональных образовательных организациях.

Методология. Методологическую основу исследования составили системный, аксиологический, контекстный, нуклеарный и личностно-ориентированный подходы; структурный подход к изучению личности С. Л. Рубинштейна, концепция необходимости подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности (А. Н. Ткачева и др.). Было проведено анкетирование (на основе разработанной авторской анкеты), направленное на выявления особенностей социально-психологического портрета студентов профессиональных образовательных организаций, в котором приняли участие 387 студентов профессиональных образовательных организаций Уральского федерального округа, обучающихся на 2–4 курсах.

Результаты. В статье представлены взгляды отечественных и зарубежных авторов на возрастные характеристики студентов профессиональных образовательных организаций (психологические особенности раннего юношеского возраста); проведен анализ основных трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения; составлен социально-психологический портрет студентов профессиональных образовательных организаций.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Мониторинг эффективности образовательных практик в вузах по созданию образовательной среды в образовательных организациях и разработке инструментов адаптации лучших практик».

Библиографическая ссылка: Савченков А. В., Уварина Н. В., Гнатышина Е. А. Выявление специфических особенностей социально-психологического портрета студентов профессиональных образовательных организаций: воспитательный аспект // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 46–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.03>

✉ Автор для корреспонденции: А. В. Савченков, alex2107@mail.ru

© А. В. Савченков, Н. В. Уварина, Е. А. Гнатышина, 2022

Также представлены результаты опроса студентов профессиональных образовательных организаций Уральского федерального округа, направленного на выявление особенностей их социально-психологического портрета. В рамках теоретического анализа определены специфические особенности социально-психологического портрета студентов профессиональных образовательных организаций: 1) в раннем юношеском возрасте накапливается большое количество личностных противоречий, которые часто приводят к конфликтному и нетерпимому поведению обучающихся, что затрудняет процесс их обучения и воспитания; 2) большая часть студентов воспитывается в неполных семьях и имеет низкий материальный достаток, они преимущественно ориентированы на получение рабочей профессии, и профессиональная подготовка для них имеет первостепенное значение. В ходе эмпирического исследования было выяснено: 1) половина студентов профессиональных образовательных организаций (56,33 %) сделала самостоятельный выбор будущей профессии, при этом большинство студентов (55,81 %) имеют намерение получить рабочую профессию; 2) половина студентов профессиональных образовательных организаций (55,30 %) сталкивалась с учебными и жизненными трудностями и в школьные годы, а подавляющему большинству (72,90 %) трудно давались отдельные предметы, что свидетельствует о пробелах в их базовой подготовке; 3) среди трудностей, сопровождающих процесс обучения в настоящее время, респонденты отметили организацию и распределение времени (42,89 %), материальные проблемы (49,61 %) и трудности в учебной деятельности (39,79 %); 4) особыми ценностями для студентов профессиональных образовательных организаций, согласно опросу, являются сотрудничество (79,84 %), доброжелательность (66,15 %), честность (59,43 %) и справедливость (59,17 %), т. е. качества, способные предопределить успешность воспитательного процесса в профессиональных образовательных организациях.

Заключение. Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования, а именно выявленные возрастные, психологические, культурные и другие особенности студентов, экономические и социальные условия их жизни, необходимо учитывать для организации эффективного и результативного воспитательного процесса в профессиональных образовательных организациях. Полученные результаты опроса по некоторым позициям совпадают с выводами, сделанными в исследованиях других ученых: ориентация обучающихся на профессиональную деятельность, самостоятельный выбор большинством обучающихся профессиональных образовательных организаций рабочей специальности, второстепенное значение воспитательной деятельности.

Ключевые слова: студенты профессиональных образовательных организаций; ранний юношеский возраст; воспитательная деятельность; ценностные ориентации студентов.

Постановка проблемы

Проблема снижения роли воспитания является особенно актуальной для среднего профессионального образования, так как именно преподаватели техникумов и колледжей работают с одним из самых сложных контингентов обучающихся (юношеский максимализм, нигилизм, различные проявления девиантного поведения, дети из асоциальных семей и т. д.).

Направленность образовательного процесса профессиональных образовательных организаций (ПОО) на формирование профессиональных компетенций студентов не в полной мере решает проблемы, с которыми сталкивается общество на современном этапе. Для современного общества необходимо молодое поколение со сформированными морально-

нравственными качествами и ценностями, ведущим инструментом развития которых является воспитательная деятельность.

Выявление специфики социально-психологического портрета студентов является значимой и актуальной проблемой, так как для организации эффективного и результативного воспитательного процесса педагог должен учитывать возрастные, психологические, культурные и другие особенности студентов, а также экономические и социальные условия их жизни. Всестороннему изучению вышеуказанных особенностей студентов ПОО и будет посвящено данное исследование.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составили системный, аксиологический, контекстный, нуклеарный и личностно-ориентированный подходы; структурный подход к изучению личности С. Л. Рубинштейна¹, концепция необходимости подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности (А. Н. Ткачева² и др.). Было проведено анкетирование (на основе разработанной авторской анкеты), направленное на выявления особенностей социально-психологического портрета студентов ПОО, в котором приняли участие 387 студентов ПОО Уральского федерального округа, обучающихся на 2–4 курсах.

Результаты исследования

Для наиболее полной характеристики студентов, обучающихся в ПОО, необходимо представить их *социально-психологический портрет*.

В социологических исследованиях последних лет [1; 2; 3] отмечается, что от 30 %

до 60 % обучающихся ПОО воспитываются в неполных семьях. Примерно у половины обучающихся доход в семье не достигает прожиточного минимума [1; 2; 3], у 10,4 % обучающихся родители не имеют работы [4]. Для многих таких студентов будет актуальна педагогическая поддержка (помощь в трудных жизненных ситуациях, психолого-педагогическое сопровождение в образовательном процессе и т. д.), осуществляемая в рамках воспитательного процесса ПОО.

Около 70 % обучающихся поступают в ПОО сознательно, делая самостоятельный выбор [2; 4]. Как отмечается в одном из исследований, «32,98 % обучающихся пришли учиться, чтобы получить хорошую профессиональную подготовку, у 31,21 % выбор обусловлен интересом к будущей профессиональной деятельности, 67,22 % обучающихся уверены в правильности выбранной профессии» [2, с. 43]. Таким образом, большинство обучающихся сделали сознательный выбор ПОО, а что самое главное – уверены в нем, следовательно, у них преобладает профессиональная направленность, а учебная и воспитательная деятельность отходят на второй план. Данное умозаключение подтверждается тем, что 75,86 % обучающихся связывают среднее профессиональное образование, прежде всего, с получением рабочей профессии, и лишь 19,43 % – с личностным становлением [2]. Большая часть обучающихся ПОО при выборе профессии ориентируется на стереотипы родителей, их мнение является значимым для них. Другим важным фактором при выборе профессии является социальное положение и материальный достаток родителей [5].

¹ Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

² Ткачева А. Н. Готовность современного учителя к воспитательной деятельности и развитие системы

подготовки педагогов к организации воспитательного процесса // Социальная педагогика. – 2012. – № 2. – С. 29–39.



Е. А. Антипина и Л. Г. Малышевская³ выяснили, что у 57 % обучающихся ПОО присутствует интеллектуальная ригидность, что может негативно сказаться как на успешности их учебной деятельности, так и на активности участия в воспитательном процессе.

Итак, перечислим выявленные особенности, составляющие социально-психологический портрет студентов ПОО:

– большая часть студентов воспитывается в неполных семьях и имеет низкий материальный достаток. Для эффективной воспитательной деятельности с данным контингентом обучающихся будущим педагогам необходимо овладеть методами педагогической поддержки обучающихся в трудных жизненных ситуациях, их личностного и профессионального самоопределения;

– большинство студентов ориентированы на получение рабочей профессии, и профессиональная подготовка для них имеет первостепенное значение. Чтобы воспитательная

деятельность для таких обучающихся не отходила на второй план, она должна иметь профессионально ориентированный характер;

– более 70 % студентов сознательно и самостоятельно выбирают ПОО и специальность. Мы считаем, что при должной мотивации и сформированном профессиональном интересе они будут активно участвовать в различных воспитательных мероприятиях и социально полезной деятельности.

Необходимо отметить, что выявленные нами особенности воспитательной деятельности в ПОО во многом определяются *возрастными характеристиками студентов*. На этапе поступления в ПОО абитуриенты, как правило, находятся на границе подросткового и юношеского возраста. Проанализировав ряд научных источников [6–9], мы выявили психологические особенности этого переходного возраста (14–17 лет), который чаще всего называют ранняя юность (рис. 1).

³ Антипина Е. А., Малышевская Л. Г. Социально-психологический портрет студента младших курсов среднего профессионального образования, обучаю-

щегося по программам пожарно-спасательного профиля в образовательные учреждения пансионного типа МЧС России // Modern Science. – 2019. – Вып. 4–1. – С. 255–262.



Рис. 1. Психологические особенности раннего юношеского возраста

Fig. 1. Psychological characteristics of early adolescence

Среди ключевых особенностей юношеского возраста можно выделить достаточный уровень сформированности познавательных процессов и мотивационной сферы [10], но при этом недостаточную самостоятельность, зависимость от чужого мнения, внушаемость и конформизм [11]. В этот период накапливается большое количество личностных противоречий, которые часто приводят к конфликтному и нетерпимому поведению обучающихся, что затрудняет процесс их воспитания [12]. Достаточно часто личностные противоречия студентов ПОО усугубляются проблемами в семье, материальными затруднениями,

негативным воздействием социального окружения, что в совокупности может привести к проблемам во взаимодействии со сверстниками и взрослыми [13].

Юношеский возраст рассматривается как период в жизни человека, который отличается «становлением и стабилизацией характера, развитием нравственных и эстетических чувств, овладением полным комплексом социальных ролей (семейных, профессионально-трудовых, гражданских и др.), трансформацией мотивации, ценностных ориентаций, формированием устойчивых профессиональных интересов» [14, с. 219].

Среди негативных характеристик юношеского возраста можно выделить такие, как дезадаптация в учебной, коммуникативной, поведенческой деятельности, склонность к спонтанному проявлению агрессивного поведения, нетерпимость к иным взглядам и убеждениям, чувство собственной неполноценности, неспособность к целостному восприятию мира, желание доминировать, стремление к превосходству, неспособность к эмпатии и позитивным социальным контактам [15–18].

Охарактеризовав возрастные особенности студентов ПОО, перейдем к анализу *основных трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе обучения.*

По мнению О. Е. Кучеровой, С. И. Тарасовой и С. В. Анохиной [19], «у современных молодых людей преобладают преимущественно ценности индивидуально-личностной направленности, связанные с повышением материального фактора, все меньше внимания молодежь уделяет духовно-нравственным, гражданским и социальным ценностям» [19, с. 64]. Данный факт, на наш взгляд, снижает эффективность воспитательного процесса в ПОО: студенты не обладают устойчивой мотивацией к участию в воспитательных мероприятиях, так как считают, что это не принесет им материальной выгоды в будущем.

С. М. Садовникова [20] объясняет «несостоятельность» студентов в разрешении собственных проблем и затруднений, возникающих в процессе обучения в ПОО, рядом причин: а) низким уровнем развития рефлексивных и прогностических способностей, неумением анализировать собственные трудности и проблемы; б) низкой социальной и профессиональной активностью; в) отсутствием навыков взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса ПОО; г) несформированностью профессиональных умений.

Н. В. Семенова пишет, что у обучающихся ПОО отмечается «низкий уровень школьной подготовки и мотивации к обучению, пассивность в социально значимой, досуговой, физкультурно-оздоровительной деятельности, а также общая социальная незрелость» [21, с. 13]. Соглашаясь с автором, отметим также, что у большинства обучающихся не сформировано ценностное отношение к учебной и будущей профессиональной деятельности, часто отсутствуют механизмы саморегуляции.

У зарубежных исследователей следующее мнение по данному вопросу. Так, М. N. Thompson, А. К. Fetter и J. Perez [22] считают, что современному поколению студентов колледжей свойственно потребительское отношение к жизни. По мнению группы ученых во главе с J. R. Iskovics [23], молодым людям юношеского возраста преимущественно свойственна ориентация на досуг и развлечения, стремление к удовлетворению низменных потребностей. По мнению американских ученых, у юношей проявляется жизненная близорукость, конформизм, интеллектуальное равнодушие, инфантилизм, склонность к риску, неумение проектировать социальные отношения [22].

Обобщая вышесказанное, выделим основные причины затруднений, возникающих у студентов ПОО:

- несформированность мотивационной и ценностной сфер личности;
- отсутствие механизмов прогнозирования и критической оценки собственных жизненных и профессиональных достижений и проблем, а также навыков саморегуляции;
- низкий уровень социальной ответственности;
- несформированность умений и навыков в профессиональной сфере;

– инфантилизм, склонность к девиантному и аддиктивному поведению, конфликтность.

Компенсация обозначенных недостатков возможна не только в процессе профессиональной подготовки, но, прежде всего, в ходе воспитательной деятельности.

На основе обзора научной литературы мы пришли к выводу, что психологические особенности юношеского возраста и специфика социально-психологического портрета студентов ПОО могут негативно сказываться на успешности их учебно-воспитательной деятельности. Для организации эффективного и результативного воспитательного процесса

педагог должен учитывать возрастные, психологические, культурные и другие особенности студентов. Именно данному аспекту посвящено проведенное нами практическое исследование.

Для выявления особенностей социально-психологического портрета студентов ПОО мы также провели опрос, в котором приняли участие 387 студентов ПОО Уральского федерального округа, обучающихся на 2–4 курсе. Перейдем к описанию результатов исследования.

В первую очередь проанализируем мотивы обучающихся при поступлении в ПОО и их ожидания относительно обучения в ней (табл. 1).

Таблица 1

Результаты опроса о мотивах выбора места обучения и специальности студентами ПОО

Table 1

Results of a survey on the motives for choosing a place of study and a specialty by students of professional educational organizations

№ п/п	Вариант ответа	Кол-во студентов	%
1	2	3	4
Кто повлиял на ваш выбор ПОО и специальности?			
1	Родители, родственники	186	48,06
2	Друзья	92	23,77
3	Средства массовой информации	41	10,59
4	Сотрудники профессиональной образовательной организации, проводившие профконсультирование и профориентирование в школе	82	21,18
5	Самостоятельный выбор	218	56,33
6	Школьные учителя	32	8,26
Какие из обстоятельств предопределили выбор данной ПОО и специальности?			
7	Не хотелось сдавать ЕГЭ	167	43,15
8	В другие профессиональные образовательные организации поступить не смог	102	26,36
9	Это связано с вашей мечтой	186	48,06
10	Поступил(а) за компанию с друзьями	98	25,32
11	Страх, что не смог бы поступить в вуз	120	31,01
12	Стремление получить рабочую профессию	216	55,81
13	Не имею четких профессиональных предпочтений, все равно, где учиться	132	34,11

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
До поступления в данную ПОО были ли у вас четкие представления об условиях обучения и требованиях к учебе?			
14	Да	188	48,58
15	Нет	167	43,15
16	Затрудняюсь ответить	32	8,27
Если вы на предыдущий вопрос ответили «да», то совпали ли ваши представления с реальными требованиями и условиями, с которыми вы столкнулись в первые дни учебы в ПОО?			
17	Да	95	50,53
18	Скорее да, чем нет	18	9,57
19	Скорее нет, чем да	10	5,32
20	Нет	65	34,58

Проанализировав полученные в результате опроса данные, мы выяснили, что половина студентов ПОО (56,33 %) сделала самостоятельный выбор. Этот факт свидетельствует, что значительная часть обучающихся уже на момент поступления в техникум или колледж обладает устойчивой мотивацией к получению рабочей профессии и развитию личностных качеств посредством воспитательной деятельности. Однако тревогу вызывает тот факт, что 48,06 % обучающихся приняли решение о выборе будущей профессии под влиянием родителей, а 23,77 % респондентов ориентировались на мнение друзей. Мы считаем это негативной тенденцией, так как мотивация к обучению у таких студентов чаще всего неустойчивая, часто они отличаются инфантильностью, что может отрицательно сказаться на их адаптации к условиям обучения в ПОО, а в дальнейшем и на их профессиональной деятельности.

Анализируя обстоятельства, которые предопределили выбор студентов ПОО и направление профессиональной подготовки, мы установили, что большинство обучающихся (55,81 %) имели четкое намерение получить рабочую профессию. Это укрепляет наше убеждение в том, что воспитание должно

иметь профессиональную направленность и реализоваться в контексте получаемой профессии. Негативным фактом является отсутствие у 1/3 опрошенных четких профессиональных представлений. Значительное количество обучающихся поступили в ПОО, потому что не хотели сдавать ЕГЭ (43,15 %) или побоялись, что не смогут поступить в вуз (31,01 %), т. е. профессиональное обучение они рассматривают как вынужденную необходимость. У таких студентов тяжело сформировать ценностно-смысловое отношение к обучению в ПОО и мотивацию к получению рабочей профессии, у них чаще всего наблюдаются проблемы с учебой, и, как правило, они не заинтересованы участвовать в воспитательных мероприятиях.

Успешность обучения во многом предопределяется соответствием внутренних установок и ожиданий студентов и требований со стороны образовательной организации. Опрос показал, что 48,58 % студентов не имели представления об условиях обучения в ПОО, что может привести к проблемам в обучении и отсутствию мотивации к участию в воспитательной деятельности.

В ходе дальнейшего исследования нами были изучены общие впечатления студентов

от обучения в ПОО и факторы, негативно влияющие на качество воспитательной деятельности в них (табл. 2). Радует, что более половины обучающихся считают свой выбор рабочей профессии правильным, потому что они готовы прикладывать усилия для ее получения и обладают устойчивой мотивацией и ценностным отношением к профессиональной

подготовке, а также к учебной и воспитательной деятельности. Примерно треть студентов активно участвует в воспитательных мероприятиях и заинтересованы в их результативности, что, безусловно, является положительным фактом.

Таблица 2

Результаты опроса студентов о процессе обучения и воспитания в ПОО

Table 2

Results of a survey of students on the process of education and upbringing in professional educational organizations

№ п/п	Вариант ответа	Кол-во студентов	%
1	2	3	4
Ваши впечатления об обучении и воспитании в ПОО			
1	Вы правильно выбрали рабочую профессию	218	56,33
2	Учеба для вас посильная и интересная	120	31,01
3	Вы не только успешно учитесь, но и участвуете в воспитательных мероприятиях, общественной и социально-полезной деятельности	148	38,24
4	Вы допустили ошибку в выборе рабочей профессии, но учебу продолжите и постараетесь найти достоинства в выбранной профессии	89	22,99
5	Вас интересует только профессиональная подготовка, воспитательная деятельность имеет второстепенное значение	185	47,80
6	Для учебы в этой ПОО вам необходимо изменить в себе некоторые личностные качества (стать более усидчивым, трудолюбивым, настойчивым, самостоятельным и т. д.)	54	13,95
7	В ПОО вы не только осваиваете рабочую профессию, но и нашли себе дело по душе	138	35,66
Какие факторы, на ваш взгляд, отрицательно влияют на качество воспитательной деятельности в ПОО?			
8	Большой объем учебной нагрузки и практической деятельности	132	34,10
9	Низкий уровень мотивации студентов к участию в воспитательной работе	167	43,15
10	Отсутствие методов стимулирования студентов к воспитательной деятельности	156	40,31
11	Низкий уровень технического оснащения воспитательных мероприятий	98	25,32
12	Недостаточная квалификация преподавателей	56	14,47
13	Слабая организация воспитательной деятельности	187	48,32
14	Неинтересные методы и формы организации воспитательного процесса	132	34,11
15	Отсутствие разнообразия воспитательной среды	142	36,69
16	Плохая организация воспитательной деятельности	112	28,94

Окончание таблицы 2

1	2	3	4
Охарактеризуйте атмосферу в вашей студенческой группе			
17	Доброжелательность	202	52,20
18	Равнодушие	139	35,92
19	Взаимопонимание	121	31,27
20	Несогласованность	85	21,96
21	Сотрудничество	133	34,37
22	Конфликтность	145	37,46
23	Дружественность	254	65,63

К отрицательным тенденциям относится то, что около четверти респондентов (22,99 %) полагают, что ошиблись в выборе профессии и учатся только потому, что им жалко уже потраченного времени, т. е. к обучению в ПОО они относятся, как к неизбежной данности. Почти половина обучающихся (47,80 %) ориентирована только на получение профессии, и воспитательная деятельность для них имеет второстепенное значение. Эти студенты неохотно участвуют в воспитательных мероприятиях и не осознают их значимости для формирования soft skills, которые будут необходимы в их профессиональной деятельности.

Перейдем к характеристике факторов, которые, по мнению обучающихся, негативно влияют на качество воспитательной деятельности в ПОО. Среди них студенты в основном называли: слабую организацию воспитательной работы (48,32 %); низкий уровень мотивации студентов к участию в воспитательной работе (43,15%); отсутствие методов стимулирования студентов к воспитательной деятельности (40,31 %). Более трети респондентов указали на отсутствие разнообразия воспитательной среды и неинтересные методы и формы организации воспитательного процесса. Таким образом, обучающиеся не в полной мере удовлетворены качеством воспитательной работы, методами и формами ее организации.

Проанализировав данные факты, мы выяснили, что именно на устранение этих недостатков во многом должна быть направлена разрабатываемая нами система подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в ПОО. Мы считаем, что важной задачей изучаемого процесса должно стать овладение будущими педагогами инновационными методами и формами воспитательной деятельности.

Взаимоотношения и атмосфера в студенческой группе во многом являются результатом реализации воспитательной деятельности в ПОО. Большинство обучающихся характеризуют атмосферу в студенческой группе как доброжелательную (52,20 %) и дружественную (65,63 %). В то же время значительная часть обучающихся отмечает такие негативные проявления взаимоотношений, как конфликтность (37,46 %), равнодушие (35,92 %) и несогласованность в ходе решения образовательных и производственных задач (21,96 %). Полученные ответы свидетельствуют о достаточно высокой эффективности осуществляемой в ПОО воспитательной деятельности, но одновременно указывают на ее болевые точки.

Дальнейший ход исследования привел нас к необходимости представить характеристику жизненных и профессиональных затруднений, с которыми сталкиваются обучающиеся ПОО (табл. 3).



Таблица 3

**Результаты опроса о жизненных и профессиональных затруднениях
студентов ПОО**

Table 3

**Results of a survey on the life and professional difficulties
of students of professional educational organizations**

№ п/п	Вариант ответа	Кол-во студентов	%
Какие трудности вы сейчас испытываете?			
1. В процессе обучения			
1	Отсутствие помощи со стороны педагогов и мастеров производственного обучения	154	39,79
2	Не успеваю записывать лекции	84	21,71
3	Недоступность для понимания лекционного материала	128	47,13
4	Трудные предметы, которые требуют много времени на подготовку	225	58,14
5	Страх перед экзаменами	98	25,32
6	Не хватает учебной литературы	32	8,27
7	Учебные занятия начинаются слишком рано	109	28,17
8	Однообразные учебные занятия	112	28,42
9	Слишком много учебных занятий	176	45,48
10	Слишком большая продолжительность пары	88	22,74
11	Не получается сочетать учебу и работу	93	24,03
12	Не успеваю делать все необходимые учебные задания	140	36,18
2. В процессе производственной деятельности			
13	Отсутствие необходимых производственных умений и навыков	173	44,70
14	Недостаточная теоретическая подготовка	110	28,42
15	Монотонность производственной деятельности	87	22,48
16	Недостаточная поддержка со стороны мастера производственного обучения	90	23,26
17	Конфликты с одноклассниками и наставниками	129	33,33
18	Большое количество производственных ошибок и брака	78	20,16
19	Сложность производственного процесса	141	36,43
3. В общении с преподавателями			
20	Трудно найти общий язык с преподавателями	145	37,47
21	Требовательность и строгость преподавателей	92	23,77
22	Неудобно подойти к преподавателю для получения дополнительной информации	79	20,41
4. В общении с группой			
23	Отсутствие сплоченного коллектива	142	36,69
24	Некомфортно в кругу одноклассников	97	25,06
25	Нет друзей среди одноклассников	63	16,28
26	Наличие конфликта с одноклассниками	101	26,10
27	Есть страх публичных выступлений перед одноклассниками	120	31,01



Продолжение таблицы 3

1	2	3	4
Каковы причины возникающих у вас трудностей?			
28	Неумение организовать свою учебную, производственную и воспитательную деятельность	126	32,56
29	Нежелание учиться	99	25,58
30	Возникновение скуки от процесса обучения и производственной деятельности	189	48,84
31	Усталость в течение дня	145	37,47
32	Плохо оборудованные аудитории и производственные мастерские	87	22,48
33	Неудобное расположение учебного корпуса	43	11,11
34	Отсутствие контроля со стороны родителей	32	8,27
35	Низкий уровень качества преподавания	67	17,31
36	Маленькая физическая активность	28	7,24
37	Большая учебная нагрузка	91	23,51
38	Низкий рабочий тонус	37	9,56
39	Плохие жилищные условия	88	22,74
40	Недостаточно развита внеучебная деятельность	76	19,64
41	Неудовлетворительное материальное положение	201	51,94
42	Недостаточное знакомство с городом	41	10,59
43	Недостаточно информации о мастерах производственного обучения, о преподавателях	37	9,73
44	Недостаточно информации о получаемой профессии	79	20,41
45	Отсутствие профессиональных перспектив	117	30,23
Испытывали ли вы учебные и жизненные трудности в школьные годы?			
46	Да	214	55,30
47	Нет	87	22,48
48	Затрудняюсь ответить	86	22,22
Если вы на предыдущий вопрос ответили «да», то какие?			
49	Трудно давались отдельные школьные предметы	156	72,90
50	Были проблемы в общении со сверстниками (одноклассниками)	82	21,19
51	Плохо складывались взаимоотношения с учителями	79	20,41
52	Были проблемы с родителями (тебя не всегда понимали и поддерживали)	73	18,86
53	Хотелось выполнять какую-либо общественную работу, но тебе не поручали ее, тебя не замечали	32	8,27
54	Не нравилось участвовать в общественных мероприятиях, но тебя заставляли в них участвовать, из-за чего были конфликты	61	15,76
Трудно ли вам привыкать к студенческой жизни в ПОО?			
55	Да, трудно	126	32,56
56	Нет, не трудно	215	55,56
57	Затрудняюсь ответить	46	11,89
В чем вы испытываете затруднения сейчас?			
58	В организации и распределении времени	166	42,89
59	В учебе	154	39,79



Окончание таблицы 3

1	2	3	4
60	В производственной практике	102	26,35
61	В общении с группой	89	23,00
62	В общении с преподавателями и мастерами производственного обучения	78	20,16
63	Материальные затруднения	192	49,61
С чьей стороны помощь нужна вам для того, чтобы справиться с трудностями?			
64	Классного руководителя	67	17,31
65	Мастера производственного обучения	89	23,00
66	Психолога	42	10,85
67	Преподавателей	107	27,65
68	Администрации	83	21,45
Если бы вам представилась возможность, чем бы вы хотели заниматься в ПОО в свободное время?			
69	Работать в органах самоуправления, выполнять различные поручения	46	11,89
70	Выполнять разовые поручения (помогать классному руководителю в организации досуга сокурсников)	52	13,44
71	Участвовать в конкурсах производственного мастерства	139	35,92
72	Участвовать в социально полезной деятельности	45	11,63
73	Участвовать в разработке сценариев праздников, конкурсов	56	14,47
74	Участвовать непосредственно в конкурсах	69	17,83
75	Выполнять творческие задания	57	14,72
76	Дополнительно овладевать компьютерной грамотой	81	21,19
77	Научиться общению	64	16,54
78	Избавиться от некоторых комплексов	31	8,16

К основным трудностям, возникающим в процессе обучения, респонденты отнесли: сложность преподаваемых дисциплин и значительные временные затраты на подготовку к ним (58,14 %), недоступность для понимания лекционного материала (47,13 %), большое количество учебных занятий (45,48 %), т. е. в первую очередь затруднения связаны с непосильной, по мнению студентов, учебной нагрузкой. При таком восприятии учебной нагрузки, обучающиеся вряд ли станут уделять время участию в воспитательных мероприятиях. Кроме того, студенты указали на отсутствие педагогической поддержки со сто-

роны педагогов и мастеров производственного обучения, которые, видимо, не в полной мере выполняют свою воспитательную функцию.

Среди основных трудностей в процессе общения в группе опрошенные указали следующие: отсутствие сплоченности коллектива (36,69 %), страх публичных выступлений перед одноклассниками (31,01 %) и наличие конфликта с ними (26,10 %). То есть практически треть обучающихся в той или иной степени недовольны складывающимися в коллективе взаимоотношениями, что, несомненно, отрицательно отражается на успешности их

образовательной и производственной деятельности.

Среди причин возникающих трудностей, по мнению студентов, преобладают две: возникновение скуки в процессе обучения и производственной деятельности (48,84 %) и неудовлетворительное материальное положение (51,94 %). Данный факт можно связать с тем, что многие студенты учатся в ПОО вынужденно, как мы выяснили ранее, у них слабая мотивация и не сформировано ценностное отношение к учебной и производственной деятельности. Неудовлетворительное материальное положение не позволяет студентам ПОО сконцентрироваться на образовательном процессе, так как многим из них приходится работать. Также возникающие проблемы объясняются усталостью в течение дня (37,47 %), неумением организовать свою учебную, производственную и воспитательную деятельность (32,56 %), нежеланием учиться (25,58 %), большой учебной нагрузкой (23,51 %) и др. Как видим, большинство трудностей обусловлено неумением обучающихся распределять свои силы и время, значительной учебной нагрузкой и низкой мотивацией к обучению.

Мы установили, что более половины (55,30 %) обучающихся ПОО сталкивались с учебными и жизненными трудностями и в школьные годы. Подавляющему большинству (72,90 %) трудно давались отдельные предметы, что свидетельствует о пробелах в их базовой подготовке. Достаточно большое количество опрошенных указали на проблемы в общении с одноклассниками (21,19 %) и учителями (20,41 %), что, на наш взгляд, может привести к повышенной конфликтности и стрессогенности образовательного процесса в ПОО.

Примерно у одной трети обучающихся снижены адаптивные способности, так как

они указали на трудности в процессе привыкания к студенческой жизни в ПОО. Один из путей развития этих способностей – это воспитательные мероприятия (адаптационные сборы, тренинги, игры на знакомство, творческие мероприятия и т. д.).

Среди трудностей, сопровождающих процесс обучения в настоящее время, респонденты отметили организацию и распределение времени (42,89 %), материальные проблемы (49,61 %) и трудности в учебной деятельности (39,79 %). Все это препятствует активному участию обучающихся ПОО в различных воспитательных мероприятиях.

Для того, чтобы справиться с вышеназванными трудностями, обучающимся в первую очередь, необходима помощь преподавателей (27,65 %), мастеров производственного обучения (23,00 %) и администрации (21,45 %). Следовательно, всем субъектам образовательного процесса в ПОО, прежде всего преподавателям, необходимо обладать навыками педагогической поддержки.

Среди форм внеучебной работы обучающиеся ПОО выделяют: участие в конкурсах производственного мастерства (35,92 %), а также работу в органах студенческого самоуправления (27,65 %), что является положительной тенденцией, так как позволяет ориентировать воспитательный процесс в ПОО на самовоспитание обучающихся и активизацию воспитательного потенциала студенческого коллектива.

Характеристику обучающихся ПОО необходимо дополнить представлением их ключевых ценностных ориентаций и установок (табл. 4), так как они во многом определяют успешность воспитательной деятельности.



Таблица 4

Результаты опроса о приоритетных ценностях, идеалах и качествах личности студентов ПОО

Table 4

Results of a survey on priority values, ideals and personal qualities of students of professional educational organizations

№ п/п	Вариант ответа	Кол-во студентов	%
Какие жизненные ценности и потребности вы считаете наиболее важными для себя?			
1	Семья	301	77,78
2	Любовь	298	77,00
3	Дружба	280	72,35
4	Здоровье	207	53,49
5	Карьера	189	48,84
6	Богатство	184	47,54
7	Самореализация	178	45,99
8	Профессионализм	173	44,70
9	Развлечения, удовольствие	170	43,93
10	Материальное благополучие	167	43,15
11	Духовность, нравственность	134	34,63
Какие личностные качества вы больше всего цените в людях?			
12	Сотрудничество	309	79,84
13	Доброжелательность	256	66,15
14	Честность	230	59,43
15	Справедливость	229	59,17
16	Оптимизм	225	58,14
17	Отзывчивость	222	57,36
18	Благородство	203	52,45
19	Взаимопомощь	192	49,61
20	Коллективизм	189	48,83
21	Общительность	184	47,54
22	Уважительность	181	46,51
23	Открытость	156	40,31
24	Терпимость	152	39,28
25	Целеустремленность	138	35,66
Какие личностные качества вы не приемлете в людях?			
26	Способность к предательству	320	82,69
27	Несправедливость	211	54,52
28	Жестокость	201	51,93
29	Цинизм	200	51,67
30	Эгоизм	189	48,84
31	Агрессивность	182	47,03
32	Нетерпимость	175	45,22
33	Предвзятость	170	43,93
34	Пессимизм	160	41,34
35	Равнодушие	159	41,09

Анализируя полученные ответы, мы выяснили, что на первых трех местах для обучающихся ПОО стоят семья (77,78 %), любовь (77,00 %) и дружба (72,35 %), что свидетельствует о стабильности их ценностных ориентаций и приоритете духовных ценностей над материальными: богатством (47,54 %) и материальным благополучием (43,15 %). Отрицательной тенденцией можно считать достаточно невысокое место, которое занимает в данном рейтинге профессионализм (44,70 %), что свидетельствует о неустойчивой мотивации к осуществлению будущей профессиональной деятельности, несформированности ценностного отношения к ней. Это подтверждается и низкой рейтинговой позицией потребности в самореализации (45,99 %). Обобщив сказанное, еще раз подчеркнем, что приоритетными для обучающихся ПОО являются гуманистические ценности, что немаловажно.

Особой ценностью для студентов ПОО, согласно опросу, являются сотрудничество (79,84 %), доброжелательность (66,15 %), честность (59,43 %) и справедливость (59,17 %), т. е. качества, способные предопределить успешность воспитательного процесса в ПОО. Студенты ценят качества, на основе

которых возможна реализация различных воспитательных мероприятий и социально полезной деятельности, а главное, ориентированы на сотрудничество (79,84 %). Можно сделать вывод, что у обучающихся есть необходимый потенциал для формирования и развития их личностных качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности с использованием «гибких навыков», но он, к сожалению, не всегда реализуется.

Самым неприемлемым для опрошенных личностным качеством оказалась способность к предательству (82,69 %). Далее со значительным отрывом следуют несправедливость (54,52 %), жестокость (51,93 %) и цинизм (51,67 %). Названные качества не могут присутствовать в структуре личности профессионала, да и просто культурного человека, поэтому воспитательный процесс должен быть направлен на их преодоление.

Социально-психологический портрет студентов ПОО необходимо дополнить характеристикой их семьи и условий жизни (табл. 5), так как эти факторы в совокупности определяют уровень воспитанности, с которым студенты начинают свое обучение в образовательной организации.

Таблица 5

Социальные характеристики обучающихся ПОО

Table 5

Social characteristics of students of professional educational organizations

№ п/п	Вариант ответа	Кол-во студентов	%
1	2	3	4
Ваш пол			
1	Женский	176	45,48
2	Мужской	211	54,52
Где ты будешь проживать во время учебы?			
3	С родителями по месту прописки	215	55,56
4	В общежитии	167	43,15
5	На съемной квартире	3	0,77
6	Пока точно не знаю	2	0,52

Окончание таблицы 5

1	2	3	4
Образование отца			
7	Высшее	143	36,95
8	Среднее специальное	176	45,47
9	Среднее	25	6,46
10	Начальное профессиональное	43	11,11
11	Начальное	–	–
12	Без образования	–	–
Образование матери			
13	Высшее	168	43,41
14	Среднее специальное	180	46,51
15	Среднее	20	5,17
16	Начальное профессиональное	19	4,91
17	Начальное	–	–
18	Без образования	–	–
Состав твоей семьи			
19	Один ребенок в семье	78	20,15
20	Двое детей в семье	213	55,04
21	Трое детей и более	96	24,81
22	Родители в разводе	129	33,33
23	Живешь с бабушкой и дедушкой	9	2,33
24	Сирота	15	3,86
Каков доход в твоей семье (количество рублей на одного человека)?			
25	До четырех тысяч	72	18,60
26	Четыре-семь тысяч	179	46,25
27	Семь-десять тысяч	94	24,29
28	Более десяти тысяч	42	10,85

Мы получили данные, что большинство обучающихся проживают с родителями по месту прописки (55,56 %), при этом остальные студенты живут в общежитии (43,15 %), что может негативно сказаться на образовательном процессе, так как многие из них не готовы к самостоятельной жизни без родителей. У обучающихся, проживающих в общежитии, часто наблюдаются проявления девиантного и делинквентного поведения. Поэтому, на наш взгляд, необходимо уделять большое внимание внеучебной воспитательной работе, направленной на студентов, проживающих в общежитии.

Проанализировав ответы респондентов об образовании родителей, мы установили,

что значительная часть из них имеет среднее специальное образование, и это определенным образом влияет на выбор их детей: обучающиеся видят, что для успешной жизнедеятельности родителям достаточно среднего, а иногда и начального профессионального образования, многие из них хотят продолжить рабочую династию.

Достаточно большое количество студентов воспитываются в многодетных семьях, у одной трети обучающихся родители в разводе, у половины обучающихся уровень дохода ниже прожиточного минимума. Данные факты делают задачу психолого-педагогического сопровождения

вождения и педагогической поддержки студентов ПОО приоритетной в процессе реализации воспитательной функции педагогами.

Итак, полученные нами результаты опроса по некоторым позициям совпадают с выводами, сделанными в исследованиях других ученых: ориентация обучающихся на про-

фессиональную деятельность, самостоятельный выбор большинством обучающихся ПОО рабочей специальности, второстепенное значение воспитательной деятельности. Подводя итоги, выделим особенности социально-психологического портрета студентов ПОО (рис. 2).

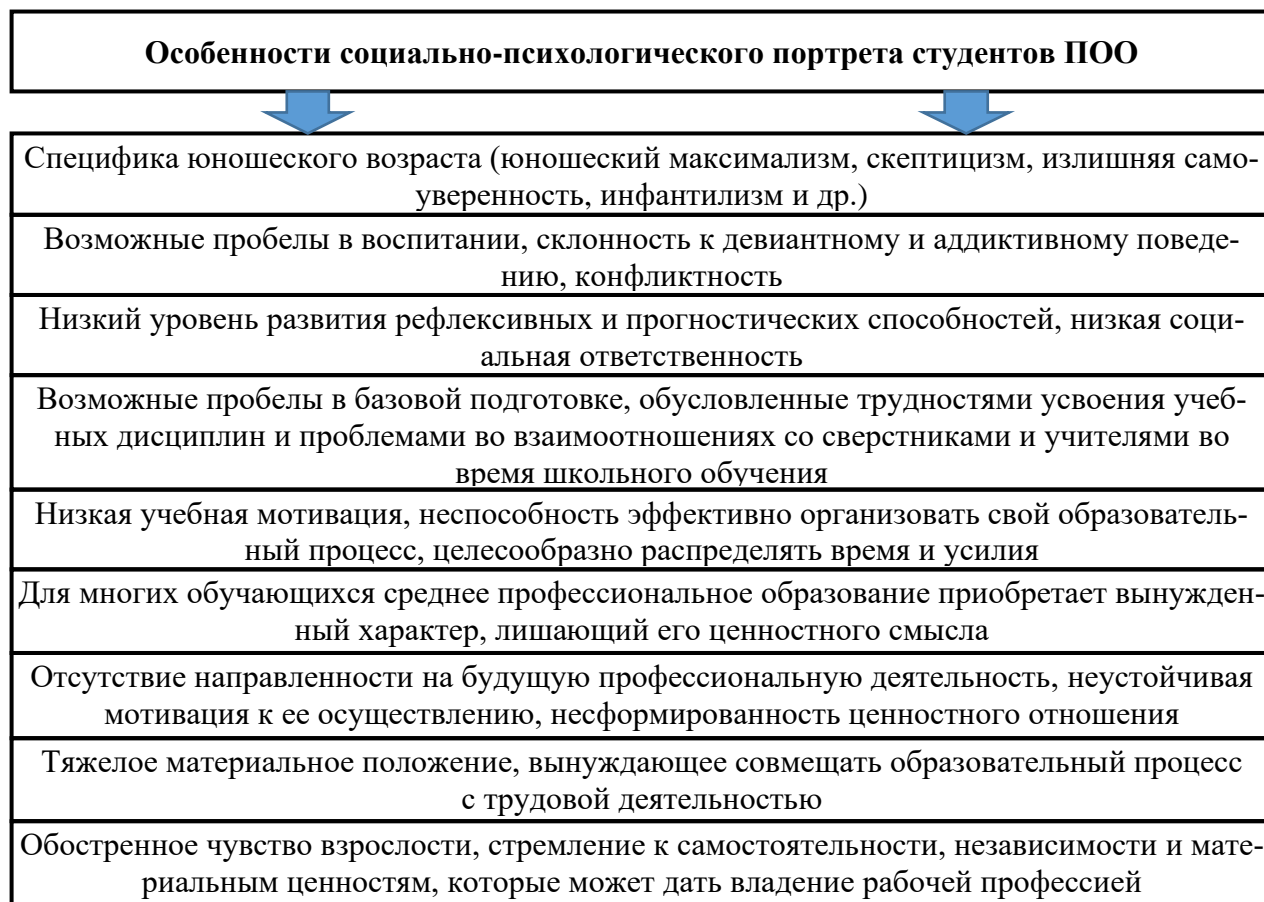


Рис. 2. Характеристика социально-психологического портрета студентов ПОО

Fig. 2. Characteristics of the socio-psychological portrait of students of professional educational organizations

Заключение

В рамках теоретического анализа определены специфические особенности социально-психологического портрета студентов ПОО: 1) в раннем юношеском возрасте накапливается большое количество личностных противоречий, которые часто приводят к конфликтному и нетерпимому поведению обучающихся, что затрудняет процесс их обучения и воспитания; 2) большая часть студентов воспитывается в

неполных семьях и имеет низкий материальный достаток, они преимущественно ориентированы на получение рабочей профессии, и профессиональная подготовка для них имеет первостепенное значение. Для организации эффективного и результативного образовательного процесса в ПОО должны учитываться возрастные, психологические, культурные и другие особенности студентов, а также экономические и социальные условия их жизни.

В ходе эмпирического исследования было выяснено: 1) половина студентов ПОО (56,33 %) сделала самостоятельный выбор будущей профессии, при этом большинство студентов (55,81 %) имеют четкое намерение получить рабочую профессию; 2) половина студентов ПОО (55,30 %) сталкивалась с учебными и жизненными трудностями и в школьные годы, а подавляющему большинству (72,90 %) трудно давались отдельные предметы, что свидетельствует о пробелах в их базовой подготовке; 3) среди трудностей, сопровождающих процесс обучения в настоящее

время, респонденты отметили организацию и распределение времени (42,89 %), материальные проблемы (49,61 %) и трудности в учебной деятельности (39,79 %); 4) особой ценностью для студентов ПОО, согласно опросу, являются сотрудничество (79,84 %), доброжелательность (66,15 %), честность (59,43 %) и справедливость (59,17 %), т. е. качества, способные предопределить успешность воспитательного процесса в ПОО. Выявленные тенденции необходимо учитывать в ходе построения воспитательного процесса в ПОО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Hisler G. C., DeHart T., Krizan Z., Wright A. G. Neuroticism as the intensity, reactivity, and variability in day-to-day affect // *Journal of Research in Personality*. – 2020. – Vol. 87. – P. 103964. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103964>
2. Андриенко О. А., Безенкова Т. А. Из опыта работы по организации воспитательной деятельности с обучающимися юношеского возраста // *Перспективы науки и образования*. – 2018. – № 5. – С. 26–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2018.5.3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36332860>
3. Бородина Н. В., Симонян А. Р., Украинцева И. И., Хачатурова Н. Ю., Ховякова А. Л. Особенности социологического портрета студента, обучающегося по наиболее востребованным и перспективным специальностям среднего профессионального образования // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология*. – 2017. – № 4. – С. 40–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32247172>
4. Михалева Л. Н., Кожекина Т. В., Ельчанинова Е. Ю., Кузнецова Л. И., Новикова С. А. Социальный портрет и жизненные ценности педагогического колледжа // *Педагогический журнал Башкортостана*. – 2008. – № 6. – С. 74–82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12797389>
5. Байбародова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности // *Ярославский педагогический вестник*. – 2018. – № 2. – С. 17–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.24411/1813-145X-2018-20002> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35013622>
6. Schick M. R., Spillane N. S., Breines J. G., Kahler Ch. W. Positive Psychological Characteristics and Substance Use in First Nation Adolescents // *Substance Use & Misuse*. – 2022. – Vol. 57 (8). – P. 1196–1206. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10826084.2022.2069266>
7. Lemoyne J., Brunelle J.-F., Huard Pelletier V., Glaude-Roy J., Martini G. Talent Identification in Elite Adolescent Ice Hockey Players: The Discriminant Capacity of Fitness Tests, Skating Performance and Psychological Characteristics // *Sports*. – 2022. – Vol. 10. – P. 58. DOI: <https://doi.org/10.3390/sports10040058>
8. Borghuis J., Denissen J., Oberski D., Sijtsma K., Meeus W., Branje S., Koot H. M., Bleidorn W. Big five personality stability, change, and codevelopment across adolescence and early adulthood // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2017. – Vol. 113 (4). – P. 641–657. DOI: <https://doi.org/10.1037/pspp0000138>



9. Jansen K., Kiefer S. M. Understanding brain development: Investing in young adolescents' cognitive and social-emotional development // *Middle School Journal*. – 2020. – Vol. 51 (4). – P. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1787749>
10. Kim D, Nam J. K., Keum C. Adolescent Internet gaming addiction and personality characteristics by game genre // *Plos One*. – 2022. – Vol. 17 (2). – P. e0263645. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263645>
11. Allen J. J., Anderson C. A. Satisfaction and frustration of basic psychological needs in the real world and in video games predict internet gaming disorder scores and well-being // *Computers in Human Behavior*. – 2018. – Vol. 84. – P. 220–229. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.034>
12. Bender P. K., Gentile D. A. Internet gaming disorder: Relations between needs satisfaction in-game and in life in general // *Psychology of Popular Media Culture*. – 2020. – Vol. 9 (2). – P. 266–278. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000227>
13. Олейников А. В. Факторы психологической устойчивости к жизненным трудностям обучающихся среднего профессионального образования // *Психологические исследования*. – 2016. – Т. 9, № 45. – С. 6. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v9i45.496> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26165051>
14. Шаламов В. В. Личностные свойства обучающихся образовательных организаций системы МВД России как условие готовности в учебной деятельности // *Педагогическое образование в России*. – 2016. – № 6. – С. 217–224. DOI: <http://dx.doi.org/10.26170/po16-06-35> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26638508>
15. Blasi M. D., Giardina A., Giordano C., Coco G. L., Tosto C., Billieux J., Schimmenti A. Problematic video game use as an emotional coping strategy: Evidence from a sample of MMORPG gamers // *Journal Behavioral Addictions*. – 2019. – Vol. 8 (1). – P. 25–34. DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/2006.8.2019.02>
16. Bonnaire C., Baptista D. Internet gaming disorder in male and female young adults: The role of alexithymia, depression, anxiety and gaming type // *Psychiatry Research*. – 2019. – Vol. 272. – P. 521–530. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.158>
17. Gnatyshina E., Uvarina N., Savchenkov A., Pakhtusova N., Shumakova O., Savelyeva N. Stress Resistance of Teachers as one of Factors of Effective Educational Activities // *Smart Innovation, Systems and Technologies*. – 2021. – Vol. 227. – P. 761–772. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-16-0953-4_75 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46983259>
18. Ivanova O. E., Uvarina N. V., Lysenko Y. V., Pakhtusova N. A., Savchenkov A. V. Development of the concept of managing stakeholders in the Russian educational agglomeration based on the agile methodology // *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. – 2021. – P. 012004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1088/1755-1315/650/1/012004> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46763766>
19. Кучерова О. Е., Тарасова С. И., Анохина С. В. Профессиональное воспитание будущего специалиста в общей системе воспитательной работы организаций среднего профессионального образования // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. – 2018. – № 4. – С. 63–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36952228>
20. Садовникова С. М. Педагогическая поддержка студентов в системе среднего профессионального образования // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2014. – № 2. – С. 101–107. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22260528>



21. Семенова Н. В. Концепция развития социальной зрелости обучающихся профессиональной образовательной организации // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 5. – С. 13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41827483>
22. Thompson M., Fetter A., Perez J. College Student Psychological Distress: Relationship to Self-Esteem and Career Decision Self-Efficacy Beliefs // Career Development Quarterly. – 2019. – Vol. 67 (4). – P. 282–297. DOI: <https://doi.org/10.1002/cdq.12199>
23. Adler N. E., Epel E. S., Castellazzo G., Ickovics J. R. Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: Preliminary data in healthy white women // Health Psychology. – 2000. – Vol. 19 (6). – P. 586–594. DOI: <https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.6.586>

Поступила: 19 мая 2022

Принята: 11 июля 2022

Опубликована: 31 августа 2022

Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах

Савченков Алексей Викторович

доктор педагогических наук, доцент,
кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454084, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7268-1533>
E-mail: alex2107@mail.ru

Уварина Наталья Викторовна

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454084, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1490-3302>
E-mail: nuvarina@yandex.ru

Гнатышина Елена Александровна

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
проспект Ленина 69, 454084, Челябинск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6540-3535>
E-mail: mopr9@mail.ru



Determining specific features of vocational students' socio-psychological portrait

Alexey V. Savchenkov  ¹, Natalia V. Uvarina¹, Elena A. Gnatyshina¹

¹ South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The problem of reducing the role of moral education is becoming especially relevant for secondary vocational education. The purpose of this study is to identify the specific features of students' socio-psychological portrait for organizing an effective and efficient educational process in vocational educational institutions. The identified features are supposed to be used in the course of preparing future teachers for implementing moral education within the framework of vocational educational settings.*

Materials and Methods. *The study followed systemic, axiological, contextual, nuclear and learner-centered approaches. The authors also relied on S.L. Rubinshtein's structural approach to personality studies, as well as on the conception of preparing future teachers for moral educational activities (A.N. Tkacheva et al). A survey based on the questionnaire developed by the author was conducted in the Ural Federal District (the Russian Federation). It was aimed at identifying the features of vocational students' socio-psychological portrait. The research sample consisted of second, third and fourth-year vocational students (n = 387).*



Results. *This article analyzes the views of Russian and international researchers on the following aspects: age characteristics of vocational students (psychological characteristics of adolescence); the main difficulties faced by students in the learning process; socio-psychological portrait of vocational students. The article also presents the results of a survey of vocational students in the Ural Federal District, aimed at identifying the features of their socio-psychological portrait. Within the framework of the theoretical analysis, the following specific features of the socio-psychological portrait of vocational students have been revealed: 1) during the adolescence, a large number of personal contradictions often lead to conflicts and intolerant behavior of students, which complicates the process of their training and*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment ("Monitoring the effectiveness of educational practices in universities to create an educational environment in educational institutions and develop tools for adapting best practices").

For citation

Savchenkov A. V., Uvarina N. V., Gnatyshina E. A. Determining specific features of vocational students' socio-psychological portrait. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (4), pp. 46–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.03>

  Corresponding Author: Alexey V. Savchenkov, alex2107@mail.ru

© Alexey V. Savchenkov, Natalia V. Uvarina, Elena A. Gnatyshina, 2022



moral education; 2) most of the students are brought up in low-income single-parent families, they are mainly focused on obtaining a working profession, and vocational training is of paramount importance for them. During the empirical study, it was found that: 1) nearly half of those surveyed (56.33%) made an independent choice of their future profession, while the majority of the students (55.81%) had a clear intention to get a working profession; 2) more than half (55.30%) of vocational students faced educational and life difficulties during their school years, and the vast majority (72.90%) had difficulty in certain subjects, which indicates gaps in their basic training; 3) among the difficulties accompanying the learning process, the respondents mentioned time management (42.89%), low income (49.61%) and learning difficulties (39.79%); 4) among special values, the vocational students mentioned cooperation (79.84%), goodwill (66.15%), honesty (59.43%) and justice (59.17%). The identified qualities can determine successful and efficient moral educational process at vocational educational institutions.

Conclusions. The results of the theoretical analysis and empirical research, namely the identified age, psychological, cultural and other characteristics of students and economic and social conditions of their living, must be taken into account in order to organize an effective and efficient educational process in vocational educational institutions. Some points of the survey results coincide with the conclusions made in previous research investigations: the orientation of students towards professional activities, the independent choice of a working profession by the majority of vocational students, and the secondary importance of moral educational activities.

Keywords

Vocational students; Adolescence; Moral educational activities; Value orientations of students.

REFERENCES

1. Hisler G. C., DeHart T., Krizan Z., Wright A. G. Neuroticism as the intensity, reactivity, and variability in day-to-day affect. *Journal of Research in Personality*, 2020, vol. 87, pp. 103964. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103964>
2. Andrienko O. A., Bezenkova T. A. On the work experience of teaching activities organization with adolescent students. *Prospects of Science and Education*, 2018, no. 5, pp. 26–32. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2018.5.3> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36332860>
3. Borodina N. V., Simonyan A. R., Ukraintseva I. I., Khachaturova N. Yu., Khovyakova A. L. Features of the sociological portrait of a student studying in the most popular and promising specialties of secondary vocational education. *Bulletin of the Adyghe State University. Series 3. Pedagogy and psychology*, 2017, no. 4, pp. 40–49. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32247172>
4. Mikhaleva L. N., Kozhekina T. V., Elchaninova E. Yu., Kuznetsova L. I., Novikova S. A. Social portrait and vital values of pedagogical college students. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2008, no. 6, pp. 74–82. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12797389>
5. Baibarodova L. V., Gruzdev M. V., Kharisova I. G. Training Of Future Teachers To Educational Activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 2, pp. 17–25. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.24411/1813-145X-2018-20002> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35013622>
6. Schick M. R., Spillane N. S., Breines J. G., Kahler Ch. W. Positive psychological characteristics and substance use in first nation adolescents. *Substance Use & Misuse*, 2022, vol. 57 (8), pp. 1196–1206. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10826084.2022.2069266>
7. Lemoyne J., Brunelle J.-F., Huard Pelletier V., Glaude-Roy J., Martini G. Talent identification in elite adolescent ice hockey players: The discriminant capacity of fitness tests, skating performance



- and psychological characteristics. *Sports*, 2022, vol. 10, pp. 58. DOI: <https://doi.org/10.3390/sports10040058>
8. Borghuis J., Denissen J., Oberski D., Sijtsma K., Meeus W., Branje S., Koot H. M., Bleidorn W. Big five personality stability, change, and codevelopment across adolescence and early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2017, vol. 113 (4), pp. 641–657. DOI: <https://doi.org/10.1037/pspp0000138>
 9. Jansen K., Kiefer S. M. Understanding brain development: Investing in young adolescents' cognitive and social-emotional development. *Middle School Journal*, 2020, vol. 51 (4), pp. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1787749>
 10. Kim D, Nam J. K., Keum C. Adolescent Internet gaming addiction and personality characteristics by game genre. *Plos One*, 2022, vol. 17 (2), pp. e0263645. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263645>
 11. Allen J. J., Anderson C. A. Satisfaction and frustration of basic psychological needs in the real world and in video games predict internet gaming disorder scores and well-being. *Computers in Human Behavior*, 2018, vol. 84, pp. 220–229. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.034>
 12. Bender P. K., Gentile D. A. Internet gaming disorder: Relations between needs satisfaction in-game and in life in general. *Psychology of Popular Media Culture*, 2020, vol. 9 (2), pp. 266–278. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000227>
 13. Oleinikov A. V. Factors of psychological resilience to life difficulties of secondary vocational education students. *Psychological Research*, 2016, vol. 9, № 45. pp. 6. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v9i45.496> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26165051>
 14. Shalamov V. V. Personal characteristics of students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia as a condition of their readiness for training activities. *Pedagogical Education in Russia*, 2016, no. 6, pp. 217–224. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.26170/po16-06-35> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26638508>
 15. Blasi M. D., Giardina A., Giordano C., Coco G. L., Tosto C., Billieux J., Schimmenti A. Problematic video game use as an emotional coping strategy: Evidence from a sample of MMORPG gamers. *Journal Behavioral Addictions*, 2019, vol. 8 (1), pp. 25–34. DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/2006.8.2019.02>
 16. Bonnaire C., Baptista D. Internet gaming disorder in male and female young adults: The role of alexithymia, depression, anxiety and gaming type. *Psychiatry Research*, 2019, vol. 272, pp. 521–530. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.158>
 17. Gnatyshina E., Uvarina N., Savchenkov A., Pakhtusova N., Shumakova O., Savelyeva N. Stress resistance of teachers as one of factors of effective educational activities. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 2021, vol. 227, pp. 761–772. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-16-0953-4_75
 18. Ivanova O. E., Uvarina N. V., Lysenko Y. V., Pakhtusova N. A., Savchenkov A. V. Development of the concept of managing stakeholders in the Russian educational agglomeration based on the agile methodology. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 2021, pp. 012004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1088/1755-1315/650/1/012004> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46763766>
 19. Kucherova O. E., Tarasova S. I., Anokhina S. V. Professional education of the future specialist in the general system of educational work of colleges of secondary vocational education. *Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2018, vol. 4 (4), pp. 63–72. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36952228>

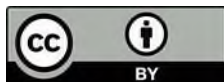


20. Sadovnikova S. M. Pedagogical support of students in the system of secondary vocational education. *Vocational Education in Russia and Abroad*, 2014, no. 2, pp. 101–107. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22260528>
21. Semenova N. V. Conception development of student social maturity in professional educational organizations. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7, no. 5, pp. 13. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41827483>
22. Thompson M. N., Fetter A. K., Perez J. College student psychological distress: Relationship to self-esteem and career decision self-efficacy beliefs. *Career Development Quarterly*, 2019, vol. 67 (4), pp. 282–297. DOI: <https://doi.org/10.1002/cdq.12199>
23. Adler N. E., Epel E. S., Castellazzo G., Ickovics J. R. Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: Preliminary data in healthy white women. *Health Psychology*, 2000, vol. 19 (6), pp. 586–594. DOI: <https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.6.586>

Submitted: 19 May 2022

Accepted: 11 July 2022

Published: 31 August 2022



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).

The authors' stated contribution:

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent

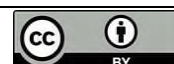
Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.

Information about the Authors

Alexey Viktorovich Savchenkov

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Training Teachers of Professional Education and Subject
Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Lenina avenue 69, 454084, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7268-1533>,
E-mail: alex2107@mail.ru





Natalia Viktorovna Uvarina

Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of Training Teachers of Professional Education and Subject
Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Lenina avenue 69, 454084, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1490-3302>,
E-mail: nuvarina@yandex.ru

Elena Alexandrovna Gnatyshina

Doctor of Pedagogy, Professor,
Department of Training Teachers of Vocational Education and Subject
Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Lenina avenue 69, 454084, Chelyabinsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6540-3535>
E-mail: mopr9@mail.ru



www.sciforedu.ru

ФИЛОСОФИЯ
И ИСТОРИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY
FOR EDUCATION**



УДК 373.3/5+316.7

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2204.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2204.04)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Классное руководство как элемент социального воспитания российских школьников в контексте анализа исследований образования

Е. В. Андриенко¹, О. С. Попова², Т. А. Ромм¹¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия² Республиканский институт профессионального образования», Минск, Белоруссия


Проблема и цель. Автором исследуется развитие института классного руководства как элемента социального воспитания в России с учетом актуальных проблем социализации детей и молодежи, а также теоретических педагогических концептов отечественного и зарубежного школьного образования. Цель статьи – выявить особенности классного руководства в сравнительно-сопоставительном контексте анализа воспитательных подходов различных образовательных систем.

Методология. Исследование носит теоретический характер, включает анализ, сопоставление и обобщение российских и зарубежных концепций социального воспитания как части школьного образования. В качестве методологической основы выступили исторический, социокультурный, кросс-культурный и аксиологический подходы, позволяющие рассматривать специфику развития института классного руководства на основе исторического анализа с учетом социальных изменений, влияния меняющихся требований государства и общества, а также трансформации ценностных ориентаций в процессе развития образования.

Результаты. В работе раскрыты особенности классного руководства как элемента социального воспитания российских школьников в образовании на основе выявленных тенденций развития данного процесса в историческом аспекте, определена специфика отечественных воспитательных подходов по сравнению с аналогичными явлениями в зарубежном школьном образовании, выявлены различия профессиональной деятельности классного руководителя и тьютора как субъектов психолого-педагогической поддержки обучающихся, раскрыта взаимосвязь и противоречия нормативного воспитательного процесса и социализации обучающихся в условиях меняющегося общества.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации 073-03-2022-037 по теме «Разработка научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп в условиях внедрения программы воспитания».

Библиографическая ссылка: Андриенко Е. В., Попова О. С., Ромм Т. А. Классное руководство как элемент социального воспитания российских школьников в контексте анализа исследований образования // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 73–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.04>

✉  Автор для корреспонденции: Е. В. Андриенко, eva_andrienko@rambler.ru

© Е. В. Андриенко, О. С. Попова, Т. А. Ромм, 2022

Заключение. Специфика классного руководства как элемента социального воспитания российских школьников определяется следующим: профессиональной деятельностью педагога, осуществляющего свою работу в строгой нормативной регламентации при централизации процесса образования; опорой на создание относительно сплоченной группы обучающихся (школьного класса), сохраняющейся почти в неизменном виде на протяжении всего периода образования; стремлением классного руководителя к созданию высокоорганизованной группы – коллектива, основанного на общей деятельности, ценностях и отношениях всех субъектов образовательного процесса; сохранении баланса между тенденциями индивидуализации и коллективизма для создания оптимальных возможностей самореализации и саморазвития личности при неизбежном влиянии группового давления.

Ключевые слова: социализация; образование; социальное воспитание; школа; классное руководство; школьный класс; классный руководитель; тьютор.

Постановка проблемы

Проблемы воспитания и социализации детей обостряются в начале XXI в. во многих странах мира под воздействием углубляющихся социокультурных кризисов, стремительно развивающихся технологических трендов, влиянием мультикультурных образов и ценностей, а также других факторов, негативно сказывающихся на становлении и развитии ребенка. Исследователи отмечают, что многие современные институты социализации находятся в состоянии «деформации» и «дисфункции» (Г. Н. Филонов), что отражается на углублении противоречий между школьным воспитанием как целенаправленным процессом и стихийной социализацией, которая зависит от внешних постоянно меняющихся неблагоприятных условий [1]. А. В. Мудрик и Е. А. Никитская отмечают специфику социализации в Российской Федерации: она может быть не только стихийной и целенаправленной, но также направляемой и контролируемой, что происходит при взаимодействии человека с государством (на федеральном, региональном, муниципальном уровнях) [2].

В последние годы актуализировался вопрос о необходимости изменения воспитания из-за широкого распространения негативных явлений в молодежной среде, увеличения количества детей с эмоциональными проблемами, снижения их энергичности, любознательности, социальной компетентности, креативности и других значимых для современного человека качеств (Н. Л. Селиванова [3]). Кроме того, усложнение социальности современного мира и появление новых форм взаимодействия нередко способствуют разрыву между ценностями личности и ценностями общества, что приводит к замедлению социального развития и усугублению проблем социализации и воспитания¹. Т. А. Ромм рассматривает социальность в качестве наиболее существенного атрибута воспитания, являющегося его отличительным и неотъемлемым признаком, поскольку социальное воспитание как объективный феномен существует всегда, по-разному определяясь в терминах и категориях [4].

¹ Ромм Т. А. Общественная миссия воспитания: взгляд издалека (к юбилею К.Д. Ушинского) // Педагогический профессионализм в современном образовании: сборник научных трудов XV Всероссийской научно-практической конференции с международным уча-

ствием, посвященной 200-летию со дня рождения выдающегося российского педагога Константина Дмитриевича Ушинского / под ред. Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой: Мин-во просвещения РФ, НГПУ. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 65–70.

Противоречия между поколениями, обостряющиеся из-за ускорения темпов технологического развития, отражаются на отношениях детей к ценностям родителей, которые не всегда воспринимаются в новом социокультурном контексте². Зарубежные исследователи отмечают стирание границ между детством и взрослостью из-за широкого распространения новых технологий и интернета, обусловивших схожее поведение потребителей информации разного возраста. Н. Постман обозначил это явление как «исчезновение детства», деформирующее нормальную социализацию подрастающего поколения³. Ф. Фукуяма, Б. Ричман и другие аналитики выделяют негативное воздействие на молодежь информационного хаоса из-за неконтролируемой деятельности цифровых технологических платформ, таких как Amazon, Google, Apple и др.⁴ Ученые подчеркивают, что их влияние приводит к социальной дезориентации детей и молодых людей, поскольку широкое распространение фейков, создание «информационных пузырей», усиление одной информации за счет ослабления другой искажают картину мира, способствуют появлению растерянности и неуверенности⁵. Кроме того, современное образование, отражающее социокультуру постмодернизма, сталкивается с необходимостью формирования идентичности личности в связи с активными миграционными процессами по всему миру [5].

Социальное воспитание в таких условиях осложняется возникновением большого

количества новых психолого-педагогических проблем, с которыми оно не сталкивалось ранее. Поскольку именно образование рассматривается в качестве одного из главных факторов преодоления сложностей социализации, его активное реформирование осуществлялось во многих странах мира с целью привести этот процесс в соответствие со стремительными темпами изменений. При этом большинство образовательных систем ориентируются на сочетание традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения и воспитательного влияния на детей и молодежь.

Решение актуальных задач социального воспитания в Российской Федерации, как и во многих странах мира, связано с преодолением трудностей адаптации и социализации подрастающего поколения. Школьное воспитание играет существенную роль в данном процессе, причем институт классного руководства в течение длительного времени выступает в качестве элемента социального воспитания и традиционной системы организации образовательной жизнедеятельности обучающихся в каждом конкретном учебном заведении. Классное руководство осуществляется как определенная профессиональная функция педагога, связанная с его воспитательной работой. Это работа с детской группой, нормативно организованной в рамках образовательного учреждения. Школьный класс обучается почти в неизменном составе с первого года вплоть до окончания образования, т. е. более десяти лет, что предопределяет относительную устойчивость

² Howe N., Strauss W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. – New York: William Morrow & Company, 1991. URL: <https://archive.org/details/GenerationsTheHistoryOfAmericasFuture1584To2069ByWilliamStrauss-NeilHowe/page/n9/mode/2up>

³ Postman N. *The Disappearance of Childhood*. – N.Y.: Delacorte Press, 1982. – 177 p.

⁴ Fukuyama F., Richman B., Goel A. *How to Save Democracy From Technology Ending Big Tech's Information Monopoly*. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/2020-11-24/fukuyama-how-save-democracy-technology> (дата обращения: 20.03.2022)

⁵ Там же.

данного института социализации. При этом именно классный руководитель несет основную ответственность за поведение и воспитание обучающихся, взаимодействует с родителями, учителями-предметниками и администрацией школы по актуальным педагогическим вопросам, ведет всю необходимую документацию и координирует систему педагогического взаимодействия. Большинство обучающихся и родителей в российской школе считают важной и необходимой профессиональную деятельность классного руководителя. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ, 2020), 100 % родителей школьников и сами школьники считают, что классные руководители в школе должны быть обязательно. Три четверти россиян (75 %), имеющих детей школьного возраста, хорошо знают классного руководителя лично⁶.

Несмотря на то, что классное руководство относительно устойчиво существует в российском школьном образовании много десятилетий при кардинально меняющихся условиях социализации, необходимо выявить специфику данного педагогического феномена, определяющую перспективы и возможности воспитания с учетом достоинств и недостатков его реализации. Кроме того, для понимания сущности и эффективности классного руководства как элемента социального воспитания и педагогической деятельности в образовании следует также определить не только его особенности с учетом самого процесса развития, но и главные факторы влияния, обусловившие специфику содержания воспитательной работы в российской школе.

Цель статьи – выявить особенности классного руководства в сравнительно-сопоставительном контексте анализа воспитательных подходов различных образовательных систем.

Методология исследования

Исследование носит теоретический характер, включает анализ, сопоставление и обобщение российских и зарубежных исследований социального воспитания как аспекта школьного образования. В качестве методологической основы выступили исторический, социокультурный, кросс-культурный и аксиологический подходы, позволяющие рассматривать процесс развития института классного руководства с учетом социальных изменений, влияния меняющихся требований государства и общества, а также трансформации ценностных ориентаций.

Результаты исследования

Идея приоритета воспитания в образовании рассматривалась многими российскими педагогами в связи с необходимостью обеспечения подрастающему поколению успешной адаптации к меняющемуся обществу с его сложными требованиями и условиями жизни. Кроме того, воспитание всегда нацелено на развитие важных социально-психологических качеств личности, содействующих самореализации творческого потенциала каждого человека, выявлению его способностей и возможностей для достижения успеха в деятельности и отношениях. К. Д. Ушинский еще в XIX в. обосновал антропологический подход, предполагающий обязательное изучение психологических качеств и особенностей развития воспитанников в целях полноценной органи-

⁶ Классный руководитель и что о нем думают родители школьников. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/klassnyj-rukovoditel-i->

[chto-o-nem-dumayut-roditeli-shkolnikov-1](#) (дата обращения: 27.02.2022).

зации обучения, соответствующей потребностям, запросам, интересам и способностям обучаемых⁷. В данном подходе акцентируется значимость воспитания, придается большое значение социальным объединениям всех субъектов образовательного процесса от школьного класса до педагогического коллектива [6; 7; 8]. Спустя сто лет другой российский педагог А. С. Макаренко создал теорию коллектива как уникальной социальной группы, способной обеспечить необходимые условия для развития, обучения и социализации личности [9]. Теория коллективного воспитания содержала идею гармонизации личного и общественного, а сам коллектив рассматривался в качестве средства воздействия и комфортной среды первичной социализации.

Значение социальной общности в воспитательном процессе всегда выступало на первый план в педагогических теориях российских исследователей и практиков, в то время как зарубежные аналитики социализации и образования отдавали приоритет индивидуальности и независимости личности, развитию ее автономии и ответственности. Эту особенность отмечает У. Бронфенбреннер, раскрывающий главные социокультурные различия воспитательных систем России и США на основе анализа специфики семейного и школьного воспитания в обеих странах⁸. Он выделяет систему «общественных единиц» (школьный класс, пионерский отряд и т. д.), являющуюся основным компонентом социализации в детском и подростковом возрасте, обращает

внимание на недостаточность развития у российских школьников индивидуальной свободы и ответственности, что, по его мнению, должно было привести молодых людей к зависимости от мнения окружающих и привычке к подчинению (при чрезмерной опеке со стороны родителей и учителей)⁹. Исследователь также показал ряд существенных социокультурных различий, связанных с ценностями и подходами в контексте исторических традиций разных стран: для США – демократия и индивидуализм; для России – страна и коллективизм.

Анализ исторического аспекта развития классного руководства как типичной для отечественного образования системы школьного воспитания показал его зависимость от социокультурных факторов. Еще в XIX в. классные наставники и классные дамы осуществляли надзор за поведением в мужских и женских гимназиях России, что было закреплено Уставом 1871 г., регламентирующим соответствующие должности педагогических работников. Развитие классного руководства после революции 1917 г. осуществлялось под влиянием трех основных факторов: социально-культурной и политической ситуации в стране; изменения нормативно-правовой базы, регламентирующей образовательную деятельность; педагогических теорий воспитания, преобладающих в тот или иной период¹⁰. К. В. Демушкина, исследуя процесс развития классного руководства в России как социального и профессионального института, выделяет пять основных периодов: 1) послереволюционный

⁷ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 2 т. Т. 1. – М., Л.: Академия педагогических наук РСФСР. 1974. – 774 с.

⁸ Бронфенбреннер У. Два мира детства: дети в США и СССР. – М., Прогресс, 1976. – 168 с.

⁹ Там же.

¹⁰ Демушкина К. В. Развитие института классного руководства в советской школе (1917–1984): дис. канд. пед. наук. – СПб, 2005. – 188 с.

(1917–1931), включающий развитие ученического самоуправления в школах и других образовательных организациях, работу так называемых «групповодов», т. е. педагогов, взаимодействующих с социальными группами детей; 2) довоенный (1931–1941), связанный с организацией целенаправленной и систематической воспитательной работы, установлением дисциплины и появлением новых функций классного руководителя, созданием системы классного руководства во всех школах страны; 3) военный (1941–1945), характеризующийся усилением патриотического воспитания и военной подготовки, укреплением дисциплины и т. д.; 4) послевоенный (1945–1958), отличающийся активизацией деятельности классных руководителей с общественными детскими и молодежными организациями (пионерской и комсомольской), профориентационной работой и нацеленностью на успешную социальную адаптацию школьников; 5) доперестроечный (1958–1984), связанный с распространением многообразных форм воспитательной работы, в том числе кружковой и общественной деятельности, факультативной работы, интернациональным воспитанием и поиском новых направлений воспитательной работы, а также актуализацией зарубежного опыта социального воспитания¹¹. В перестроечное и постперестроечное время интерес к институту классного руководства ослаб, однако он возобновился в XXI в. в связи с новыми обстоятельствами, значительно усложнившими процессы воспитания и социализации [10].

Каждый период актуализировал наиболее интересный педагогический опыт в контексте требуемых перемен, причем иногда такой опыт показывал негативные результаты, в

связи с чем воспитательные подходы менялись. Так, И. М. Реморенко, исследуя особенности ученического самоуправления и активную государственную кампанию по его введению и распространению в школах (1920-е гг.), фиксирует кризис данного процесса и усиление государственного контроля в системе образования. Были созданы специальные воспитательные комиссии, строго оценивающие деятельность многих учителей, а Устав школы 1934 г. утверждал государственную централизованную систему управления школой [11]. Если до этого времени педагогические сообщества могли демократично решать проблемы управления, воспитания и обучения, то сейчас они лишались такой возможности [11; 12]. Следует отметить, что само понятие «классный руководитель», определяющее должностное лицо с регламентацией его профессиональных педагогических функций, также устанавливалось этим нормативным документом. До этого педагогов, которые работали со школьниками, называли «групповоды», что подчеркивало специфику установления отношений: педагог – группа воспитанников.

В контексте исторического анализа в качестве тенденций развития классного руководства исследователи определяют строгий государственный контроль и централизацию управления, обеспечивающие единую по всей стране систему воспитания и обучения школьников в Советском Союзе. Общая идеология служила ценностным основанием развития воспитательных систем, определяя специфику мировоззрения школьников. Попытки организации школьного воспитания на основе развития ученического самоуправления не увенча-

¹¹ Демушкина К. В. Развитие института классного руководства в советской школе (1917–1984): дис. канд. пед. наук. – СПб, 2005. – 188 с.

лись успехом, поскольку отсутствовали традиции демократизации образования, причем как на уровне конкретной школы, так и на уровне государственного управления.

Следует отметить, что развитие классного руководства как элемента социального воспитания в стране, претерпевающей колоссальные трансформации, связанные не только с естественными технологическими процессами, но и революционными преобразованиями (Российская империя – Советский Союз – Российская Федерация), в историческом контексте неизбежно должно было кардинально изменить всю воспитательную систему. Однако этого не произошло, несмотря на существенные нововведения и отказ от части ценностей и приоритетов прошлых лет. Традиционная для общества ориентированность на первичные социальные группы в образовании сохранилась почти в неизменном виде. Если для западного школьника обучение предполагает усвоение определенных учебных дисциплин, которые он сам выбирает, и поэтому он может оказаться в течение одного учебного года в совершенно различных группах обучающихся (одновременно с ним выбравшими тот или иной курс), то для российского школьника это почти исключено, несмотря на то, что факультативы и дополнительные занятия он посещает, однако, являясь членом вполне определенного школьного класса (нормативно закреплённой в документации образовательного учреждения социальной единицы), остается в нем до конца обучения. Конечно, возможен переход из одной школы в другую или перевод обучаемого в другой класс, но общей системы это не меняет. В России преобладает классно-урочная система обучения с нали-

чием учебного плана, единого для всех школьников, обязательного изучения определенных дисциплин при возможности выбора профильных предметов в старших классах.

Классный руководитель, взаимодействуя с группой, стремится реализовать индивидуальный подход, но это весьма отличается от работы зарубежного школьного тьютора, который непосредственно контактирует с обучающимся, являясь его наставником и своеобразным проводником в образовательном процессе. Тьюторская система в образовательной практике зарубежных стран с конца XIX в. получила широкое распространение в школах, хотя до этого времени имела место только в университетах [13; 14; 15]. Тьютор осуществляет целенаправленное личное взаимодействие с обучающимся, дает ему возможность стать автономным, уверенным в себе участником образовательного процесса, активно вовлеченным в общую деятельность¹².

Е. А. Челнокова и З. И. Тюмасева определяют тьюторство как хорошо организованное системное психолого-педагогическое взаимодействие педагога и обучаемого, имеющее целью достижение наиболее лучшего результата образования для конкретного школьника [16]. В работе тьютора главным является помощь школьнику в соотнесении его желаний и возможностей, координация и поддержка в образовательной деятельности. Тьютор стремится быстро и эффективно реагировать на возникающие трудности и проблемы, оперативно взаимодействует с обучающимся как наставник и фасилитатор, обеспечивая психологическую и дидактическую поддержку. Несмотря на то, что главной целью тьютора является улучшение академических достижений

¹² Grant A. Personal Tutoring: A system in crisis? // Personal Tutoring in Higher Education, crisis ed. L. Thomas,

P. Hixenbaugh 11-20. – Stoke on Trent: Trentham Books, 2006.

подопечного, в зоне его профессиональной ответственности также находятся проблемы преодоления социально-психологических трудностей, поэтому иногда тьютора называют «третьим родителем» для школьника. Наставничество тьютора носит воспитывающий характер, поскольку влияет на убеждения, мировоззрение и социальную позицию обучаемого, помогает ему определить свое место в системе общественных отношений.

Г. Ю. Беляев выделяет наиболее распространенные направления воспитания и социализации в зарубежных педагогических практиках: поликультурное, альтернативное, неформальное [17]. Каждая такая практика реализует определенные, соответствующие ей социокультурные формы социализации и модели воспитания, значительная часть которых осуществляется именно в системе школьного образования.

Зарубежные исследователи изучают взаимодействие учителя и ученика в зависимости от отношений и ожиданий самого учителя. Они фиксируют высокую значимость позитивных установок учителей по отношению к достижениям воспитанников: чем выше ожидания учителей, тем более высокие результаты показывают ученики [18]. Активно исследуются различные подходы к улучшению отношений между педагогами и учениками, в том числе сокращение социальной дистанции в процессе взаимодействия и «повышение близости», уменьшение количества конфликтов и активная работа по их разрешению, содействие социально-эмоциональному обучению, приоритет таким стратегиям взаимодействия педагога с классом, которые основаны на отношениях в большей степени, чем на учебной деятельности [19].

Западноевропейские концепции социального воспитания связаны с идеей приобщения детей и молодежи к определенному образу жизни, развития чувства справедливости, уважения к свободе граждан, толерантности и политкорректности в системе общественных отношений и оценке различных обстоятельств жизнедеятельности¹³ [20; 21]. Большое значение придается развитию и воспитанию характера в образовательном процессе, формированию важных личностных качеств, позволяющих достигать успеха и самоактуализации в жизни, деятельности и отношениях¹⁴ [22; 23].

Школьные учителя и тьюторы в западных странах стремятся поддержать в обучающихся веру в свои силы и возможности, разрабатывая так называемые «позитивные концепции развития детей и молодежи». Анализируя специфику школьной социализации американских детей XXI в., исследователи образования ставят на первое место формирование и развитие позитивного и одновременно мужественного отношения школьников к себе и к жизни, развитие чувства ответственности, независимости, автономии, собственного достоинства, а также веру в свою способность быть успешным и эффективно действовать [24]. Кроме того, современный учитель, работающий с классом, должен быть готов не только к формированию социальных компетенций, определяющих устойчивость личности в процессе сложной социализации, но и к развитию новых форм, методов и способов обучения, обусловленных цифровизацией образования и технологическими инновациями, что позволяет всем субъектам взаимодействовать на одних платформах [25].

Классные руководители, также, как и тьюторы, нацелены на формирование в своих

¹³ Personal and Social Education. Philosophical perspectives / ed. P. White. – L., 1989. – 188 p.

¹⁴ Smith M. R. Contemporary character education. Principal Leadership (High School Ed.). – 2006. – Vol. 6 (5). – P. 16–20.

воспитанниках социально значимых качеств личности и осуществляют свою работу на основах принципа гуманизации¹⁵. При этом они реализуют многообразные функции (координирующую, контрольную, коммуникативную, социальную, аналитическую, диагностическую, прогностическую, организационную, просветительскую и др.), стремятся решить большое количество воспитательных задач по различным направлениям деятельности (научно-познавательное, спортивно-оздоровительное, гражданско-патриотическое, общественно-социальное, художественно-эстетическое, профессионально-ориентационное и др.). Деятельность классного руководителя строго регламентирована и жестко формализована. Кроме того, его первоочередными задачами являются: создание благоприятного социально-психологического климата в учебной группе, проведение воспитательных мероприятий, взаимодействие с родителями, ведение школьной документации, подготовка планов и отчетов по воспитательной работе¹⁶.

Многообразие функций и направлений деятельности делает работу классного руководителя крайне сложной и не всегда достаточно эффективной. Исследователи анализируют большое количество проблем, с которыми постоянно сталкиваются педагоги по всем направлениям своей деятельности [26]. И. Н. Шаблия, анализируя наибольшие трудности работы современных классных руководителей, выделил четыре группы основных проблем: 1) проблемы в работе с трудными уча-

щимися; 2) трудности при работе с родителями; 3) изучение и диагностика личности учащихся; 4) освоение новых педагогических технологий¹⁷. Е. В. Корябкина, исследуя генезис классного руководства, отметила, что, несмотря на относительно новые должности педагогических работников (которые появились в российской школе на рубеже веков, в том числе тьюторы, модераторы, социальные педагоги, психологи, педагоги дополнительного образования и др.), проблемы социального воспитания так и не были эффективно решены в полной мере [10]. Поэтому именно в последние годы государственная образовательная политика вновь акцентировала деятельность классного руководителя, обеспечивающего психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка, надзор и контроль за его поведением и дисциплиной, реализацию воспитательной работы. Сегодня классные руководители переходят на новый стандарт образования, одновременно повышаются требования к их деятельности и ее результатам. Государство обеспечивает современную нормативно-правовую поддержку классному руководству как основы социального воспитания в Российской Федерации.

Современное классное руководство как элемент социального воспитания не может не отражать общей социокультурной проблематики и сложностей развития общества. Однако позиция школы здесь может быть различна. С. Д. Поляков, анализируя перспективы социального воспитания, охарактеризовал пять основных подходов к пониманию сущности

¹⁵ Нефедова В. И., Галченко О. В., Зубкова В. В. Особенности работы классного руководителя в России в XX-XXI веках. Возникновение института классного руководства // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: сб. тр. – 2015. – С. 19–21.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Шаблия И. Н. Классный руководитель в современном учебно-воспитательном процессе: результаты опроса // Классный руководитель в реалиях современного образования: сборник статей и методических материалов. – Кострома: ред.-изд. отд. Костромского областного института развития образования, 2020. – С. 45–49.

школьного воспитания в контексте развития социокультуры общества: 1) школа отстает от социокультурных процессов; 2) школа поддерживает и даже регулирует некоторые социокультурные процессы; 3) школа прогнозирует развитие социокультурных процессов и отражает их в своей деятельности; 4) школа сопротивляется нарастающим социокультурным процессам; 5) школа игнорирует социокультурные процессы и стремится реализовать свои функции вне зависимости от их наличия и влияния [27]. Различные школы могут определять те или иные сценарии образовательной реальности, однако государственная образовательная политика продолжает быть нацеленной на усиление централизации, что находит свое отражение в многочисленных нормативно-правовых документах, регламентирующих образовательные процессы в Российской Федерации на федеральном, региональном, муниципальном, локальном уровнях.

К. В. Трофимов, изучая данный вопрос в контексте сравнительно-сопоставительного анализа, отмечал, что многие зарубежные ученые, которые анализировали нормативно-правовые основы отечественного образования, акцентировали его неэффективность из-за чрезмерно амбициозных, недостижимых целей воспитания и образования, отсутствия опоры на реальную школьную практику, недооценку советского педагогического опыта и сложных социокультурных факторов [28]. Они также выделяли неустойчивость и противоречивость постоянно меняющихся нормативных источников. Большое количество государственных постановлений, указов, распоряжений, стратегий и концепций, предназначенных для обеспечения условий эффективного развития школьного образования, не при-

вело к качественным позитивным изменениям, несмотря на заявленные изначально высокие цели и задачи.

Заключение

Классное руководство в российской школе является важной частью и ключевым элементом социального воспитания, реализуемого в процессе общего образования для всех обучающихся. Его можно рассматривать как исторически сложившуюся целенаправленную школьную систему воспитания, функционирование и развитие которой отражает социокультурные изменения общества. Классный руководитель является профессиональным педагогом, обладающим определенными функциями и ответственностью. Он выступает в качестве организатора образовательной деятельности относительно устойчивой социальной группы детей – школьного класса, который является важнейшим институтом социализации. Система классного руководства развивалась в российской школе несколько десятилетий, сохраняя свою значимость и востребованность со стороны субъектов образования, несмотря на снижение статуса в перестроечные годы. Особенности классного руководства как элемента социального воспитания являются:

- нормативно-правовая регламентация деятельности на федеральном, региональном, муниципальном и местном уровнях для всех субъектов образовательного процесса;

- централизация управления воспитательной работой, определяющаяся по целям, задачам, направлениям деятельности и способами ее организации во всех общеобразовательных учреждениях страны;

- полифункциональность деятельности классного руководителя, включающей контролируемую, организационную, интегративную, коммуникативную, просветительскую и другие функции;

– формализация классного руководства как профессиональной деятельности, требующей строгого соответствия образовательным стандартам, большого документооборота, отчетности и планирования;

– нацеленность классного руководителя на формирование коллектива обучающихся как особого уровня развития социальной детской группы, отличающейся сплоченностью, общими целями и ценностями, совместной деятельностью, отношениями и взаимной ответственностью;

– стремление классного руководителя сохранить баланс между тенденциями индивидуализации и коллективизации в развитии

школьного класса как социальной группы для обеспечения наиболее благоприятных условий социальной адаптации обучаемого;

– интегративно-координирующий характер деятельности классного руководителя, обусловленный необходимостью профессионального взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса (учениками, учителями-предметниками, представителями администрации школы, родителями) по различным аспектам жизнедеятельности школьного класса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филонов Г. Н. Теория воспитания: потенциал формирующего воздействия // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 12–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16909552>
2. Мудрик А. В., Никитская Е. А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 2. – С. 224–230. DOI: <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2021-2-224-230> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46126369>
3. Селиванова Н. Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 24–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19140571>
4. Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ. – 2007. – 380 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19663885>
5. Smith R., Wexler P. (eds.) After Postmodernism: Education, Politics and Identity. Knowledge, Identity and School Life Series: 3. – The Falmer Press. London – Washington. – 256 p. ISBN-0-7507-0442-X URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393166.pdf>
6. Андриенко Е. В. Реализация антропологического подхода в образовании как фактор развития личности в условиях меняющегося общества // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2003. – № 2. – С. 125–137. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13101114>
7. Pantazis V. E. The “Encounter” as an “Event of Truth” in education: An anthropological-pedagogical approach // Educational Theory. – 2012. – Vol. 62 (6). DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12002> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12002>
8. Comitas L., Dolgin J. On anthropology and education: Retrospect and Prospect // Anthropology & Education Quarterly. – 1978. – Vol. 9 (3). DOI: <https://doi.org/10.1525/aeq.1978.9.3.04x0502h> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.1978.9.3.04x0502h>
9. Третьякова В. С. Ретроинновации: творческое осмысление идей А.С. Макаренко в контексте современности // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 26–34.



- DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10303> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39244836>
- 10.Корябкина Е. В. Становление и развитие института классного руководства в России // Человек и образование. – 2011. – № 3. – С. 123–128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17017377>
 - 11.Реморенко И. М. Деятельность общественно-активных школ и ученическое самоуправление // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 5. – С. 104–112. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1805.11> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36403777>
 - 12.Trueblood D. L. Creative and functional: Student self-government // The Personnel and Guidance Journal. – 1954. – Vol. 32 (7). DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1954.tb00893.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2164-4918.1954.tb00893.x>
 - 13.Cottrell D. J., McCrorie P., Perrin F. The personal tutor system: An evaluation // Medical Education. – 1994. – Vol. 28 (6). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1994.tb02734.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1994.tb02734.x>
 - 14.Johnson G. M., Bratt S. E. Technology education students: E-tutors for school children // British Journal of Educational Technology. – 2008. – Vol. 40 (1). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00805.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00805.x>
 - 15.Bullock K., Wikeley F. Personal Learning Planning: Can Tutoring Improve Pupils' Learning? // Pastoral Care in Education. – 2008. – Vol. 21 (1). DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00250> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-0122.00250>
 - 16.Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Тьюторская система в образовательной практике Великобритании // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 6–19. DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-2-6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38166828>
 - 17.Беляев Г. Ю. Актуальные направления и модели воспитания в современной зарубежной практике // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 42–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19140574>
 - 18.Denessen E., Keller A., van den Bergh L., van den Broek P. Do Teachers Treat Their Students Differently? An Observational Study on Teacher-Student Interactions as a Function of Teacher Expectations and Student Achievement // Education Research International. – 2020. – Vol. 2020. – P. 2471956. DOI: <https://doi.org/10.1155/2020%2F2471956> URL: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2020/2471956/>
 - 19.Longobardi K., Prino L. E., Marengo D., Settanni M. Student-Teacher Relationships as a Protective Factor for School Adjustment during the Transition from Middle to High School // Frontiers in Psychology. – 2016. – Vol. 7. – P. 1988. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988> URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01988/full>
 - 20.Sher M., King S. What role, if any, can education systems play in fostering social transformation for social justice? Prospects, challenges and limitations // European Journal of Education. – 2015. – Vol. 50 (3). DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12134> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12134>
 - 21.Cuyjet M. J. Student government as a provider of student services // New Directions for Student Services. – 1994. – Vol. 1994 (66). DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.37119946608> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ss.37119946608>
 - 22.Gold J. A., Quatroche T. J. Student government: A testing ground for transformational leadership principles // New Directions for Student Services. – 1994. – Vol. 1994 (66). DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.37119946605> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ss.37119946605>



23. Motley E. L., Corts T. E. In practice: Student government: Friend or foe? // About Campus. – 1996. – Vol. 1 (3). DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.6190010307> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/abc.6190010307>
24. Jackson W. C. The Circle of Courage: Childhood Socialization in the 21st Century // Wayne State University Dissertations. – 2014. – P. 1093. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/56686548.pdf>
25. Rusdin N. M. Teachers' Readiness in Implementing 21st Century Learning // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2018. – Vol. 8 (4). – P. 1271–1284. DOI: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i4/4270> URL: https://hrmars.com/papers_submitted/4270/teachers-readiness-in-implementing-21st-century-learning.pdf
26. Остякова Г. В., Ковязина И. В. Деятельность классного руководителя в современных условиях: проблемы и пути преодоления // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 5. – С. 172–176. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42940306>
27. Поляков С. Д. Проблемы и перспективы социального воспитания: футурологические тезисы // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 21–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19033403>
28. Трофимов К. В. Нормативно-правовые основы государственной образовательной политики в России: проблемы и перспективы развития // Право и политика. – 2018. – № 11. – С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0706.2018.11.19235> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36547530>

Поступила: 04 июня 2022

Принята: 11 июля 2022

Опубликована: 31 августа 2022

Заявленный вклад авторов:

Каждый из авторов внес равнозначный вклад в создание публикации, включая сбор материала, написание текста и формулирование выводов.

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах

Андрienко Елена Васильевна

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой,
кафедра педагогики и психологии,
институт физико-математического и информационно-экономического образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилюйская, 28, 630126, Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8345-4790>
E-mail: eva_andrienko@rambler.ru



Попова Оксана Сергеевна



доктор психологических наук, профессор,
проректор по научно-методической работе
учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования»,
ул. Карла Либкнехта, 32, 220004, Минск, Белоруссия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7834-5429>
E-mail: popova1962621@mail.ru

Ромм Татьяна Александровна

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой,
кафедра педагогики и психологии,
институт истории, гуманитарного, социального образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
ул. Вилюйская, 28, 630126, Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5566-0418>
E-mail: tromm@mail.ru



Class tutoring in Russian schools as a part of social education: The analysis of educational studies

Elena V. Andrienko  ¹, Oksana S. Popova², Tatyana A. Romm¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

² Republican Institute for Vocational Education, Minsk, Republic of Belarus

Abstract

Introduction. The author examines the development of the institute of class tutorship as an element of social education in Russia, taking into account the current problems of socialization of children and youth, as well as theoretical pedagogical concepts of Russian and international school education. The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of approaches to moral and social education within various educational systems and identify the characteristic features of class tutoring in the comparative context.

Materials and Methods. The research is theoretical in nature, including analysis, comparison and generalization of Russian and international conceptions of social education as a part of school education. The methodological basis of the research includes historical, socio-cultural, cross-cultural and axiological approaches which enable to consider the specifics of the development of class tutorship on the basis of historical analysis, taking into account social changes, the influence of changing requirements of the state and society, as well as the transformation of value orientations in the process of education development.

Results. The paper describes the characteristic features of class tutorship as an element of social education within school education system on the basis of the identified trends in the development of this process in the historical aspect; defines the specifics of Russian educational approaches compared to similar phenomena in international school education; identifies the differences in the professional activities of the class teacher and tutor as subjects of psychological and educational support for students; reveals the interrelations and contradictions of the normative educational process and the socialization of students in the changing society.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2022-037 (“Development of scientific and methodological support for the training of class supervisors and curators of student groups in the implementation of the educational program”).

For citation

Andrienko E. V., Popova O. S., Romm T. A. Class tutoring in Russian schools as a part of social education: The analysis of educational studies. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (4), pp. 73–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.04>

  Corresponding Author: Elena V. Andrienko, eva_andrienko@rambler.ru

© Elena V. Andrienko, Oksana S. Popova, Tatyana A. Romm, 2022



Conclusions. *The specificity of class tutorship as an element of social education of Russian schoolchildren is determined by: professional activities of the teacher who carries out their work in strict regulatory restrictions within the centralization of the general education process; reliance on the creation of a relatively cohesive group of students (school class), which remains almost unchanged throughout the entire period of general school education; the desire of the class teacher to create a highly organized group – a collective based on the common activities, values and relationships of all participants of the educational process; maintaining a balance between individualization and collectivism to create appropriate opportunities for self-realization and self-development of the individual with the inevitable influence of group pressure.*

Keywords

Socialization; Education; Social education; School; Class tutorship; School class; Class teacher; Tutor.

REFERENCES

1. Filonov G. N. Theory of education: the potential of formative influence. *Pedagogy*, 2011, no. 7, pp. 12–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16909552>
2. Mudrik A. V., Nikitskaya E. A. Education in the context of human socialization: A retrospective of the problem and pedagogical reality. *Education. The Science. Scientific Personnel*, 2021, no. 2, pp. 224–230. DOI: <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2021-2-224-230> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46126369>
3. Selivanova N. L. Prerequisites for the creation of promising models of education. *Siberian Pedagogical Journal*, 2013, no. 3, pp. 24–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19140571>
4. Romm T. A. *Social upbringing: Evolution of theoretical images*. Novosibirsk: Nauka; NSTU Publishing House, 2007, 380 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19663885>
5. Smith R., Wexler P. (eds.) *After Postmodernism: Education, Politics and Identity. Knowledge, Identity and School Life Series: 3*. The Falmer Press. London–Washington. 256 p. ISBN-0-7507-0442-X URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393166.pdf>
6. Andrienko E. V. Anthropological approach realization in education as a factor of personality development in society under transformations. *RUDN Journal of Philosophy*, 2003, no. 2, pp. 125–137. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13101114>
7. Pantazis V. E. The “Encounter” as an “Event of Truth” in education: An anthropological-pedagogical approach. *Educational Theory*, 2012, vol. 62 (6). DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12002> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12002>
8. Comitas L., Dolgin J. On anthropology and education: Retrospect and Prospect. *Anthropology & Education Quarterly*, 1978, vol. 9 (3). DOI: <https://doi.org/10.1525/aeq.1978.9.3.04x0502h> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aeq.1978.9.3.04x0502h>
9. Tretyakova V. S. Retroinnovations: creative understanding of the ideas of A. S. Makarenko. *Vocational Education and the Labor Market*, 2019, no. 3, pp. 26–34. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10303> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39244836>
10. Koryabkina E. V. Formation and development of the class management institution in Russia. *Man and Education*, 2011, no. 3, pp. 123–128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17017377>
11. Remorenko I. M. The work of the socially activeschools and student self-government. *Siberian Pedagogical Journal*, 2018, no. 5, pp. 104–112. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1805.11> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36403777>



12. Trueblood D. L. Creative and functional: Student self-government. *The Personnel and Guidance Journal*, 1954, vol. 32 (7). DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1954.tb00893.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2164-4918.1954.tb00893.x>
13. Cottrell D. J., Mccrorie P., Perrin F. The personal tutor system: An evaluation. *Medical Education*, 1994, vol. 28 (6). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1994.tb02734.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1994.tb02734.x>
14. Johnson G. M., Bratt S. E. Technology education students: E-tutors for school children. *British Journal of Educational Technology*, 2008, vol. 40 (1). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00805.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00805.x>
15. Bullock K., Wikeley F. Personal Learning Planning: Can Tutoring Improve Pupils' Learning? *Pastoral Care in Education*, 2008, vol. 21 (1). DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00250> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-0122.00250>
16. Chelnokova E. A., Tyumaseva Z. I. Tutor system in educational practice in Great Britain. *Bulletin of Mininsky University*, 2019, vol. 7 (2), pp. 6–19. DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-2-6> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38166828>
17. Belyaev G. Yu. Actual directions and models of education in modern foreign practice. *Siberian Pedagogical Journal*, 2013, no. 3, pp. 42–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19140574>
18. Denessen E., Keller A., van den Bergh L., van den Broek P. Do teachers treat their students differently? An observational study on teacher-student interactions as a function of teacher expectations and student achievement. *Education Research International*, 2020, vol. 2020, pp. 2471956. DOI: <https://doi.org/10.1155/2020%2F2471956> URL: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2020/2471956/>
19. Longobardi K., Prino L. E., Marengo D., Settanni M. Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 2016, vol. 7, pp. 1988. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988> URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01988/full>
20. Sher M., King S. What role, if any, can education systems play in fostering social transformation for social justice? Prospects, challenges and limitations. *European Journal of Education*, 2015, vol. 50 (3). DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12134> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12134>
21. Cuyjet M. J. Student government as a provider of student services. *New Directions for Student Services*, 1994, vol. 1994 (66). DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.37119946608> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ss.37119946608>
22. Gold J. A., Quatroche T. J. Student government: A testing ground for transformational leadership principles. *New Directions for Student Services*, 1994, vol. 1994 (66). DOI: <https://doi.org/10.1002/ss.37119946605> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ss.37119946605>
23. Motley E. L., Corts T. E. In practice: Student government: Friend or foe? *About Campus*, 1996, vol. 1 (3). DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.6190010307> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/abc.6190010307>
24. Jackson W. C. The circle of courage: Childhood socialization in the 21st century. *Wayne State University Dissertations*, 2014, p. 1093. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/56686548.pdf>
25. Rusdin N. M. Teachers' readiness in implementing 21st century learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2018, vol. 8 (4), pp. 1271–1284. DOI: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i4/4270> URL: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i4/4270>

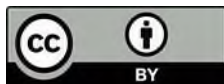
https://hrmars.com/papers_submitted/4270/teachers-readiness-in-implementing-21st-century-learning.pdf

26. Ostyakova G. V., Kovyazina I. V. Activity of the class teacher in modern conditions: Problems and ways of overcoming. *Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 5, pp. 172–176. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42940306>
27. Polyakov S. D. Problems and prospects of social education: Futurological theses. *Siberian Pedagogical Journal*, 2013, no. 2, pp. 21–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19033403>
28. Trofimov K. V. Regulatory and legal bases of the state educational policy in Russia: Problems and prospects of development. *Law and Politics*, 2018, no. 11, pp. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0706.2018.11.19235> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36547530>

Submitted: 04 June 2022

Accepted: 11 July 2022

Published: 31 August 2022



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).

The authors' stated contribution:

Each of the authors made an equal and significant contribution to the article creation, including the empirical material collection, the development of study design, text writing and conclusions formulating.

Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.

Information about the Authors

Elena Vasilevna Andrienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department
Department of Pedagogy and Psychology,
Institute of Physical and Mathematical, Information and Technological
Education
Novosibirsk State Pedagogical University,
Vilyuiskaya str., 28, 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8345-4790>
E-mail: eva_andrienko@rambler.ru



Oksana Sergeevna Popova

Doctor Dr. Sci. (Psychology), Professor, Vicerector,
Republican Institute for Vocational Education
K. Liebkneht str. 32, 220004, Minsk, Republic of Belarus.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7834-5429>
E-mail: popova1962621@mail.ru

Tatyana Aleksandrovna Romm

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the department
Department of Pedagogy and Psychology,
Institute of History, Humanitarian and Social Education,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Vilyuiskaya str., 28, 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5566-0418>
E-mail: tromm@mail.ru



УДК 101+316.3/.4+378+371
DOI: [10.15293/2658-6762.2204.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2204.05)

Научная статья / **Research Full Article**
Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Оценка развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий

Ю. В. Пушкарёв¹, Е. А. Пушкарёва¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема формирования когнитивных оснований интеллектуального потенциала личности, ее способности к рефлексии и самоанализу. Цель исследования – определить и оценить особенности развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий.

Методология. Методологию исследования составляют содержательный анализ и обобщение научно-исследовательских работ по проблемам когнитивного развития личности, оценке такого развития в дистанционной образовательной среде, специфике проявления рефлексивных познавательных процессов. Философия образования как методологическая основа исследования предполагает выявление, оценку и обобщение основных особенностей развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий.

Результаты. Авторами рассматривается рефлексия в системе образования, с одной стороны, как процесс осмысления чего-либо с помощью изучения и сравнения, с другой – как принцип человеческого мышления, направленный на осмысление и осознание личностью себя. Представлено основное содержание рефлексивного умения личности как способности мышления к критическому самоанализу: развитые способности человека распознавать и решать сложные мыслительные задачи; развитое воображение; склонность к самоанализу, критичности мышления. Выявлены ключевые проблемы развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий (снижение качества усвоения и понимания информации и знания; сложности в удержании внимания и осуществлении рефлексии в целом; проблемы в формировании и осуществлении самоорганизации личности, развитии ее навыков самоконтроля, развитие неуверенности в положительном результате познавательной деятельности и в собственных возможностях). Отмечается, что диссонанс в развитии рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий формирует сдержанное отношение к использованию онлайн-форм обучения.

Заключение. Авторами обобщаются выявленные особенности развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: когнитивное развитие личности; интеллектуальный потенциал личности; способности к рефлексии; рефлексивные умения личности; дистанционное образование.

Библиографическая ссылка: Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Оценка развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 92–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.05>

✉ Автор для корреспонденции: Е. А. Пушкарёва, pushkarev73@mail.ru

© Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва, 2022

Постановка проблемы

Дистанционная форма обучения наиболее активно внедрялась в образовательный процесс всех уровней в период пандемии COVID-19 как единственно возможная форма организации учебно-научного образовательного процесса. Результаты ее внедрения, активно исследуемые [1] и моделируемые [2] научным сообществом в настоящее время, неоднозначны.

С одной стороны, говорится о том, что доля применения дистанционных технологий должна и будет неуклонно возрастать [3–5]. С необходимостью исследуются проблемы и перспективы дистанционной формы обучения [6], а также выявляются особенности влияния дистанционных технологий обучения на студентов (школьников) [7] с целью определения эффективности [8; 9] и комфортности [10] образовательного процесса. В исследованиях российских авторов этой связи указывается на такой ориентир модернизации в сфере образования, которым является необходимость создания условий для внедрения к 2024 г. современной и безопасной цифровой образовательной среды¹, обеспечивающей формирование *ценности саморазвития и самообразования* у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры [11, с. 97].

С другой стороны, исследуется и выявляется множество факторов, негативно влияющих [12; 13] на результативность учебно-научного процесса студентов вузов в условиях дистанционной формы обучения [14], анализируются и обобщаются [15] возможности повышения академических результатов [16; 17] в условиях дистанционного обучения. С этой же

целью указывается на необходимость выявления конкретных способов организации онлайн-обучения [18; 19], которые активно способствовали бы развитию когнитивных [20–22] и психологических [23–25] навыков обучаемых [26; 27].

Кроме того, в настоящее время в практике образования наблюдается активный переход на очные формы образовательного процесса, отказ от дистанционного формата или сохранение его как дополнительной, сопровождающей основной процесс формы (так называемое смешанное обучение с использованием онлайн-технологий).

При этом исследователями отмечается необходимость придерживаться гибкого синтеза в развитии инновационных и традиционных педагогических технологий, способов: «Возвращение к прошлому в перспективе будущей оценки развития событий – это регресс, в то время как адаптация, совершенствование, переход в цифровое пространство и интерактивность, в чистом или смешанном виде, есть основной тренд будущего развития образования» [28, с. 111].

С чем связаны такие противоположные подходы? Определим и обобщим исследовательские данные с точки зрения развития когнитивных особенностей личности.

Цель исследования – определить и оценить особенности развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий.

¹ Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>

Методология исследования

Методологической основой исследования выступает философия образования². Основные положения философии образования раскрывают философские и теоретические основания развития системы образования, что создает фундаментальную (онтологическую, гносеологическую, аксиологическую) основу для изучения когнитивных аспектов развития личности в процессе дистанционного образования.

Ранее нами было определено основное понимание, которое вкладывают современные исследователи в понятия «рефлексия» и «рефлексивные умения личности» [29] в контексте проблем развития интеллектуального потенциала личности [30]. В рамках данного исследования будем рассматривать понятие «рефлексия» в широком смысле как способность человеческого мышления к критическому самоанализу [29].

В системе образования рефлексия определяется как *процесс осмысления чего-либо с помощью изучения и сравнения* [31; 32] и *рассматривается как метакогнитивный навык наиболее высокого уровня* [33; 34]. В данном контексте рефлексия понимается как форма познавательной деятельности, осуществляемая в теоретическом и практическом познании, как принцип человеческого мышления, направляющий это мышление на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок [35]. Рефлексия становится умением *отказы-*

ваться ради истины от своей субъективности, приучая к постоянному пересмотру и совершенствованию понятий (Б. М. Бим-Бад)³.

Внутренняя сторона индивидуализации личностного развития реализуется посредством формирования у обучающегося рефлексивных умений, которые являются механизмом и условием его развития [36, с. 11].

В содержание рефлексивных умений личности вкладывают: степень развития способности человека распознавать и решать сложные мыслительные задачи, степень развития воображения; склонность к самоанализу, критичности мышления [37].

Рефлексивные умения личности являются механизмом и условием ее развития на фоне возрастания значимости теоретической рефлексии над наукой [29] и интеграции философского и методологического уровней этих рефлексивных процессов с прогрессом самой науки [38, с. 210].

Кроме того, в рамках данного исследования интерес представляет так называемая *теория дистанционного обучения*, разработка которой ведется в настоящее время в связи с повсеместным применением дистанционного формата обучения, как указывается исследователями [2], в контексте развития информационно-коммуникационных технологий [39; 40], с одной стороны, и науки об обучении – с другой. По мнению исследователей [2; 41], это

² Наливайко Н. В. Философия образования. Некоторые проблемы формирования концепции. – Новосибирск, 2000. – 140 с.;

Паршиков В. И. Философские основания современного образования: монография. – Новосибирск: ГЦРО, 2001. – 264 с.;

Майер Б. О. Когнитивные аспекты современной философии отечественного образования: монография. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. – 276 с.;

Пушкарева Е. А., Наливайко Н. В. Формирование отечественной системы образования в современных условиях // Философия образования. – 2010. – № 1. – С. 24–29.

³ Бим-Бад Б. М. Философия как основа и главное содержание образования // Поиск. – 2007. – апрель. – С. 2–5.

новая междисциплинарная область, изучающая процесс обучения с целью построения эффективной среды обучения.

В контексте нашего исследования дистанционное обучение рассматривается с позиции тех изменений в рефлексивной интеллектуальной деятельности, познании и в общении, которые им опосредованы.

Результаты исследования

Оценку развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий осуществим в следующих основных аспектах, с позиции решения таких основных проблем, как:

- проблемы неприсвоенности (неусвоения) учебно-научного знания;
- проблемы формирования и осуществления самоорганизации личности (развития навыков самоконтроля);
- проблемы формирования ситуации успешности развития (мотивации к саморазвитию, развития эмоционального интеллекта, эмпатии).

1. Проблема неприсвоенности (неусвоения) учебно-научного знания

Исследователями [36] отмечается, что применение рефлексивных методик, учитывающих актуальные образовательные потребности обучающихся, их субъективный опыт в учебном процессе, позволяет приобщить обучающихся к открытому мышлению [36, с. 11], т. е. мышлению, способствующему в итоге пониманию информации и усвоению знания.

В условиях развития цифровой образовательной среды на первом месте из всех рефлексивных умений личности оказывается именно *умение понимать*. Данное содержание было положено в основу понятия «цифровая

грамотность» [42] не только как умения использовать информацию [43; 44], но и, прежде всего, как умения понимать ее [45; 46].

Отметим при этом [29], что понять текст (смысл, информацию) обучающийся сможет лишь в том случае, если сумеет выделить в способе его организации основные элементы и определить их отношения.

По данным исследований допандемического периода [47], дистанционное обучение не обеспечивает студента высоким уровнем знаний, поскольку на этапе восприятия информации при доминировании информационных образовательных технологий присутствует эффект когнитивного искажения [47].

Пандемия коронавируса не только стала катализатором многих процессов цифровизации всех сфер жизнедеятельности общества [28], но и убедила в необходимости формирования цифровой грамотности различных социальных групп населения [48]. С этой позиции в настоящее время активно проводятся исследования специфики осуществления процессов понимания [49; 50] при условии активного влияния на них коммуникационных и информационных детерминант [51], обуславливающих, с одной стороны, *увеличение объемов знания*, однако с другой – *снижающих качество его рефлексии, качество его усвоения* [52].

Если в период до пандемии исследователями отмечалось, что убыстрение информационных потоков приводит к тому, что на традиционный анализ данных не хватает времени и сами данные быстро устаревают [29]. Однако во время пандемии многие университеты признали *анализ данных важнейшим средством реагирования на кризис (during the pandemic, many universities recognized data analytics as a critical asset to their response to the crisis)* [53]. Поэтому *анализ данных приобретает все*

большее значение для операционной деятельности (*Data analytics is increasingly important to the operations*) [53].

В этой связи указывается, что «университеты должны оградить своих студентов от тотальной риторики науки и *научить свои сообщества критически оценивать науку*» (П. Гиббс [54]). Пандемия дает шанс превратить университеты не в место сбора «интеллектуальных техников», а в место, где будут собираться «люди мысли, *обученные мыслить по существу, целостно, трансдисциплинарно*» [Цит. по: 28].

Исследователями приводятся также примеры положительного опыта применения дистанционных образовательных технологий. Так, метод смешанного обучения, интегрированный в авторскую модель онлайн-обучения студентов эмбриологии [55], способствует повышению их академической успеваемости в сравнении с традиционной моделью обучения [обзор по: 2].

Однако приводятся примеры и негативного опыта применения дистанционных образовательных технологий. Как указывают авторы [2], в процессе исследования 41 человек (22 %) отметил ухудшение уровня усвоения учебного материала (максимально 5 баллов), а 24,1 % респондентов оценили этот фактор в 1 балл по 5-балльной шкале. В итоге 40,8 % полагают, что *уровень усвоения учебного материала при дистанционной форме обучения ухудшается*.

В процессе обучения школьников навыкам *soft skills* в условиях цифровой образовательной среды авторы исследования [56] также отметили *общий низкий уровень рефлексии*. Преодолеть данные трудности, а также трудности, связанные с индивидуально-типологическими особенностями личности стало возможным, по данным исследования авторов

[56], *при использовании дифференцированного подхода по развитию soft skills у обучающихся*.

Чаще всего в исследованиях отмечается [16], что именно при непосредственном контакте студенты лучше понимают преподавателя. «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.» [16, с. 109]. В этом же исследовании обращается 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.

В итоге, с одной стороны, дистанционное образование в настоящее время претендует на роль всеобщей формы осуществления образовательного процесса, совершенствуя *образовательные и научно-исследовательские возможности обучающихся*.

С другой стороны, располагая транслирующими и принимающими устройствами, студенты в условиях данной формы обучения *не имеют возможности адекватно осуществлять содержательную рефлексия получаемой информации*, поэтому с необходимостью требуется высокая степень сформированности информационной грамотности участников образовательного процесса.

2. Проблема формирования и осуществления самоорганизации личности (развития навыков самоконтроля)

Исследование процессов саморегулирования учебно-научной образовательной деятельности активно осуществлялось в допандемический период в связи с поиском адекватных механизмов планирования и самоуправления [57; 58]. К примеру, в работе [58] было установлено, что наиболее значительное влияние на успеваемость имеют саморегуляция и самоконтроль своих действий, наличие навыков планирования времени и навыков управления обучением.

Исследователями подчеркивалось, что применение рефлексивных методик, учитывающих актуальные образовательные потребности обучающихся, их субъективный опыт в учебном процессе, обеспечивает достижение значимой цели и развитие творческого отношения к деятельности, способствует формированию адекватной самооценки [36, с. 11].

В настоящее время с необходимостью исследуются результаты формирования в условиях онлайн-обучения *рефлексивного опыта, развитие которого обеспечивает устойчивость поведения* [59; 60]. При этом только в некоторой части исследований отмечается *улучшение* у студентов показателей, столь необходимых для онлайн-обучения. Так, в некоторых работах показано, что использование в онлайн-обучении студентов-медсестер (Иран) [61] или будущих учителей (Корея) [62] технологии смешанного обучения положительно влияет на их *готовность к самостоятельному обучению и на метакогнитивное осознание* [обзор по: 2].

В основном же в исследованиях периода пандемии рассматриваются в большей степени трудности в осуществлении рефлексии (формальное поверхностное отношение к процессу, перечисление выполненных действий

без самоанализа [33]). Отмечается низкая мотивация и слабая воля студентов при организации самостоятельной работы [63]. По мнению студентов, как показано в исследовании [63], с одной стороны, появляется возможность самостоятельно распоряжаться своим временем, направлять его на досуговую деятельность, с другой – понимание, что без посторонней организации процесса обучения и контроля накапливаются пробелы в знаниях, долги по выполнению заданий.

В исследовании [63] также показано, что особенно остро проблема самостоятельного обучения стоит перед студентами первого курса вследствие слабо сформированного умения к самоорганизации, отсутствия опыта совместной работы с новым для них коллективом (студенческий коллективизм как особая форма взаимодействия эффективно формируется при совместной *контактной деятельности* [64]). Для самостоятельного же обучения необходима высокая мотивация и способности к самоорганизации.

При оценке уровня значимости фактора, связанного с проблемами самоорганизации при дистанционной форме обучения, в исследовании [2] было показано, что 45 человек (24,06 %) присвоили ему максимально возможное значение – 5 баллов, 18 респондентов (9,63 %) оценили на 4 балла. Таким образом, *более трети студентов испытывают трудности в самоорганизации* при дистанционной форме обучения.

Кроме того, в процессе дистанционного взаимодействия выпадение студентов из поля внимания преподавателей становится особой проблемой. Так, в исследовании [65] отмечается, что обратная связь является неотъемлемой частью образования (*Feedback is an integral part of education*), и во многих работах [66] исследуется и подтверждается ее непосредственное влияние на обучение. Авторами [66]

представлены противоречивые свидетельства в пользу похвалы, оценки и обратной связи, применяемых в условиях дистанционных технологий.

В исследовании [16] авторами было показано, каким образом несформированность самоконтроля демонстрирует отрицательные результаты в условиях дистанционных образовательных технологий, поскольку, с одной стороны, существует возможность «смотреть и слушать, когда захочется и сколько захочется», а с другой – «трудно сосредоточиться, заставить себя сесть за работу» [16, с. 108]. В практике же 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, несформированного в нужной степени самоконтроля [16, с. 108].

Для достижения данной цели, как отмечается в исследовании [16], 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 итоге, с одной стороны, проблема формирования и осуществления самоорганизации личности (развития навыков самоконтроля) в основном представлена выявлением значительного числа трудностей в условиях реализации дистанционного формата образовательного процесса: формальным поверхностным отношением к процессу; перечислением выполненных действий без самоанализа; слабой волей при организации самостоятельной работы; выпадением студентов из поля внимания преподавателей; пониманием, что вне

непосредственного контакта с преподавателем, без посторонней организации процесса обучения и внешнего контроля накапливаются существенные пробелы в знаниях.

С другой стороны, в текущих условиях особо необходим поиск и применение рефлексивных методик с целью не только осознания специфики проблематичности ситуации, но и обнаружения адекватных механизмов планирования и самоуправления, способствующих формированию навыков самоорганизации личности.

3. Проблема формирования ситуации успешности развития (мотивации к саморазвитию, развития эмоционального интеллекта, эмпатии)

Применение дистанционного обучения и его различных форм выявило проблему слабой сформированности мотивации к саморазвитию. В данном аспекте, например, еще в допандемический период исследовалось влияние учебной тревожности и мотивации студентов на успеваемость в условиях геймифицированной образовательной среды [47; 67]. Отмечалось, что для мотивированных, одаренных студентов дистанционные методы и средства *расширяют возможности для реализации своего потенциала*; для среднего и слабого по способностям и мотивационной составляющей студента без курирующей функции преподавателя дистанционный формат превращается в формальную образовательную среду [47].

В пандемический период исследователями подчеркивалось, 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 они снизились под ко-

нец программы [68; 69]. Кроме того, отмечалось, что в виртуальной образовательной среде нужна особая система средств мотивации [70], поскольку психологическое напряжение и долговременная работа за компьютером рассеивают внимание и снижают работоспособность [16].

В исследовании авторов [16] названы следующие причины положительной мотивации в условиях дистанционного обучения: отсутствие необходимости тратить время на дорогу в университет; комфортные условия с чашкой чая и др.; возможность повторного просмотра. Но также и такие причины отрицательной мотивации (их было названо большинство): трудность сосредоточиться; множество отвлекающих факторов; отсутствие непосредственного (живого) контакта с преподавателем; отсутствие жесткого контроля со стороны преподавателя: он не видит, как и что студенты делают, что для студента является важным стимулом к обучению [16, с. 108].

В исследовании [16] особо указывается, что *в условиях онлайн-обучения именно мотивация должна стать системным компонентом в обучении и способствовать удержанию внимания на протяжении усвоения всего 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.*

В исследованиях текущего года [63; 71] также отмечается, что в дистанционном формате перед студентами в первую очередь стоит задача самостоятельного восполнения знаний с помощью инновационных технологий [71], что *по силам лишь высоко мотивированным студентам* [63].

В процессе же обучения школьников в условиях цифровой образовательной среды в настоящее время наблюдается *фактическое отсутствие мотивации к саморазвитию, неготовность меняться, что связано, по мнению авторов* [56], *с индивидуально-типологическими чертами личности школьника: неуверенность в себе, завышенный уровень притязаний, эмоциональная незрелость, повышенная утомляемость.*

Также отмечается, что именно цифровой характер среды воспитания является демотивирующим фактором [72], указывается на необходимость воспитывать контактно, на собственном примере, без поиска «принципиально другой» организации воспитания в цифровой образовательной среде, так как воспитание – контактный процесс [72].

Исследователями подчеркивается [73], что внутренняя (познавательная) мотивация как фактор, влияющий на успеваемость, оказалась важнее внешней (социальной) мотивации, как положительной, так и отрицательной.

На современном этапе содержание работы по подготовке успешной личности необходимо ориентировать на развитие таких личностных качеств, как *эмоциональный интеллект, умение ладить с людьми в ситуации конфликта, навыки самоконтроля и эмпатии, конструктивное взаимодействие и умение использовать цифровые инструменты* [56].

С целью развития *эмоционального интеллекта в совокупности с высокой эмпатией и способностью к рефлексии* исследователи указывают [74] на необходимость применения как *упражнений для развития вербальных и невербальных средств выражения эмоций, способов управления эмоциональными состояниями, так и обязательно рефлексии.* Развитие указанных способностей личности также подразумевает умение принимать и понимать другого, сопереживать ему, направлять

его эмоциональный потенциал на личностное развитие, выполняя, таким образом, посредническую роль и способствуя установлению социальных контактов, определяя уровень успешности развития [74].

В зарубежных исследованиях описан положительный опыт развития эмоциональной составляющей в ходе специальных занятий недистанционного формата [75; 76], развития навыков психологической выносливости в условиях вынужденного дистанционного общения [77].

В целом исследователи изучают разнообразные факторы влияния на повышение уровня конфликтологической готовности личности [78; 79]. Среди таких факторов особо отмечаются терпение, чувствительность, эмоциональное равновесие, благополучие и расслабление, которые способствуют выработке чувств принятия, уважения, сотрудничества, поддержки, солидарности и интеграции [79].

Исследователями отмечается, что отсутствие навыка эмоциональной саморегуляции может привести к депрессивному состоянию и, как следствие, быстрому выгоранию [80; 81]. В связи с этим в современных условиях необходимо развитие эмоциональной сферы личности, и в итоге – сохранение как физического, так и психического здоровья личности.

В целом в исследованиях показано, что эмоциональная составляющая образовательного процесса в большей степени как бы остается «за кадром». В условиях дистанционных образовательных технологий практически невозможно *научиться понимать и рефлексировать* свои и чужие эмоции и управлять ими; *научиться рефлексировать эмоциональное состояние других людей*, получить навык управления чужими эмоциями в межличностном общении.

В итоге, с одной стороны, применение дистанционного обучения и его различных

форм выявило проблему слабой сформированности мотивации к саморазвитию. Однако именно *мотивация называется тем системным компонентом* в обучении, который *способствует удержанию внимания*. Кроме того, отмечается *необходимость целенаправленного формирования особой системы средств* мотивации. При этом внутренняя (познавательная) мотивация как фактор, влияющий на успеваемость, оказалась важнее внешней (социальной) мотивации.

С другой стороны, важную роль в данных условиях выполняет эмоциональная составляющая образовательного процесса, однако в условиях дистанционных образовательных технологий практически невозможно *научиться понимать и рефлексировать эмоциональное состояние других людей*, сложно развить эмпатические умения и навыки.

Заключение

Оценка развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий была осуществлена с позиции решения следующих основных проблем: проблемы неприсвоенности (неусвоения) учебно-научного знания; проблемы формирования и осуществления самоорганизации личности (развития навыков самоконтроля); проблемы формирования ситуации успешности развития (мотивации к саморазвитию, развития эмоционального интеллекта, эмпатии).

По результатам оценки проблемы неприсвоенности (неусвоения) учебно-научного знания выявлено, что, с одной стороны, дистанционное образование в настоящее время претендует на роль всеобщей формы осуществления образовательного процесса, совершенствуя *образовательные и научно-исследовательские возможности обучающихся*. С другой стороны, располагая транслирую-

щими и принимающими устройствами, студенты в условиях данной формы обучения *не имеют возможности адекватно осуществлять содержательную рефлексию получаемой информации*, поэтому с необходимостью требуется высокая степень сформированности информационной грамотности участников образовательного процесса.

По результатам оценки проблемы формирования и осуществления самоорганизации личности (развития навыков самоконтроля) выявлено, что, с одной стороны, данная проблема в основном представлена выявлением значительного числа трудностей в условиях реализации дистанционного формата образовательного процесса: формальным поверхностным отношением к процессу; перечислением выполненных действий без самоанализа; слабой волей при организации самостоятельной работы; выпадением студентов из поля внимания преподавателей; пониманием, что вне непосредственного контакта с преподавателем, без посторонней организации процесса обучения и внешнего контроля накапливаются существенные пробелы в знаниях. С другой стороны, в текущих условиях особо необходим поиск и применение рефлексивных методик с целью не только осознания специфики проблематичности ситуации, но и обнаружением адекватных механизмов планирования и самоуправления, способствующих формированию навыков самоорганизации личности.

По результатам оценки проблемы формирования ситуации успешности развития (мотивации к саморазвитию, развития эмоционального интеллекта, эмпатии) выявлено, что, с одной стороны, применение дистанционного обучения и его различных форм выявило проблему слабой сформированности мотивации к саморазвитию. Однако именно *мотивация называется тем системным компонентом* в обучении, который *способствует удержанию внимания*. Кроме того, отмечается *необходимость целенаправленного формирования особой системы средств* мотивации. При этом внутренняя (познавательная) мотивация как фактор, влияющий на успеваемость, оказалась важнее внешней (социальной) мотивации. С другой стороны, важную роль в данных условиях выполняет эмоциональная составляющая образовательного процесса, однако в условиях дистанционных образовательных технологий практически невозможно *научиться понимать и рефлексировать эмоциональное состояние других людей*, сложно развить эмпатические умения и навыки.

Таким образом, выявленный диссонанс в развитии рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий формирует в итоге в большинстве исследований сдержанное отношение к использованию онлайн-форм обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. O’Dea X., Stern J. Virtually the same?: Online higher education in the post Covid-19 era // British Journal of Educational Technology. – 2022. – Vol. 53 (3). – P. 437–442. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13211> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13211>
2. Тюменцева Е. Ю., Абрамченко Н. В., Шамис В. А., Мухаметдинова С. Х. Когнитивное моделирование уровня восприятия студентами вузов дистанционной формы обучения в условиях пандемии // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 2. – С. 74–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2202.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48392223>



3. Marmolejo F. J., Groccia J. E. Reimagining and redesigning teaching and learning in the post-pandemic world // *New Directions for Teaching and Learning*. – 2022. – Vol. 2022 (169). – P. 21–37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tl.20480> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.20480>
4. Tkacová H., Pavlikova M., Jenisová Z., Maturkanič P., Kralik R. Social media and students' well-being: An empirical analysis during the Covid-19 pandemic // *Sustainability*. – 2021. – Vol. 13 (18). – P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.3390/su131810442>
5. Pavlíkova M., Sirotkin A., Kralik R., Petrikovicova L., Garcia M. J. How to keep university active during COVID-19 pandemic: Experience from Slovakia // *Sustainability*. – 2021. – Vol. 13 (18). – P. 14. DOI: <https://doi.org/10.3390/su131810350>
6. Guppy N., Verpoorten D., Boud D., Lin L., Tai J., Bartolic S. The post-COVID-19 future of digital learning in higher education: Views from educators, students, and other professionals in six countries // *British Journal of Educational Technology*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13212> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13212>
7. Cui Y., Zhao G., Zhang D. Improving students' inquiry learning in web-based environments by providing structure: Does the teacher matter or platform matter? // *British Journal of Educational Technology*. – 2022. – Vol. 53 (4). – P. 1049–1068. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13184> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13184>
8. Topping K. J., Douglas W., Robertson D., Ferguson N. Effectiveness of online and blended learning from schools: A systematic review // *Review of Education*. – 2022. – Vol. 10 (2). – P. e3353. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/rev3.3353> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3353>
9. 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). – P. 14900–14905. DOI: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1921417117>
10. Conrad C., Deng Q., Caron I., Shkurska O., Skerrett P., Sundararajan B. How student perceptions about online learning difficulty influenced their satisfaction during Canada's Covid-19 response // *British Journal of Educational Technology*. – 2022. – Vol. 53 (3). – P. 534–557. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13206> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13206>
11. Рылеева А. С., Стефаник Ю. В. Модель формирования цифровой компетентности педагогов образовательной организации // *Мир науки, культуры, образования*. – 2021. – № 2. – С. 97–99. DOI: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-287-97-99> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45677559>
12. Ma M., Li M., Wang Q., Qiu A., Wang T. Online self-regulated learning and academic procrastination: A moderated mediation model // *Psychology in the Schools*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22730> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.22730>
13. Chiang F.-K., Zhu D., Yu W. A systematic review of academic dishonesty in online learning environments // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12656> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12656>
14. Foster C., Burkhardt H., Schoenfeld A. Crisis-ready educational design: The case of mathematics // *The Curriculum Journal*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/curj.159> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/curj.159>



15. Zhang L., Allen Carter R., Qian X., Yang S., Rujimora J., Wen S. Academia's responses to crisis: A bibliometric analysis of literature on online learning in higher education during COVID-19 // *British Journal of Educational Technology*. – 2022. – Vol. 53 (3). – P. 620–646. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13191> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13191>
16. Коломыцева О. Н., Стативка А. М., Дин Шуцзинь, Стативка В. И. Детерминированность информационного общества и образовательной системы: возможности повышения академических результатов в условиях дистанционного обучения // *Science for Education Today*. – 2021. – № 2. – С. 102–121. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2102.05> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45741071>
17. Savage A. J., McNamara P. W., Moncrieff T. W., O'Reilly G. M. Review article: E-learning in emergency medicine: A systematic review // *Emergency Medicine Australasia*. – 2022. – Vol. 34 (3). – P. 322–332. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1742-6723.13936> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1742-6723.13936>
18. Stephens M. L., Lowney J., Ybarra C. M., Stephens S. Adult learning facilitators in any setting, instructional designers' roles as the adult learner and educator, and their perceived knowledge construction when preparing graduate faculty for teaching online: An interpretive study // *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. – 2022. – Vol. 34 (1). – P. 3–15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/nha3.20319> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/nha3.20319>
19. Niu L., Wang X., Wallace M. P., Pang H., Xu Y. Digital learning of English as a foreign language among university students: How are approaches to learning linked to digital competence and tech-nostress? // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12679> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12679>
20. Liu B., Xing W., Zeng Y., Wu Y. Linking cognitive processes and learning outcomes: The influence of cognitive presence on learning performance in MOOCs // *British Journal of Educational Technology*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13193> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13193>
21. Qiao S., Yeung S. S., Shen X., Wah Chu S. K. The effects of a gamified morphological awareness intervention on students' cognitive, motivational and affective outcomes // *British Journal of Educational Technology*. – 2022. – Vol. 53 (4). – P. 952–976. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13178> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13178>
22. Кузнецова М. В., Пушкарёва Е. А. Иноязычное образование в ценностном становлении личности: анализ развития и современное измерение содержания проблемы (обзор) // *Science for Education Today*. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 55–75. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2201.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48057195>
23. Erden Z. Ş., Aliyev R. Anxiety and psychological needs of high school students: COVID-19 period // *Psychology in the Schools*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22767> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.22767>
24. Liu J. From offline learning to online learning: Moderating effect of relationship inertia and satisfaction // *Computer Applications in Engineering Education*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/cae.22511> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cae.22511>



25. Qiao S., Yeung S. S., Zainuddin Z., Kit Ng D. T., Wah Chu S. K. Examining the effects of mixed and non-digital gamification on students' learning performance, cognitive engagement and course satisfaction // *British Journal of Educational Technology*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13249> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13249>
26. May R. J., Tyndall I., McTiernan A., Roderique-Davies G., McLoughlin S. The impact of the SMART program on cognitive and academic skills: A systematic review and meta-analysis // *British Journal of Educational Technology*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13192> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13192>
27. Packer R., Abbinett E., Morris E. 'Be prepared and give it a go!' Transitions into further education for learners with additional learning needs // *British Journal of Special Education*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8578.12409> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8578.12409>
28. Бегалинов А. С., Ашилова М. С., Бегалинова К. К. Об образе высшего образования в постковидную эпоху: формирование и развитие мышления нового порядка // *Science for Education Today*. – 2021. – № 1. – С. 110–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2101.07> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44849696>
29. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания // *Science for Education Today*. – 2019. – № 2. – С. 52–66. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191464>
30. Пушкарёва Е. А., Пушкарёв Ю. В. Философия непрерывного образования: когнитивные основания развития личности в современных условиях. – Новосибирск, 2019. – 143 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43300997>
31. Ряписова А. Г. Рефлексия результатов образовательной деятельности // *Вестник педагогических инноваций*. – 2015. – № 4. – С. 54–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25085277>
32. Gu X., Ritter S. M., Delfmann L. R., Dijksterhuis A. Stimulating Creativity: Examining the Effectiveness of Four Cognitive-based Creativity Training Techniques // *The Journal of Creative Behavior*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/jocb.531> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jocb.531>
33. Шапошникова Н. Ю., Бережнова Е. В. Содействие преподавателям университетов Великобритании в освоении тьюторского сопровождения студентов // *Science for Education Today*. – 2021. – № 1. – С. 92–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2101.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44849695>
34. Clegg S., Bradley S. The implementation of progress files in higher education: Reflection as national policy // *Higher Education*. – 2006. – Vol. 51 (4). – P. 465–486. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7764-8>
35. Пушкарёва Е. А. Философский анализ интеграции образования и науки: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 195 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24174773>
36. Байбородова Л. В., Белкина В. Н., Груздев М. В., Гущина Т. Н. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2018. – № 5. – С. 7–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433775>



37. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Образование общества знания: специфика современного развития: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 196 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960634>
38. Князев Н. А. Философские проблемы сущности и существования науки: монография. – Красноярск: Сибирский гос. аэрокосмический ун-т им. акад. М. Ф. Решетнева, 2008. – 270 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20047299>
39. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Communication foundation for intellectual culture: tendencies of contemporary development // *XLinguae*. – 2019. – Vol. 12 (4). – P. 212–218. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.04.18>
40. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Специфика информационного и коммуникационного развития образования: аналитика ценностных изменений до и после 2020 (критический обзор) // *Science for Education Today*. – 2021. – Т. 11, № 6. – С. 96–119. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2106.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47447640>
41. Tchoshanov M. A. Learning sciences perspective on engineering of distance learning. Part 2 // *Higher education in Russia*. – 2021. – Vol. 30 (3). – P. 43–58. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-3-43-58> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44888828>
42. Baron R. J. Digital Literacy. *The International Encyclopedia of Media Literacy*. – 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0053> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118978238.ieml0053>
43. Hobbs R., Coiro J. Design Features of a Professional Development Program in Digital Literacy // *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. – 2018. – Vol. 62 (4). – P. 401–409. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/jaal.907> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaal.907>
44. Detlor B., Julien H., La Rose T., Serenko A. Community-led digital literacy training: Toward a conceptual framework // *Journal of the Association for Information Science and Technology*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/asi.24639> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/asi.24639>
45. Соболева Ж. С. Теоретические предпосылки формирования понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. – 2019. – № 13. – С. 110–114. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40629885>
46. Weninger C. Skill versus Social Practice? Some Challenges in Teaching Digital Literacy in the University Classroom // *TESOL Quarterly*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.3134> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.3134>
47. 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://elibrary.ru/item.asp?id=41271740>
48. Záhorec J., Hašková A., Munk M. Self-reflection of digital literacy of primary and secondary school teachers: case study of Slovakia // *European Journal of Contemporary Education*. – 2021. – Vol. 10 (2). – P. 496–508. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.496>
49. Ayling D. Measured reflection to assist in dealing with conflict: Can an educative approach improve reflection and cultivate a healthier classroom community? // *Reimagining Christian Education* / J. Luetz, T. Dowden, B. Norsworthy. – Springer, Singapore, 2018. – P. 175–196. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-0851-2_13



50. Буров Ю. Б. Персональный познавательный стиль студента: структура и диагностика // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 1. – С. 65–72. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42634823>
51. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication // XLinguae. – 2018. – Vol. 11 (3). – P. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>
52. Пушкарёва Е. А. Ценностные основания современного взаимодействия образования и науки: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 172 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960640>
53. Zheng H. Y., Mayberry E., Stanley L. Building an agile data analytics environment to support university decision-making: A case study of Ohio State University's rapid development of a COVID-19 dashboard system // New Directions for Institutional Research. – 2021. – Vol. 2020 (187–188). – P. 31–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ir.20345> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ir.20345>
54. Gibbs P. Transdisciplinary possibilities after the pandemic // Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. – Educational Philosophy and Theory. – 2020. – Vol. 52. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>
55. Guo Y., Liu H., Hao A., Liu S., Zhang X., Liu H. Blended learning model via small private online course improves active learning and academic performance of embryology // Clinical Anatomy. – 2022. – Vol. 35 (2). – P. 211–221. DOI: <https://doi.org/10.1002/ca.23818>
56. Рылеева А. С., Хомутникова Е. А., Еманова С. В. Развитие soft skills у старшеклассников с применением цифровых инструментов // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 77–98. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2201.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48057196>
57. Pujati E., Sonhaji A. The Effectiveness of Conflict Management in Private University Management Efforts // IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. 2018. – Vol. 175 (1). – P. 012073. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/175/1/012073>
58. Živčić-Bećirević I., Smojver-Ažić S., Martinac Dorčić T. Predictors of university students' academic achievement: A prospective study // Društvena Istrazivanja: Journal for General Social Issues. – 2017. – Vol. 26 (4). – P. 457–476. DOI: <https://doi.org/10.5559/di.26.4.01>
59. Dresden J., Thompson K. F. Looking Closely at Clinical Practice: A Clear-Eyed Vision for the Future of Teacher Education // Peabody Journal of Education. – 2021. – Vol. 96 (1). – P. 8–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864242>
60. Bai X., Gu X. Effect of teacher autonomy support on the online self-regulated learning of students during COVID-19 in China: The chain mediating effect of parental autonomy support and students' self-efficacy // Journal of Computer Assisted Learning. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12676> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12676>
61. Khodaei S., Hasanvand S., Gholami M., Mokhayeri Y., Amini M. The effect of the online flipped classroom on self-directed learning readiness and metacognitive awareness in nursing students during the COVID-19 pandemic // BMC Nursing. – 2022. – Vol. 21 (1). – P. 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00804-6>
62. Lee Y.-J., Davis R., Li Y. Implementing Synchronous Online Flipped Learning for Pre-service Teachers During COVID-19 // European Journal of Educational Research. – 2022. – Vol. 11 (2). – P. 653–661. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.653>



63. Чанчаева Е. А., Куриленко Т. К., Недельский В. О., Кругликова Е. В., Гржибовский А. М. Сравнительный анализ эффективности обучения по естественнонаучным дисциплинам при дистанционном и традиционном формате // *Science for Education Today*. – 2022. – Т. 12, № 3. – С. 149–168. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.08> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48762166>
64. Курьян М. Л., Воронина Е. А. Внеаудиторное общение студентов и преподавателей: восприятие и фактический опыт // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 42–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38538207>
65. Morris R., Perry T., Wardle L. Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review // *Review of Education*. – 2021. – Vol. 9 (3). – P. e3292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/rev3.3292> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3292>
66. Yang L.-P., Xin T. Changing Educational Assessments in the Post-COVID-19 Era: From Assessment of Learning (AoL) to Assessment as Learning (AaL) // *Educational Measurement: Issues and Practice*. – 2022. – Vol. 41 (1). – P. 54–60. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/emip.12492> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/emip.12492>
67. Su C. The effects of students' learning anxiety and motivation on the learning achievement in the activity theory based gamified learning environment // *Eurasia Journal of mathematics, science and technology education*. – 2017. – Vol. 13 (5). – P. 1229–1258. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00669a>
68. 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>
69. 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>
70. Qiao S., Wah Chu S. K., Shen X., Yeung S. S. The impact of an online gamified approach embedded with self-regulated learning support on students' reading performance and intrinsic motivation: A randomized controlled trial // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12684> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12684>
71. Cho S., Jang S. J. Nursing students' motivational and self-regulated learning during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study // *Nursing & Health Sciences*. – 2022. – Accepted Articles. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/nhs.12968> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nhs.12968>
72. Матушак А. Ф., Павлова О. Ю., Ахкамова Ю. А., Зырянова А. В., Алехина Н. В., Грибачева Н. В., Цилицкий В. С. Сравнение форм воспитательной работы образовательных организаций в цифровом образовательном пространстве и предпочтений обучаемых // *Science for Education Today*. – 2022. – Т. 12, № 3. – С. 7–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48762157>
73. Шармин В. Г., Шармина Т. Н., Шармин Д. В. Определение степени влияния различных факторов на академическую успеваемость студентов на основе их самооценки, в том числе с учетом пола студента // *Science for Education Today*. – 2022. – Т. 12, № 3. – С. 92–114. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.05> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48762162>
74. Погодаева М. В., Чепурко Ю. В. Исследование эмоциональной компетентности педагогов и ее развитие в ходе тренинговых занятий // *Science for Education Today*. – 2022. – Т. 12, № 2. –



- C. 51–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2202.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48392222>
75. Vesely A. K., Saklofske D. H., Nordstokke D. W. EI Training and Pre-Service Teacher Wellbeing // Personality and Individual Differences. – 2014. – Vol. 65. – P. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
76. Wang C. J. Facilitating the emotional intelligence development of students: Use of technological pedagogical content knowledge (TRACK) // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2019. – Vol. 25. – P. 100198. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100198>
77. Phungsoonthorn T., Charoensukmongkol P. How does mindfulness help university employees cope with emotional exhaustion during the COVID-19 crisis? The mediating role of psychological hardness and the moderating effect of workload // Scandinavian Journal of Psychology. – 2022. – Early View. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/sjop.12826> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sjop.12826>
78. Randazzo-Eisemann F. Meditation in educational places as a protective factor against violence .La meditación en espacios educativos como factor protector ante la violencia // Revista Electronica Educare. – 2021. – Vol. 25 (3). – P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.24>
79. Сиврикова Н. В., Пташко Т. Г., Перебейнос А. Е., Ворожейкина А. В., Черникова Е. Г. Взаимосвязь между оценкой сформированности толерантности и желанием повысить конфликтологическую подготовку у будущих педагогов // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 2. – С. 33–50. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2202.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48392221>
80. Vesely A. K., Saklofske D. H., Nordstokke D. W. EI Training and Pre-Service Teacher Wellbeing // Personality and Individual Differences. – 2014. – Vol. 65. – P. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
81. Lavy S., Eshet R. Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 73 (1). – P. 151–161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>

Поступила: 04 мая 2022

Принята: 11 июля 2022

Опубликована: 31 августа 2022

Заявленный вклад авторов:

Каждый из авторов внес равнозначный вклад в создание публикации, включая сбор материала, написание текста и формулирование выводов.

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.



Информация об авторах

Пушкарёв Юрий Викторович

кандидат философских наук, доцент,
кафедра права и философии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Виллюйская ул., 28, 630126, Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5919-7221>
E-mail: pushkarev73@mail.ru

Пушкарёва Елена Александровна

доктор философских наук, профессор
кафедры права и философии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Виллюйская ул., 28, 630126, Новосибирск, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1857-6783>
E-mail: pushkarev73@mail.ru



Evaluating the development of reflexive personality skills in the conditions of distance educational technologies

Yury V. Pushkarev¹, Elena A. Pushkareva  ¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article examines the formation of cognitive foundations of individual's intellectual potential and their ability to reflect and introspect. The purpose of the study is to determine and evaluate the characteristic features of the development of reflexive personality skills in the conditions of distance educational technologies.*

Materials and Methods. *The methodology of the research includes a conceptual analysis and reviewing research papers focusing on cognitive development of the individual, the assessment of this development in a distance educational environment, and the specifics of the manifestation of reflexive cognitive processes. The philosophy of education as a methodological basis of the research involves the identification, evaluation and generalization of the main features of the development of reflexive individual skills in the conditions of distance educational technologies.*

Results. *The authors consider reflection in the education system, on the one hand, as a process of understanding knowledge and information through study and comparison, on the other hand, as a principle of human thinking aimed at self-understanding and self-examination. The main content of a person's reflexive ability as a cognitive ability for critical self-examination is presented: developed human abilities to recognize and solve complex mental problems, developed imagination; an aptitude to introspection and critical thinking.*

The authors have identified the key problems in the development of reflexive personality skills in the conditions of distance educational technologies. They include a decrease in the quality of assimilation and understanding of information and knowledge; difficulties in retaining attention and implementing reflection in general; problems in the formation and implementation of personality self-organization, the development of self-control skills, the development of uncertainty in the positive result of cognitive activity and in their own capabilities.

It is emphasized that the dissonance in the development of reflexive personality skills in the conditions of distance learning technologies contributes to a restrained attitude to online learning.

For citation

Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Evaluating the development of reflexive personality skills in the conditions of distance educational technologies. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (4), pp. 92–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.05>

  Corresponding Author: Elena A. Pushkareva, pushkarev73@mail.ru

© Yury V. Pushkarev, Elena A. Pushkareva, 2022



Conclusions. *The authors summarize the main features of the development of reflexive personality skills in the conditions of distance educational technologies.*

Keywords

Cognitive development of personality; Intellectual potential of personality; Abilities for reflection; Reflexive personality skills; Distance educational technologies.

REFERENCES

1. O’Dea X., Stern J. Virtually the same?: Online higher education in the post Covid-19 era. *British Journal of Educational Technology*, 2022, vol. 53 (3), pp. 437–442. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13211> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13211>
2. Tyumentseva E. Y., Abramchenko N. V., Shamis V. A., Mukhametdinova S. K. Cognitive modeling the level of university students’ perceptions of distance learning in the COVID-19 pandemic. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (2), pp. 74–91. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2202.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48392223>
3. Marmolejo F. J., Groccia J. E. Reimagining and redesigning teaching and learning in the post-pandemic world. *New Directions for Teaching and Learning*, 2022, vol. 2022 (169), pp. 21–37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tl.20480> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.20480>
4. Tkacová H., Pavlikova M., Jenisová Z., Maturkanič P., Kralik R. Social media and students’ wellbeing: An empirical analysis during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 2021, vol. 13 (18), pp. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.3390/su131810442>
5. Pavlíkova M., Sirotkin A., Kralik R., Petrikovicova L., Garcia M. J. How to keep university active during COVID-19 pandemic: Experience from Slovakia. *Sustainability*, vol. 13 (18), pp. 14. DOI: <https://doi.org/10.3390/su131810350>
6. Guppy N., Verpoorten D., Boud D., Lin L., Tai J., Bartolic S. The post-COVID-19 future of digital learning in higher education: Views from educators, students, and other professionals in six countries. *British Journal of Educational Technology*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13212> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13212>
7. Cui Y., Zhao G., Zhang D. Improving students' inquiry learning in web-based environments by providing structure: Does the teacher matter or platform matter? *British Journal of Educational Technology*, 2022, vol. 53 (4), pp. 1049–1068. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13184> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13184>
8. Topping K. J., Douglas W., Robertson D., Ferguson N. Effectiveness of online and blended learning from schools: A systematic review. *Review of Education*, 2022, vol. 10 (2), pp. e3353. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/rev3.3353> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3353>
9. 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>
10. Conrad C., Deng Q., Caron I., Shkurska O., Skerrett P., Sundararajan B. How student perceptions about online learning difficulty influenced their satisfaction during Canada's Covid-19 response. *British Journal of Educational Technology*, 2022, vol. 53 (3), pp. 534–557. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13206> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13206>



11. Ryleeva A. S., Stefanik J. V. The model of formation of digital competence of teachers of the educational organization. *The World of Science, Culture, Education*, 2021, no. 2, pp. 97–99. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-287-97-99> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45677559>
12. Ma M., Li M., Wang Q., Qiu A., Wang T. Online self-regulated learning and academic procrastination: A moderated mediation model. *Psychology in the Schools*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22730> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.22730>
13. Chiang F.-K., Zhu D., Yu W. A systematic review of academic dishonesty in online learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12656> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12656>
14. Foster C., Burkhardt H., Schoenfeld A. Crisis-ready educational design: The case of mathematics. *The Curriculum Journal*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/curj.159> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/curj.159>
15. Zhang L., Allen Carter R., Qian X., Yang S., Rujimora J., Wen S. Academia's responses to crisis: A bibliometric analysis of literature on online learning in higher education during COVID-19. *British Journal of Educational Technology*, 2022, vol. 53 (3), pp. 620–646. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13191> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13191>
16. Kolomytseva O. N., Statyivka A. M., Ding Shujin, Stathivka V. I. The determinism of the information society and the educational system: Enhancing academic attainments within distance learning. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 102–121. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2102.05> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45741071>
17. Savage A. J., McNamara P. W., Moncrieff T. W., O'Reilly G. M. Review article: E-learning in emergency medicine: A systematic review. *Emergency Medicine Australasia*, 2022, vol. 34 (3), pp. 322–332. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1742-6723.13936> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1742-6723.13936>
18. Stephens M. L., Lowney J., Ybarra C. M., Stephens S. Adult learning facilitators in any setting, instructional designers' roles as the adult learner and educator, and their perceived knowledge construction when preparing graduate faculty for teaching online: An interpretive study. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 2022, vol. 34 (1), pp. 3–15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/nha3.20319> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/nha3.20319>
19. Niu L., Wang X., Wallace M. P., Pang H., Xu Y. Digital learning of English as a foreign language among university students: How are approaches to learning linked to digital competence and technostress? *Journal of Computer Assisted Learning*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12679> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12679>
20. Liu B., Xing W., Zeng Y., Wu Y. Linking cognitive processes and learning outcomes: The influence of cognitive presence on learning performance in MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13193> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13193>
21. Qiao S., Yeung S. S., Shen X., Wah Chu S. K. The effects of a gamified morphological awareness intervention on students' cognitive, motivational and affective outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 2022, vol. 53 (4), pp. 952–976. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13178> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13178>
22. Kuznetsova M. V., Pushkareva E. A. Foreign language education and value formation of a personality: Analysis of contemporary trends and developments (review). *Science for Education*



- Today, 2022, vol. 12 (1), pp. 55–75. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2201.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48057195>
23. Erden Z. Ş., Aliyev R. Anxiety and psychological needs of high school students: COVID-19 period. *Psychology in the Schools*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22767> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.22767>
 24. Liu J. From offline learning to online learning: Moderating effect of relationship inertia and satisfaction. *Computer Applications in Engineering Education*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/cae.22511> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cae.22511>
 25. Qiao S., Yeung S. S., Zainuddin Z., Kit Ng D. T., Wah Chu S. K. Examining the effects of mixed and non-digital gamification on students' learning performance, cognitive engagement and course satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13249> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13249>
 26. May R. J., Tyndall I., McTiernan A., Roderique-Davies G., McLoughlin S. The impact of the SMART program on cognitive and academic skills: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13192> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13192>
 27. Packer R., Abbinett E., Morris E. 'Be prepared and give it a go!' Transitions into further education for learners with additional learning needs. *British Journal of Special Education*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8578.12409> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8578.12409>
 28. Begalinov A. S., Ashilova M. S., Begalinova K. K. On the image of higher education in the post-covid world: Formation and development of the new type of thinking. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11 (1), pp. 110–123. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2101.07> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44849696>
 29. 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>
 30. Pushkareva E. A., Pushkarev Y. V. *Philosophy of continuing education: cognitive foundations of personal development in modern conditions*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2019, 143 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43300997>
 31. Ryapisova A. G. Reflection of the results educational activities. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2015, no. 4, pp. 54–65. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25085277>
 32. Gu X., Ritter S. M., Delfmann L. R., Dijksterhuis A. Stimulating creativity: Examining the effectiveness of four cognitive-based creativity training techniques. *The Journal of Creative Behavior*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/jocb.531> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jocb.531>
 33. Shaposhnikova N. Y., Berezhnova E. V. Assisting UK university teachers in the provision of tutor support to students. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11 (1), pp. 92–108. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2101.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44849695>
 34. Clegg S., Bradley S. The implementation of progress files in higher education: Reflection as national policy. *Higher Education*, 2006, vol. 51 (4), pp. 465–486. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7764-8>



35. Pushkareva E. A. *Philosophical analysis of the integration of education and science*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 172 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24174773>
36. Bayborodova L. V., Belkina V. N., Gruzdev M. V., Gushchina T. N. Student-centered educational technology of individualization within the framework of teacher education institutions. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, no. 5, pp. 7–21. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433775>
37. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. *Education of knowledge society: Specificity of modern development*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 196 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960634>
38. Knyazev N. A. *Philosophical problem of essence and existence of a science*: Monograph. Krasnoyarsk, Siberian State Aerospace University Acad. M. F. Reshetnev Publ., 2008, 270 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20047299>
39. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Communication foundation for intellectual culture: tendencies of contemporary development. *XLinguae*, 2019, vol. 12 (4), pp. 212–218. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.04.18>
40. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Specifics of information and communication developments in education: Analysis of value changes before and after 2020 (A critical review). *Science for Education Today*, 2021, vol. 11 (6), pp. 96–119. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47447640>
41. Tchoshanov M. A. Learning sciences perspective on engineering of distance learning. Part 2. *Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30 (3), pp. 43–58. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-3-43-58> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44888828>
42. Baron R. J. Digital literacy. The *International Encyclopedia of Media Literacy*, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0053> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118978238.ieml0053>
43. Hobbs R., Coiro J. Design features of a professional development program in digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2018, vol. 62 (4), pp. 401–409. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/jaal.907> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaal.907>
44. Detlor B., Julien H., La Rose T., Serenko A. Community-led digital literacy training: Toward a conceptual framework. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/asi.24639> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/asi.24639>
45. Soboleva Zh. S. Theoretical prerequisites for the formation of the concepts of “digital literacy” and “digital competence”. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2019, no. 13, pp. 110–114. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40629885>
46. Weninger C. Skill versus social practice? Some challenges in teaching digital literacy in the university classroom. *TESOL Quarterly*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.3134> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.3134>
47. 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. 5 (9), pp. 48–70. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1905.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41271740>



48. Záhorec J., Hašková A., Munk M. Self-reflection of digital literacy of primary and secondary school teachers: Case study of Slovakia. *European Journal of Contemporary Education*, 2021, vol. 10 (2), pp. 496–508. DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.496>
49. Ayling D. Measured reflection to assist in dealing with conflict: Can an educative approach improve reflection and cultivate a healthier classroom community? In: Luetz J., Dowden T., Norsworthy B. (eds) *Reimagining Christian Education*, Springer, Singapore, 2018, pp. 175–196. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-0851-2_13
50. Burov Yu. B. Personal cognitive style of student: Structure and diagnostics. *Innovative Development of Vocational Education*, 2020, no. 1, pp. 65–72. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42634823>
51. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication. *XLinguae*, 2018, vol. 11 (3), pp. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>
52. Pushkareva E. A. *Value foundations of interaction between modern education and science*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 172 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960640>
53. Zheng H. Y., Mayberry E., Stanley L. Building an agile data analytics environment to support university decision-making: A case study of Ohio state university's rapid development of a COVID-19 dashboard system. *New Directions for Institutional Research*, 2021, vol. 2020 (187–188), pp. 31–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ir.20345> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ir.20345>
54. Gibbs P. Transdisciplinary possibilities after the pandemic. Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*, 2020, vol. 52. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>
55. Guo Y., Liu H., Hao A., Liu S., Zhang X., Liu H. Blended learning model via small private online course improves active learning and academic performance of embryology. *Clinical Anatomy*, 2022, vol. 35 (2), pp. 211–221. DOI: <https://doi.org/10.1002/ca.23818>
56. Ryleeva A. S., Khomutnikova E. A., Emanova S. V. Developing soft skills in high school students using digital tools. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (1), pp. 77–98. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2201.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48057196>
57. Pujiati E., Sonhaji A. The effectiveness of conflict management in private university management efforts. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 2018, vol. 175 (1), pp. 012073. DOI: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/175/1/012073>
58. Živčić-Bećirević I., Smojver-Ažić S., Martinac Dorčić T. Predictors of university students' academic achievement: A prospective study. *Drustvena Istrazivanja: Journal for General Social Issues*, 2017, vol. 26 (4), pp. 457–476. DOI: <https://doi.org/10.5559/di.26.4.01>
59. Dresden J., Thompson K. F. Looking closely at clinical practice: A clear-eyed vision for the future of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 2021, vol. 96 (1), pp. 8–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864242>
60. Bai X., Gu X. Effect of teacher autonomy support on the online self-regulated learning of students during COVID-19 in China: The chain mediating effect of parental autonomy support and students' self-efficacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12676> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12676>
61. Khodaei S., Hasanvand S., Gholami M., Mokhayeri Y., Amini M. The effect of the online flipped classroom on self-directed learning readiness and metacognitive awareness in nursing students



- during the COVID-19 pandemic. *BMC Nursing*, 2022, vol. 21 (1), pp. 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00804-6>
62. Lee Y.-J., Davis R., Li Y. Implementing synchronous online flipped learning for pre-service teachers during COVID-19. *European Journal of Educational Research*, 2022, vol. 11 (2), pp. 653–661. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.653>
63. Chanchaeva E. A., Kurilenko T. K., Nedelski V. O., Kruglikova E. V., Grjibovski A. M. The effectiveness of distance and traditional teaching natural sciences: A comparative analysis. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (3), pp. 149–168. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.08> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48762166>
64. Kuryan M. L., Voronina E. A. Students and faculty interaction outside the classroom: Perception and actual experience. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (3), pp. 42–57. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38538207>
65. Morris R., Perry T., Wardle L. Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 2022, vol. 9 (3), pp. e3292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/rev3.3292> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3292>
66. Yang L.-P., Xin T. Changing educational assessments in the post-COVID-19 Era: From assessment of learning (AoL) to assessment as learning (AaL). *Educational Measurement: Issues and Practice*, 2022, vol. 41 (1), pp. 54–60. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/emip.12492> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/emip.12492>
67. Su C. The effects of students' learning anxiety and motivation on the learning achievement in the activity theory based gamified learning environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2017, vol. 13 (5), pp. 1229–1258. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00669a>
68. 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>
69. 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>
70. Qiao S., Wah Chu S. K., Shen X., Yeung S. S. The impact of an online gamified approach embedded with self-regulated learning support on students' reading performance and intrinsic motivation: A randomized controlled trial. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12684> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12684>
71. Cho S., Jang S. J. Nursing students' motivational and self-regulated learning during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nursing & Health Sciences*, 2022, Accepted Articles. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/nhs.12968> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nhs.12968>
72. Matuszak A. F., Pavlova O. Y., Akhkamova Y. A., Zyryanova A. V., Alekhina N. V., Gribacheva N. V., Tsilitsky V. S. A comparative analysis of moral education forms in the digital learning environment within educational settings and students' preferences. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (3), pp. 7–30. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.01> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48762157>
73. Sharmin V. G., Sharmina T. N., Sharmin D. V. Identifying the degree of influence of various factors on students' academic performance based on their self-assessment, taking into account students' gender. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (3), pp. 92–114. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.05> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48762162>

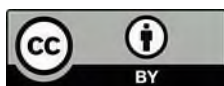


74. Pogodaeva M. V., Chepurko Y. V. The study of teachers' emotional competence and its development during training sessions. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (2), pp. 51–72. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2202.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48392222>
75. Vesely A. K., Saklofske D. H., Nordstokke D. W. EI training and pre-service teacher wellbeig. *Personality and Individual Differences*, 2014, vol. 65, pp. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
76. Wang C. J. Facilitating the emotional intelligence development of students: Use of technological pedagogical content knowledge (TRACK). *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2019, vol. 25, pp. 100198. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100198>
77. Phungsoonthorn T., Charoensukmongkol P. How does mindfulness help university employees cope with emotional exhaustion during the COVID-19 crisis? The mediating role of psychological hardiness and the moderating effect of workload. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2022, early view. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/sjop.12826> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sjop.12826>
78. Randazzo-Eisemann F. Meditation in educational places as a protective factor against violence. *Revista Electronica Educare*, 2021, vol. 25 (3), pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.24>
79. Sivrikova N. V., Ptashko T. G., Perebeynos A. E., Vorozheikina A. V., Chernikova E. G. Relationship between prospective teachers' self-assessment of the level of tolerance and their willingness to increase conflict resolution competence. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (2), pp. 33–50. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2202.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48392221>
80. Vesely A. K., Saklofske D. H., Nordstokke D. W. EI training and pre-service teacher wellbeig. *Personality and Individual Differences*, 2014, vol. 65, pp. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
81. Lavy S., Eshet R. Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 73 (1), pp. 151–161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.001>

Submitted: 04 May 2022

Accepted: 11 July 2022

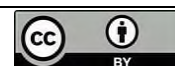
Published: 31 August 2022



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

The authors' stated contribution:

Each of the authors made an equal and significant contribution to the article creation, including the empirical material collection, the development of study design, text writing and conclusions formulating.





Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.

Information about the Authors

Yury Viktorovich Pushkarev

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Law and Philosophy Department,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28 Vilyuiskaya Str., 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5919-7221>
E-mail: pushkarev73@mail.ru

Elena Aleksandrovna Pushkareva

Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Law and Philosophy Department,
Novosibirsk State Pedagogical University,
28 Vilyuiskaya Str., 630126, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1857-6783>
E-mail: pushkarev73@mail.ru



www.sciforedu.ru

МАТЕМАТИКА
И ЭКОНОМИКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**MATHEMATICS AND ECONOMICS
FOR EDUCATION**



УДК 371.363

DOI: [10.15293/2658-6762.2204.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2204.06)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Исследование объективности оценивания образовательных достижений школьников на основе системы автоматизированного мониторинга и контроля

Л. П. Тихонова¹, С. И. Попова¹, С. Н. Мироненко¹, П. С. Вахрамеев¹, М. Э. Питерцев¹¹ Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема повышения объективности оценивания образовательных достижений школьников. Цель статьи – обоснование повышения объективности оценивания образовательных достижений школьников на основе системы автоматизированного мониторинга и контроля.

Методология. Исследование проводилось на основе междисциплинарного подхода, характеризующегося свойствами интегративности теории педагогического оценивания и проектирования автоматизированных средств обучения. Используются теоретические методы исследования: анализ, синтез и обобщение по проблемам повышения объективности оценивания и разработки автоматизированных средств обучения; эмпирические методы: анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент.

Результаты. Выявлены факторы, способствующие снижению объективности оценивания образовательных достижений школьников: субъективный и констатирующий характер оценивания, эпизодическое фиксирование результатов работ учащихся, несвоевременная коррекция учебной деятельности школьников. Разработана и внедрена система автоматизированного мониторинга и контроля, которая предусматривает обработку, анализ и интерпретацию информации, позволяющую судить о динамике учебных достижений школьников в режиме реального времени. В ходе применения системы выявлены положительные изменения показателей мотивации учения и эмоционального отношения школьников к учению. Наиболее значимые изменения отмечены по показателям: познавательная активность, мотивация учения и тревожность (снижение высокого уровня тревожности, повышение уровней мотивации и познавательной активности). Разработка и функционирование системы основывается на организационно-педагогических и технических условиях. Организационно-педагогические условия предусматривают различные форматы включения системы в структуру процесса оценивания, а технические – устанавливают требования к системе.

Заключение. Внедрение системы автоматизированного мониторинга и контроля способствует формулированию понятных критериев оценки результатов деятельности школьников,

Библиографическая ссылка: Тихонова Л. П., Попова С. И., Мироненко С. Н., Вахрамеев П. С., Питерцев М. Э. Исследование объективности оценивания образовательных достижений школьников на основе системы автоматизированного мониторинга и контроля // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 120–142. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.06>

✉ Автор для корреспонденции: Л. П. Тихонова, tihonova.l.p@mail.ru

© Л. П. Тихонова, С. И. Попова, С. Н. Мироненко, П. С. Вахрамеев, М. Э. Питерцев, 2022

расширению возможностей построения индивидуальных траекторий учения, повышению прозрачности процесса обучения в целом. Объективность оценивания реализуется за счет четкости требований к уровню знаний, умений и навыков учащихся; конкретизации объектов контроля; соответствия содержания разрабатываемых контрольных заданий целям проверки; своевременного анализа результатов учебного процесса; повышения мотивации младших школьников к учению.

Ключевые слова: образовательные достижения; объективность оценивания; автоматизированная система мониторинга и контроля.

Постановка проблемы

Значение оценивания в развитии образовательной системы велико, так как оно является основным индикатором диагностики образовательных достижений обучающихся. Образовательные достижения – это результаты учебной деятельности школьников, измеряемые с помощью тестов достижений, других оценочных процедур, выявляющих уровень сформированности знаний, умений, навыков, компетенций в определенной предметной области. Объективное оценивание этих достижений – фундаментальная задача, на решение которой направлены усилия педагогического сообщества.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что общепринятого термина для обозначения образовательных достижений (учебных) в науке сегодня не существует. Отличаются лишь подходы к трактовке термина в соответствии с требованиями нормативных документов. Так, А. Н. Майоров рассматривает образовательные достижения учащихся как процесс (движение от своего прежнего уровня к новому уровню овладения чем-либо) и как результат (соответствие достигнутого учащимся уровня овладения чем-либо определенному образовательному стандарту)¹. В. Е. Мусина, обращаясь к изучению

данной категории, также трактует образовательные достижения двойко: в узком и в широком смысле. В первом случае, отмечает автор, это «индивидуальные продвижения в одной из областей развития личности: познавательной, в области саморазвития творческой деятельности и т. д.» [1, с. 71]. Во втором – это продвижения «...с позиции целостности личности, итог ее учебной деятельности, показатель результативности ее развития» [1, с. 71].

Важнейшим инструментом объективного отслеживания динамики индивидуального продвижения школьников исследователи указывают мониторинг учебных достижений, который рассматривается как система постоянного сбора данных о процессе и результатах личностного развития учащихся через освоение ими видов деятельности, извлекаемых из социального опыта; обработка, анализ и интерпретация информации, позволяющей судить о динамике учебных достижений и дающей возможность осуществлять их прогноз и коррекцию [1].

Термин «объективность» означает беспристрастность, отсутствие предвзятости в оценке, суждении чего-либо. В теории информации под объективностью понимают ее независимость не только от чьего-либо мнения или сознания, но и от методов получения². Более

¹ Майоров А. Н. Тесты школьных достижений: Конструирование, проведение, использование. – СПб.: Образование и культура, 1997. – 284 с.

² Громов Ю. Ю., Тютюнник В. М. Материалы к разработке теории информации 1. Меры количества и качества информации // Фундаментальные исследования. – 2011. – Вып. 8–2. – С. 347–355.

объективна та информация, в которую методы получения и обработки вносят меньший элемент субъективности. В педагогике объективность мониторинга и контроля – это возможность реально и сопоставимо оценить успехи и недостатки учебной деятельности обучающихся, установить степень овладения знаниями и умениями. Объективность оценивания определяется рядом факторов: обоснованностью и разработанностью содержания и целей обучения, требований к уровню знаний, умений и навыков учащихся; конкретизацией объектов контроля; соответствием содержания разрабатываемых контрольных заданий целям проверки. Кроме этого, на объективность оценивания влияют причины, связанные с самочувствием испытуемых, образовательная среда, оценочная деятельность педагогов, условия, в которых организованы процедуры мониторинга и контроля.

Одним из негативных факторов существующей системы оценивания является повышение тревожности, снижение мотивации и в итоге включенности школьников в учебную деятельность. Данная динамика особенно заметна в 3–4 классах начальной школы (Е. А. Солощак, В. В. Константинова [2]).

Школа представляет собой тот социокультурный контекст, в котором тревожное поведение возникает как реакция на «угрожающие» учебные ситуации. В исследовании А. Г. Тимофеевой [3] отмечается, что «даже дети, проявляющие себя как не тревожные по результатам теста Р. Тэмбла, М. Дорки, Ф. Амена, в ситуациях, связанных со школой, описывающих моменты школьной жизни, содержащих школьную атрибутику и т. п., показывают повышенный уровень тревоги (тест школьной тревожности Филлипса)» [3, с. 295–

296]. Переход из одного класса в другой, смена видов учебной деятельности, особенности общения с учителем и со сверстниками приводят к возникновению учебных ситуаций, отличающихся определенной степенью напряженности для каждого учащегося. Напряженность имеет как положительную направленность, что способствует достижению более высоких результатов учебной деятельности («развивающий дискомфорт» по В. С. Юркевич), так и создает интеллектуальный, эмоциональный барьеры для вхождения в образовательную среду, когда учащийся не может справиться с проживаемыми психическими состояниями, не может перестроить способ деятельности, характер поведения (С. И. Попова [4]).

Школьная тревожность и ее взаимосвязь с учебной мотивацией в младшем школьном возрасте, а также ее влияние на результативность обучения отмечаются во многих современных исследованиях. Г. Н. Жулина, В. С. Васькина доказали, что чем выше уровень школьной тревожности младшего школьника, тем ниже учебная мотивация³. Особое внимание «следует обратить на детей младшего школьного возраста, поскольку они интегрированы в новую, имеющую большое значение для них, деятельность. В данном возрасте преобладает ситуативная тревожность, формирующаяся под влиянием школьных факторов. Основными ее проявлениями можно считать нежелание ходить в школу, ухудшение соматического здоровья, раздражительность и агрессивные проявления в связи со школьным дискомфортом, снижение концентрации внимания на уроках, “сверхценность” школьной оценки, проявление негативизма и демонстративных реакций и др.»⁴.

³ Жулина Г. Н., Васькина В. С. Взаимосвязь учебной мотивации и школьной тревожности в младшем

школьном возрасте // Таврический научный обозреватель. – 2016. – Вып. 2. – С. 123–127.

⁴ Там же. – С. 123.

Перечисленные факторы ситуативной тревожности обучающихся связаны с уже имеющимся опытом негативного контроля и оценивания (со стороны учителей и со стороны одноклассников) и со способностью школьника к саморегуляции [4, с. 100]. Внутреннее напряжение проявляется в том, что во время уроков школьники боятся «излишнего» взаимодействия с субъектами учебного процесса, боятся поднять руку, ответить на вопрос, даже если знают ответ. Тревожность как устойчивое состояние препятствует ясности мысли, создает трудности в школьной деятельности, увеличивает вероятность негативной оценки и снижает учебную мотивацию.

Среди рекомендаций по развитию мотивации младших школьников к обучению Е. А. Солощак, В. В. Константинова отмечают необходимость создания на уроке положительной эмоциональной атмосферы, индивидуального подхода в обучении, детального обоснования отметок и понятных ученикам критериев оценки результатов деятельности, создания ситуаций успеха [5, с. 273]. В процессе оценивания младшие школьники попадают в условия, которые характеризуются особенно высокой напряженностью интеллектуального и эмоционального состояний⁵, что напрямую влияет на объективность оценивания их учебных достижений.

Главной причиной таких ситуаций исследователи называют несовершенство существующей системы оценивания, ее травмирующее влияние на обучающихся. Так, австралийские ученые Центра исследований в области оценки и цифрового обучения J. Broadben, E. Panadero, D. Voud отмечают, что главным требованием к процедуре оценивания явля-

ется наличие четких и общих стандартов и систем оценки. Общие методы оценки, их высокая надежность способствуют объективности процедуры оценивания и снижению напряженности среди учеников [6, р. 318–322].

Анализ моделей различных видов оценивания широко представлен в работах российских и зарубежных исследователей. О. Н. Шаповалова и Н. Ф. Ефремова акцентируют важность применения формирующего, критериального оценивания учебных достижений; рейтинговой системы; различных форм безотметочного обучения и др. [7]. Роль формирующего оценивания и его объективной составляющей в поддержании стабильности достижения поставленных обучающимися целей особо отмечается G. Hansen, R. Ringdal [8]. Данный вид оценивания позволяет по-новому взглянуть на обратную связь в процессе обучения, а различные практики организации обратной связи способствуют повышению мотивации обучающихся [8, с. 69]. Формирующая оценка методологически полностью соответствует идеям модернизации современного образования (Е. Н. Землянская [9]). В теории и практике существуют разработки приемов и способов реализации формирующего оценивания, в том числе с использованием информационных компьютерных технологий [9, с. 56].

Еще одно направление в решении задачи объективности оценивания учебных достижений школьников – исследование оценочной деятельности учителей и интенсивности трудозатрат в дни проверки работ обучающихся [10, с. 193–194]. Педагоги подходят к этому процессу достаточно субъективно и используют разные модели оценивания, что не способствует объективности (А. Jönsson, А. Balan

⁵ Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

[11]). Отсюда острая необходимость разработки более совершенных подходов, механизмов, способов и средств оценивания [11].

Диагностическая компетентность учителей начальных классов в различных учебных ситуациях также является предметом научных изысканий. J. Hoth, M. Döhrmann, G. Kaiser et. al. [12] отмечает, что используя традиционные методы организации учебного процесса, учителя в целом справляются с диагностическими задачами, но при этом трактуют подходы к объективности оценивания с разных позиций. Проведенные Э. А. Чуприной [13] исследования системы внутришкольного мониторинга и контроля образовательных достижений учащихся в современных условиях показали, что «существующий диагностический инструментарий учителя имеет недостатки, процедура оценивания носит субъективный и констатирующий характер, результаты работы фиксируются эпизодически, полученные данные практически не используются для коррекции процесса обучения и построения индивидуальных траекторий обучения. Причины достигнутых результатов трактуются на основе интуитивных представлений, жизненного и профессионального опыта» [13, с. 120–130].

Исходя из этого, отмечается важность мониторинговых действий на всех структурных уровнях школы и описывается опыт создания технологии мониторинга образовательных достижений, которая «позволяет выявлять результаты, адекватные поставленным целям; объективно и непрерывно отслеживать и оценивать учебные достижения школьников в целом, а также их различные аспекты; анали-

зировать результаты образовательного процесса; принимать своевременные управленческие решения по его коррекции и осуществлять прогнозирование дальнейшего развития» [1, с. 72]. Более высокая объективность оценивания при этом достигается за счет использования методов количественной и качественной оценки образовательных достижений школьников. Главный недостаток существующей системы мониторинга – большие временные затраты для осуществления всех действий и постоянная загруженность педагога.

Решение данных проблем осуществляется путем активного внедрения в процесс обучения цифровых технологий [14], что становится глобальной тенденцией в обучении [15]. Цифровая школа – это открытая информационно-образовательная (цифровая) среда, направленная на развитие способностей эффективного взаимодействия и коммуникации, творчества через освоение навыков работы с новой техникой, технологиями и большими объемами информации. Новые школы отличаются оснащением: современными средствами обучения, автоматизированными системами обучения, обеспечивающими организацию и управление процессом, мониторинг его результатов (MIMIO, Moodle, Smart Response, Votum и др.) [14], интерактивными педагогическими системами (F. Melo, S. Mascarenhas, A. Paiva) [16].

Цифровизация образования влечет за собой трансформацию педагогической деятельности. Трансформация педагогической деятельности (в контексте теории изменений (от англ. *theory of changes*) рассматривается⁶ «как совокупность изменений ее внешней формы, внутренней структуры и содержания в контексте и

⁶ Сергеева М. Г., Мачехина Н. А. Трансформация педагогической деятельности учителя в условиях цифровизации образования // Вопросы педагогики. – 2019. – Вып. 3. – С. 259.

под воздействием протекающих процессов модернизации и реформирования образования».

Использование педагогами качественного инструментария и современного цифрового обеспечения в образовании находится под пристальным вниманием российских и зарубежных ученых. Результаты экспериментов уже показывают, что преподавание с использованием цифровых технологий способствует:

- повышению мотивации школьников к обучению по предмету и повышению эффективности обучения в целом [15];

- более точной адаптации к индивидуальным потребностям детей (K. W. J. Touw, B. Vogelaar, M. Bakker, W. C. M. Resing [17, p. 443]).

Изучаются такие цифровые помощники, как роботы. Их включение в процедуру автоматизированного опроса школьников (6–9 лет) позволило D. P. Davison, F. M. Wijnen, J. van der Meij выявить типы взаимодействия субъектов процесса обучения и целый спектр моделей поведения школьников и на этой основе сделать выводы, что данные средства способствуют «внесению положительного вклада в процесс обучения» [18, p. 883], «созданию более спокойной обстановки в классе и раскрытию когнитивного потенциала детей» [18, p. 902].

Анализ применения в качестве оценочного средства цифровых игр также показал, что в процессе взаимодействия обучающихся и учителя есть не только обратная связь, но и большое количество положительных эмоций [19, p. 360]. Широкомасштабное изучение видов обратной связи в процессе обучения и контроля младших школьников с применением цифровых приложений (242 приложения) проведено в Швеции (Betty Tärning [20]). Оказалось, что большинство приложений содержат только итоговую обратную связь (сообщая учащемуся, был ли их ответ правильным или

нет), которой недостаточно для оказания всесторонней помощи детям. Наиболее конструктивна обратная связь с элементами объяснения причин ошибок и неудач. Только в этом случае решается вопрос объективности оценивания достижений. Это способствует росту мотивации обучающихся и свидетельствует о том, что необходимо уделять больше внимания проектированию систем контроля, учитывающих эти обстоятельства [20, p. 247–248].

Эмоциональные аспекты цифровизации обучения исследовались английскими учеными. В данном случае внимание уделялось онлайн-обучению (600 учеников, 64 школы). D. Humphry и D. Hampden-Thompson обнаружили, что работа в онлайн-среде не всегда обеспечивает эмоционально позитивные отношения между школьниками и учителем. Исходя из этого, был сделан вывод, что положительное развитие эмоционально-позитивных отношений возможно в одновременном присутствии субъектов учебного процесса в классе. Разработчикам обучающих программ, средств мониторинга и контроля важно принимать во внимание этот факт [21].

Цифровая образовательная среда имеет дополнительные возможности для всех субъектов учебного процесса: «для педагогов – снижение бюрократической и рутинной нагрузки за счет ее автоматизации, повышение качества мониторинга и контроля; создание новых форм и методов организации процесса обучения; для обучающихся и администрации – расширение возможностей построения образовательной траектории, доступ к современным образовательным ресурсам, повышение прозрачности образовательного процесса. Облегчение коммуникации со всеми его участниками» [22, с. 206].

В целом же изучение (E. Fokides [14]) результатов использования новых технологий (дронов, виртуальной реальности, трехмерных

многопользовательских виртуальных сред, дополненной реальности, цифровых игр, роботов и других программ) в начальной и средней школе в образовательных целях (проект ETiE – с 2015 г.) – это длительный процесс, в котором еще только предстоит раскрыть ценность применения цифровых технологий [14, р. 851–867].

Таким образом, можно подчеркнуть, что решение вопроса объективности оценивания образовательных достижений обучающихся исследователи видят в поиске альтернативных методов оценивания. Акцентируется внимание на необходимости внедрения в образовательный процесс системы оценивания, способствующей формированию у учащихся комплекса личностных характеристик: мотивации на успех, познавательной направленности, высокой самооценки, реалистичного уровня притязаний, эмоционального благополучия, проявляющегося в отсутствии выраженной школьной тревожности (Е. А. Селищева⁷). Активность учащегося, его включенность в учебный процесс способствуют решению проблемы объективности оценивания, стимулируют на самостоятельную постановку целей и достижение более высокого результата⁸. Но в целом специфика альтернативных методов оценивания еще недостаточно изучена и отражена в научно-педагогической литературе, что и обуславливает актуальность темы таких исследований [7]. Научная же новизна этих изысканий заключается в возможности влияния новых методов оценивания на объективность получаемого результата.

Различные точки зрения на восприятие и решение педагогических ситуаций могут быть реконструированы и унифицированы разными путями, в том числе внедрением новых способов мониторинга и контроля [12, р. 41].

⁷ Селищева Е. А. Влияние критериальной системы оценивания учебных достижений учащихся 7–8 классов

Уменьшить рутинную работу преподавателя по организации и проведению оценки можно максимально автоматизировав ее (А. А. Варакута [10, с. 190–195]).

Основным недостатком современных автоматизированных систем обучения является то, что они, будучи унифицированными и широкодоступными для массового применения во многих сферах: при голосовании, при сообщении новых сведений, для мониторинга, – не учитывают специфику образовательного процесса. Разработка специализированных систем позволяет создать более комфортную образовательную среду, способствующую объективности процедуры мониторинга и контроля образовательных достижений обучающихся, что важно для начальной школы [23]. Работа над их созданием может осуществляться на основе междисциплинарного подхода – интеграции педагогических идей и цифровых технологий, технологий искусственного интеллекта.

На основе оценки состояния разработанности проблемы в отечественной и зарубежной литературе сформулированы следующие противоречия:

– между необходимостью повышения объективности оценивания образовательных достижений школьников и существующей традиционной системой оценивания, носящей субъективный и констатирующий характер;

– между необходимостью развития эмоционально-позитивных отношений между школьниками и учителем в процессе оценивания, способствующих созданию комфортной образовательной среды, и фрагментарностью, периодичностью выстраивания обратной связи в существующей системе оценивания;

на их личностные характеристики: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2014.

⁸ Там же.

– между возможностями систем мониторинга с использованием новых цифровых технологий для объективной и непрерывной оценки образовательных достижений школьников и недостаточной разработанностью технических требований, организационно-педагогических условий разработки и функционирования таких систем.

Выделенные противоречия позволяют сформулировать проблему: как повысить объективность оценивания образовательных достижений, используя в качестве инструмента современную автоматизированную систему мониторинга и контроля? Какие требования и условия к разработке и реализации системы необходимо учесть, чтобы в процессе работы она способствовала повышению объективности оценивания за счет создания комфортной образовательной среды? Решение данной проблемы составляет цель исследования и данной статьи.

Методология исследования

В процессе исследования мы опирались на междисциплинарный подход, в рамках которого междисциплинарность рассматривается как форма организации научного знания, основанного на связях между научными дисциплинами, методами и технологиями, которые обеспечивают решение комплексных научных проблем. В нашем случае проблема повышения объективности оценивания учебных достижений школьников решается путем синтеза педагогических идей и цифровых технологий, технологий искусственного интеллекта.

В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ, синтез, обобщение) и эмпирические (анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент), а также методы графического представления результатов и математической статистики.

С целью повышения объективности оценивания было проведено наблюдение (восприятие учениками контрольных мероприятий, работа обучающихся с системой Votum, реакция на процедуру оценивания).

Мотивация учения и эмоциональное отношение к учению младших школьников диагностировались по методике А. Д. Андреевой, основанной на опроснике Ч. Д. Спилберга. Экспериментальная база исследования – МБОУ «ОЦ» г. Череповца Вологодской области. В работе принимали участие учителя начальной школы и 120 обучающихся 3–4-х классов.

Исследование проводилось поэтапно:

- первый этап – теоретический анализ существующих подходов в психолого-педагогических исследованиях;
- второй этап – констатирующее исследование и составление технического задания для разработки системы мониторинга и контроля результатов обучения школьников в режиме реального времени;
- третий этап – апробация (тестирование) разработанной системы к условиям начальной школы;
- четвертый этап – контрольный этап эксперимента; анализ данных, выводы, полученные в ходе эксперимента; прогнозирование путей решения поставленной проблемы.

Результаты исследования

Анализ использования автоматизированных систем обучения показал, что в настоящее время в российских школах наиболее востребованными являются системы Smart

Response (24 % школ) и Votum (18 %) ⁹, а в школах г. Череповца – система Votum. Преимущественным направлением ее применения в начальной школе являются мониторинг и контроль образовательных достижений школьников. Принцип действия системы прост: ученикам раздаются пульта, с помощью которых они отвечают на вопросы, выбирая правильный ответ из нескольких вариантов или набирая ответ на пульте. Сигналы поступают в компьютер учителя, обрабатываются программой, и сразу же отражают результаты опроса. Система позволяет проводить сбор и обработку данных опросов и тестирования школьников.

Наблюдая за процессами обучения, реализацией мониторинга и контроля в начальной школе с использованием данной системы, мы выявили, что с педагогических позиций система Votum позволяет осуществлять контрольно-диагностическую связь между учителем, учеником и родителями относительно оценки успешности учебных достижений обучающихся. Однако в процессе использования системы Votum периодически возникают ситуации, в которых учащиеся, взаимодействуя между собой или с учителем, неточно работают с пультом, не всегда правильно нажимают кнопки на нем, так как не успевают, отвлекаются, не внимательны. Они могут нажать две-три кнопки одновременно. Все это приводит к стрессовым ситуациям, снижению объективности контроля и оценивания.

Причины этого видятся в том, что деятельность учителей многофункциональна и насыщена, и это не всегда позволяет им:

1) целенаправленно и постоянно поддерживать комфортность образовательной среды, создавать положительный эмоциональный

фон, что повышает уровень тревожности школьников, снижает учебную мотивацию;

2) контролировать одновременно всех обучающихся, что приводит к поверхностному выполнению контрольных мероприятий, появлению субъективности в оценке.

На констатирующем этапе исследования была проведена оценка уровней мотивации учения и достижения, познавательной активности и эмоциональных переживаний младших школьников в ситуациях контроля (методика А. Д. Андреевой, основанная на опроснике Ч. Д. Спилберга).

В результате было выявлено:

– первый уровень мотивации учения у школьников отсутствует (выраженное преобладание позитивной мотивации, мотивации достижения и положительное эмоциональное отношение к учению, продуктивный характер учебной деятельности);

– у 25,8 % школьников сформированы продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, что соответствует социальному нормативу (второй уровень);

– у 29,2 % обучающихся средний (третий) уровень мотивации, что означает примерно равную выраженность позитивной и негативной мотивации учения, амбивалентное отношение к учению;

– у 33,3 % учащихся сложилось скорее отрицательное эмоциональное отношение к учению, чем позитивное, они переживают «школьную скуку», поэтому мотивация снижена (четвертый уровень);

– 11,7 % школьников относятся к учению резко отрицательно, следовательно, их мотивация носит негативный характер (пятый уровень сформированности учебной мотивации).

⁹ Votum. URL: <http://votum-edu.ru/page/otzyvy-o-sisteme.html>

Оценка эмоционального отношения к учению проводилась на основе сопоставления экспериментальных данных с нормативными значениями. Результат исследования сводится к следующему:

– у 37,5 % школьников высокий уровень тревожности (учащиеся испытывают страх, связанный с несоответствием ожиданиям окружающих: проявляют беспокойство, не уверены в своих силах, в правильности ответов, что снижает объективность оценивания);

– средний уровень тревожности у 55,0 % школьников (такие дети не воспринимают каждую школьную ситуацию как угрожающую для себя, их не пугают возможные трудности во время урока, опросов, что создает условия для нормального функционирования и развития ребенка в процессе обучения);

– у 7,4 % обучающихся низкий уровень тревожности (школьники чувствуют себя раскованно, уверенно в ситуациях общения с детьми, педагогом, во время повторения и контроля результатов обучения). В то же время низкий уровень тревожности иногда располагает детей к лени и способствует снижению учебной мотивации.

По результатам проведенных исследований можно сделать следующие выводы:

1. Среди учащихся, имеющих продуктивное и позитивное эмоциональное отношение к учению (25,8 %), ведущим мотивом является осознание социальной необходимости и мотивация достижения. Для них учебная деятельность – ведущая сфера самореализации, место, где они могут заявить о себе, развивать себя, реализовать свои достижения.

2. Для учащихся с диффузным эмоциональным отношением (11,7 %) ведущими мотивами являются боязнь наказания со стороны школы, семьи и социальное одобрение (родителями, педагогами, одноклассниками). Для этих школьников важным является одобрение,

признание успехов со стороны родителей. Они хорошо справляются с типовыми заданиями, но затрудняются при выполнении заданий творческого характера, так как боятся ошибиться и тем самым вызвать неудовольствие родителей или педагогов.

3. Более чем у трети младших школьников – высокий уровень тревожности. У 45 % из них преобладает скорее отрицательное отношение к учению, чем позитивное, следовательно, мотивация у учащихся снижена. Все это свидетельствует о повышенной напряженности учебного процесса и, как следствие, снижении комфортности образовательной среды в целом.

4. Важно использование менее эмоционально напряженных, но в то же время технологически продвинутых средств контроля и мониторинга образовательных достижений школьников в начальной школе.

Полученные результаты и выводы легли в основу технического задания на разработку автоматизированной системы мониторинга и контроля (далее Система) образовательных достижений школьников в режиме реального времени. Ее задачи: видеофиксация посещаемости, наблюдение, фиксация и оценивание результатов образовательных достижений. При создании Системы важно было предусмотреть:

– ее использование без пультов для класса численностью не менее 30 человек;

– распознавание лиц обучающихся;

– обработка видимых системой ответов в виде стандартных сигнальных карточек, различение карточек по цвету в режиме реального времени и вывод информации «ФИО ученика – правильный (неправильный) ответ» на компьютер учителя;

– контроль и мониторинг образовательных достижений на основе тестирования или

опроса с возможными вариантами выбора ответов по темам, предмету, классу в целом и отдельному ученику;

– отображение статистических данных мониторинга по всему классу, отдельному ученику за обозначенный период.

Проектирование Системы и ее составных частей осуществлялось в Региональном научно-исследовательском центре (РНТЦ) Череповецкого государственного университета. РНТЦ были найдены соответствующие решения с использованием технологий искусственного интеллекта; проведены разработка, установка и тестирование Системы в учебных аудиториях МБОУ «ОЦ» г. Череповца, обучение учителей работе с ней. Были задействованы видеочамера (размещена над классной доской), разработанное программное обеспечение, ноутбук, стандартные сигнальные карточки для школьников (голубая и красная), видеопроектор, экран.

Принцип действия Системы: в Системе аккумулируется база данных лиц учащихся,

каждому из которых присвоен ID – определенный номер, идентификатор. Зафиксированные в процессе контроля лица сравниваются с лицами базы, программа распознает лица и отмечает их ID. Вместе с этим фиксируется карточка (которая располагается справа от лица), распознается ее цвет и, таким образом, определяется правильность ответа школьника. Данные выводятся на компьютер учителя в режиме реального времени.



Следующий этап эксперимента заключался в тестировании Системы и педагогическом сопровождении ее функционирования. Этап предусматривал решение трех задач: разработку материалов для тестирования (игры с применением сигнальных карточек); тестирование Системы в игровой форме; получение опытных данных, их анализ и коррекция Системы.


Условия проведения тестирования были следующими:

– учитель зачитывал вопрос учащимся и одновременно демонстрировал его через видеопроектор на экран (рис. 1);

Игра «Верю-не верю»/ The game «I believe, I do not believe»

Ответ на вопрос/answer to the question
Согласны/Agree Не согласны/ do not agree

Град - это замёрзшие капельки дождя/ Nail is frozen raindrops



Яйцо анста – самое крупное/ The stork egg is the largest


Рис. 1. Задания для тестирования Системы

Fig. 1. Tasks for testing the System

– школьник при ответе на вопрос выбирал карточку (голубую или красную), брал ее в правую руку, поднимал на уровень своего лица и смотрел в камеру;

– наблюдая за ходом деятельности, мы фиксировали момент, когда все поднимут карточки (проголосуют);

– следующий вопрос звучал после обсуждения предыдущего;

– с помощью видеокamеры фиксировались лица учащихся и поднятые карточки, видеоданные переводились на ноутбук учителя, формируя базу данных результатов опроса.

Первое тестирование позволило выявить основные технические проблемы и внести ряд изменений для усовершенствования Системы и условий ее использования (увеличить размеры карточек в диаметре до 140–150 мм, добавить QR коды на них для распознавания;

определить, как будет фиксироваться результат: учитель нажимает кнопку и фотографирует весь класс с поднятыми карточками или фото делается автоматически по таймеру спустя определенное время; провести калибровку первой камеры; предусмотреть установку второй камеры с целью 100 % распознавания лиц и возможности фиксации ответов в виде привязки «лицо – карточка»).

Второе тестирование Системы было проведено после ее корректировки. Видеосъемка осуществлялась с двух камер (рис. 2): распознавание лиц обучающихся проводилось по рядам учебных столов; первая камера, расположенная на высоте примерно 2 м (над классной доской), осуществляла распознавание лиц обучающихся 1–2 рядов парт, а вторая камера, установленная выше первой, – 3–6 рядов.

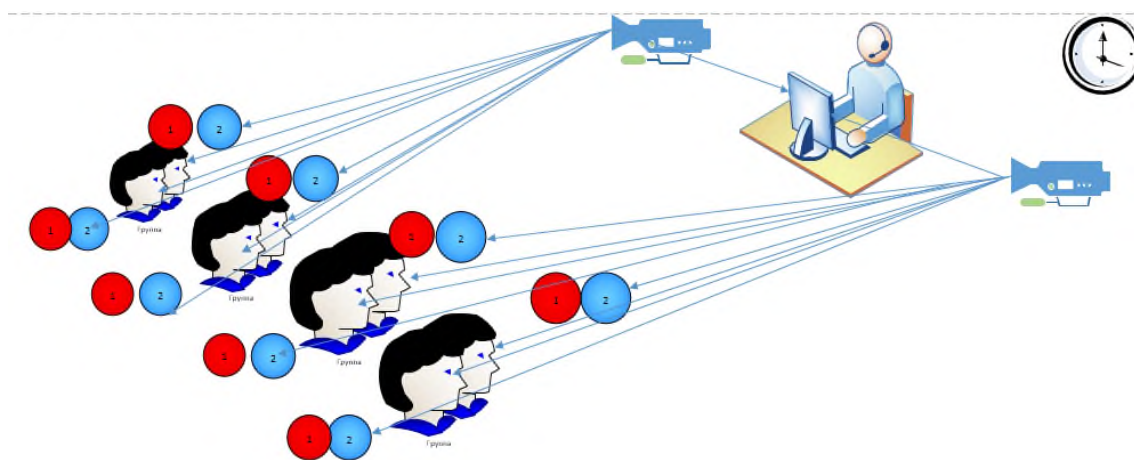


Рис. 2. Принципиальная схема откорректированной Системы

Fig. 2. Schematic diagram of the revised System

Готовая Система была размещена в учебных аудиториях МБОУ «ОЦ». Она использовалась на всех уроках по всем предметам для оценивания образовательных достижений младших школьников.

Мы предположили, что разработанная Система будет содействовать более высокой

включенности школьников в процесс обучения за счет снижения уровня тревожности учащихся, способствовать повышению учебной мотивации и тем самым более объективно отражать результаты образовательных достижений школьников. По итогам ее работы в течение года, мы провели контрольный этап эксперимента.

В результате выявили, что распределение школьников по уровням тревожности и мотивации изменилось (рис. 3, 4). Для подтверждения значимости этих изменений, мы воспользовались критерием χ^2 («хи-квадрат

критерий»). Полученные значения эмпирических значений χ^2 выше критических значений для вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,001. Следовательно, наши предположения подтвердились.

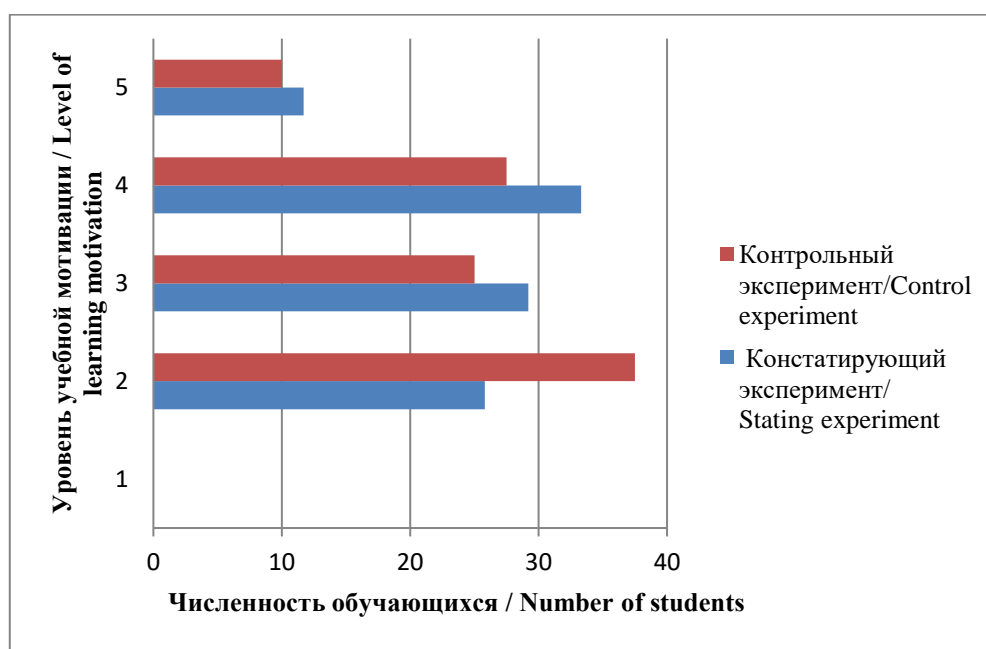


Рис. 3. Распределение школьников по уровням мотивации учения в ходе эксперимента
Fig. 3. Distribution of schoolchildren by level of learning motivation during the experiment

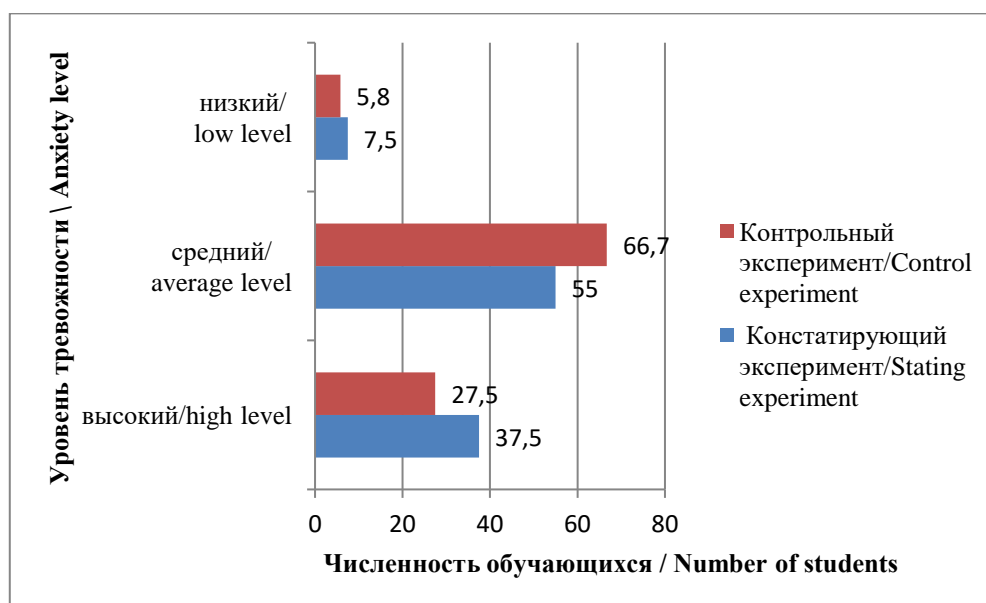


Рис. 4. Распределение школьников по уровням тревожности в ходе эксперимента
Fig. 4. Distribution of students by levels of anxiety during the experiment

Рассмотрим детально результаты динамики показателей, которые изменились наиболее значимо (табл.). Для подтверждения достоверности полученных результатов применялся критерий F (угловое преобразование

Фишера), который может использоваться для измерений, проведенных в любой шкале, и допускает любые характеристики экспериментальных выборок.

Таблица

Динамика показателей мотивации учения и эмоционального отношения школьников к учению (%)

Table

Dynamics of indicators of learning motivation and emotional attitude of students to learning (%)

Критерий / Criterion	Показатель / Indicator	Численность школьников / Number of students		$F_{эмп}$
		Этап I	Этап II	
Уровень общей мотивации учения (второй)	Мотивация учения	25,8	37,5	1,95
Уровень познавательной активности (высокий)	Познавательная активность	48,3	61,7	2,08
Уровень мотивации достижения (высокий)	Мотивация достижения	44,2	52,5	1,81
Уровень тревожности (средний)	Тревожность	55,0	66,7	1,86
Уровень гнева (низкий)	Гнев	37,5	27,5	1,66

Критические значения критерия Фишера составляют $F_{0,05} = 1,64$ и $F_{0,01} = 2,28$. Сопоставляя полученные эмпирические значения критерия с критическими, можно сделать вывод о том, что по всем экспериментальным данным статистически достоверные различия зафиксированы на допустимом уровне вероятности $p \leq 0,05$: наиболее значимо изменилось количество детей со вторым уровнем общей мотивации учения, высоким уровнем познавательной активности и мотивации достижения, средним уровнем тревожности и низким уровнем гнева.

Таким образом, полученные в ходе эксперимента значимые изменения эмоционального отношения и мотивации учения школьников свидетельствуют о создании более комфортной образовательной среды в процессе мониторинга и контроля с помощью Системы, а следовательно, и повышении объективности

оценивания образовательных достижений школьников.

Заключение

Внедрение системы автоматизированного мониторинга и контроля с целью повышения объективности оценивания образовательных достижений способствует формулированию понятных критериев оценки результатов деятельности школьников, расширению возможностей построения индивидуальных траекторий учения, повышению прозрачности процесса обучения в целом. Объективность оценивания реализуется за счет четкости требований к уровню знаний, умений и навыков учащихся; конкретизации объектов контроля; соответствия содержания разрабатываемых контрольных заданий целям проверки; своевременного анализа результатов учебного

процесса; повышения мотивации младших школьников к обучению.

В ходе формирующего эксперимента выявлено, что расширяются возможности детального обоснования отметок в режиме реального времени, вырабатываются общие стандарты систем оценки, снижается нагрузка на педагога за счет автоматизации мониторинга и контроля. Внедрение системы автоматизированного мониторинга и контроля способствует снижению влияния следующих факторов: субъективного и констатирующего характера оценивания, эпизодического фиксирования результатов работ учащихся, несвоевременной коррекции учебной деятельности школьников. Создание комфортной образовательной среды положительно влияет на самочувствие учащихся (снижается высокий уровень тревожности, повышаются уровни мотивации и познавательной активности).

Повышение объективности оценивания образовательных достижений учащихся на основе разработанной авторами системы автоматизированного мониторинга и контроля обеспечивается созданием организационно-педагогических и технических условий. К организационно-педагогическим условиям относятся:

- использование различных форматов включения системы в структуру процесса оценивания;
- выстраивание конструктивной обратной связи в процессе формирующего оценивания;
- применение методов количественной и качественной оценки образовательных достижений школьников;

– объективность и непрерывность отслеживания и оценивания учебных достижений школьников в целом, а также их различных аспектов;

– принятие своевременных управленческих решений по коррекции оценивания и осуществлению прогнозирования его дальнейшего развития.

Технические условия устанавливают требования к системе:

- использование без пультов для класса численностью не менее 30 человек;
- распознавание лиц обучающихся;
- обработка видимых системой ответов в виде стандартных сигнальных карточек, различение карточек по цвету в режиме реального времени и вывод информации «ФИО ученика - правильный (неправильный) ответ» на компьютер учителя;
- контроль и мониторинг образовательных достижений на основе тестирования или опроса с возможными вариантами выбора ответов по темам, предмету, классу в целом и отдельному ученику;
- отображение статистических данных мониторинга по всему классу, отдельному ученику за обозначенный период.

Разработка и внедрение системы автоматизированного мониторинга и контроля предусматривает обработку, анализ и интерпретацию информации, позволяющих судить о динамике учебных достижений школьников и дающих возможность объективно оценивания их, осуществлять прогноз и коррекцию в режиме реального времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мусина В. Е. Мониторинг учебных достижений школьников в профессиональной деятельности учителя // Ярославский педагогический вестник – 2009. – № 2. – С. 71–73. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15204636>



2. Солощак Е. А., Константинова В. В. Исследование уровня мотивации младших школьников к обучению в школе // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2016. – № 9. – С. 270–274. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25914811>
3. Тимофеева А. Г. Проблема школьной тревожности с позиций средового подхода // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7, № 3. – С. 293–298. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-3-293-298> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35553679>
4. Попова С. И. Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 6. – С. 99–108. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220609> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30773813>
5. Солощак Е. А., Константинова В. В. Исследование уровня мотивации младших школьников к обучению в школе // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2016. – № 9. – С. 270–274. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25914811>
6. Broadben J., Panadero E., Boud D. Implementing summative assessment with a formative flavour: a case study in a large class // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2018. – Vol. 43 (2). – P. 307–322. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1343455>
7. Шаповалова О. Н., Ефремова Н. Ф. Формирующее оценивание как технология развития учебной самостоятельности школьников // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 1. – С. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.1> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42503622>
8. Hansen G., Ringdal R. Formative assessment as a future step in maintaining the mastery-approach and performance-avoidance goal stability // Studies in Educational Evaluation. – 2018. – Vol. 56. – P. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.005>
9. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5, № 3. – С. 50–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2015050306> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28127465>
10. Варакута А. А. Гибкий подход к оценке результатов обучения студентов с учетом трудозатрат преподавателя // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 4. – С. 187–202. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35605578>
11. Jönsson A., Balan A. Analytic or holistic: A study of agreement between different grading models // Practical Assessment, Research and Evaluation. – 2018. – Vol. 23. – P. 12. DOI: <https://doi.org/10.7275/mg59-xq60>
12. Hoth J., Döhrmann M., Kaiser G., Busse A., König J., Blömeke S. Diagnostic competence of primary school mathematics teachers during classroom situations // ZDM – Mathematics Education. – 2016. – Vol. 48. – P. 41–53. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0759-y>
13. Чуприна Э. А. Система внутришкольного мониторинга оценивания образовательных достижений учащихся в условиях реализации ФГОС: опыт, перспективы // Школьные технологии – 2016. – № 2. – С. 120–130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26511289>
14. Fokides E. Digital educational games and mathematics. Results of a case study in primary school settings // Education and Information Technologies. – 2018. – Vol. 23 (2). – P. 851–867. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9639-5>
15. Hsu Y.-C. Exploring the Learning Motivation and Effectiveness of Applying Virtual Reality to High School Mathematics // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 8 (2). – P. 438–444. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080214>



16. Melo F., Mascarenhas S., Paiva A. A tutorial on machine learning for interactive pedagogical systems // *International Journal of Serious Games*. – 2018. – Vol. 5 (3). – P. 79–112. DOI: <https://doi.org/10.17083/ijsg.v5i3.256>
17. Touw K. W. J., Vogelaar B., Bakker M., Resing W. C. M. Using electronic technology in the dynamic testing of young primary school children: predicting school achievement // *Educational Technology Research and Development*. – 2019. – Vol. 67. – P. 443–465. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09655-6>
18. Davison D. P., Wijnen F. M., van der Meij J., Reidsma D., Evers V. Designing a Social Robot to Support Children's Inquiry Learning: A Contextual Analysis of Children Working Together at School // *International Journal of Social Robotics*. – 2020. – Vol. 12. – P. 883–907. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12369-019-00555-6>
19. Cutumisu M., Schwartz D. L. The impact of critical feedback choice on students' revision, performance, learning, and memory // *Computers in Human Behavior*. – 2018. – Vol. 78. – P. 351–367. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.029>
20. Tärning B. Review of Feedback in Digital Applications – Does the Feedback They Provide Support Learning // *Journal of Information Technology Education: Research*. – 2018. – Vol. 17. – P. 247–283. DOI: <https://doi.org/10.28945/4104>
21. Humphry D., Hampden-Thompson G. Primary school pupils' emotional experiences of synchronous audio-led online communication during online one-to-one tuition // *Computers & Education*. – 2019. – Vol. 135. – P. 100–112. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.003>
22. Тихонова Л. П. Об актуальности внедрения современных цифровых технологий // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2019. – № 1. – С. 203–221. DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2019-1-88-20> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36936502>
23. Bochis L., Florica S. Intervention Program to Reduce the Level of Test Anxiety in a Primary School Class. A Pilot Study // *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. – 2018. – Vol. 10 (4). – P. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/69> URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Intervention-Program-To-Reduce-The-Level-Of-Test-In-Bochi%C8%99-%C5%9Eandra/dde00a8e1c86e65ec0e7836c3000bdfcf88c2891>

Поступила: 22 мая 2022 Принята: 11 июля 2022 Опубликовано: 31 августа 2022

Заявленный вклад авторов:

Тихонова Людмила Павловна: постановка проблемы, теоретический анализ литературы, архивных материалов и документов; подготовка первоначального варианта текста.

Попова Светлана Игоревна: проведение эмпирического исследования, анализ экспериментальных данных.

Мироненко Светлана Николаевна: написание аннотации, анализ и интерпретация экспериментальных данных.

Вахрамеев Павел Сергеевич: проведение эмпирического исследования (решение организационных и технических вопросов по внедрению автоматизированной системы мониторинга)

Питерцев Михаил Эдуардович: инициатива исследования, общее руководство, обсуждение результатов исследования.



Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах

Тихонова Людмила Павловна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра профессионального и технологического образования,
институт педагогики и психологии,
Череповецкий государственный университет,
пр-т Луначарского, д. 5, 162600, Череповец, Вологодская обл., Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1708-7160>
E-mail: tihonova.l.p@mail.ru

Попова Светлана Игоревна

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник,
научно-исследовательский сектор,
Череповецкий государственный университет,
пр-т Луначарского, д. 5, 162600, Череповец, Вологодская обл., Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2677-1917>
E-mail: psvetlana2015@mail.ru

Мироненко Светлана Николаевна

старший преподаватель,
кафедра профессионального и технологического образования,
институт педагогики и психологии,
Череповецкий государственный университет,
пр-т Луначарского, д. 5, 162600, Череповец, Вологодская обл., Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-5649>
E-mail: mironenkocn@yandex.ru

Вахрамеев Павел Сергеевич



руководитель,
инжиниринговый центр «Компьютерное моделирование технологических процессов и систем»,
Череповецкий государственный университет,
пр-т Луначарского, д. 5, 162600, Череповец, Вологодская обл., Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8226-0265>
E-mail: psvakhrameev@chsu.ru

Питерцев Михаил Эдуардович

кандидат технических наук, руководитель,
региональный научно-технический центр,
Череповецкий государственный университет,
пр-т Луначарского, д. 5, 162600, Череповец, Вологодская обл., Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0283-352X>
E-mail: mepitertcev1@chsu.ru



Studying the objectivity of educational assessment in schools based on the system of automated monitoring and evaluation

Lyudmila P. Tikhonova ¹, Svetlana I. Popova¹, Svetlana N. Mironenko¹,
Pavel S. Vakhrameev¹, Mikhail E. Pitertsev¹

¹ Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article focuses on increasing the objectivity of educational assessment of schoolchildren's learning achievements. The purpose of the research is to substantiate the increase in the objectivity of educational assessment on the basis of an automated monitoring and evaluation system.*

Materials and Methods. *The study followed an interdisciplinary approach, characterized by integrative properties of educational assessment theory and designing automated learning tools. The authors used the following theoretical research methods: analysis, synthesis and generalization on the problems of improving the objectivity of assessment and the development of automated learning tools. Empirical methods included questionnaires, testing, and educational action research.*

Results. *The factors contributing to the decrease in the objectivity of educational assessment are identified: the subjective and ascertaining nature of assessment, inconsistent recording of students' academic performance, and delayed correction of students' learning activities. A system of automated monitoring and evaluation has been developed and implemented, which includes processing, analysis and interpretation of information and monitors the dynamics of students' learning achievements in real time. During the application of the system, positive changes in the indicators of students' involvement, motivation and emotional attitude to learning were revealed. The most significant changes were observed in the following indicators: cognitive efficiency, learning motivation, and anxiety (a decrease in the high level of anxiety, an increase in the levels of motivation and cognitive efficiency). The design and implementation of the system were based on organizational, educational and technical conditions. The organizational and educational conditions include various formats for incorporating the system in the structure of the assessment process, while the technical ones set the requirements for the system.*

For citation

Tikhonova L. P., Popova S. I., Mironenko S. N., Vakhrameev P. S., Pitertsev M. E. Studying the objectivity of educational assessment in schools based on the system of automated monitoring and evaluation. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (4), pp. 120–142. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.06>

 Corresponding Author: Lyudmila P. Tikhonova, tikhonova.l.p@mail.ru

© Lyudmila P. Tikhonova, Svetlana I. Popova, Svetlana N. Mironenko, Pavel S. Vakhrameev, Mikhail E. Pitertsev, 2022



Conclusions. *The introduction of the automated monitoring and evaluation system contributes to formulating clear criteria for educational assessment, expanding the possibilities for building individual learning trajectories, and increasing the transparency of learning process. The objectivity of the assessment is realized due to the clarity of the requirements for the level of knowledge, skills and abilities of students; specification of the objects of assessment; compliance of the tasks with the goals of educational assessment; well-timed analysis of learning outcomes; and increasing primary schoolchildren's motivation for learning.*

Keywords

Educational achievements; Objectivity of assessment; Automated monitoring and control system.

REFERENCES

1. Musina V. E. Monitoring educational achievements of schoolboys in professional work of a teacher. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2009, no. 2, pp. 71–73. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15204636>
2. Soloshchak Ye. A., Konstantinova V. V. Research on the level of motivation of young schoolchildren to study at school. *Primary School: Problems and Prospects, Values and Innovations*, 2016, no. 9, pp. 270–274. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25914811>
3. Timofeeva A. G. The problem of school-based anxiety from the position of the environmental approach. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. New series. Acmeology of Education. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7 (3), pp. 293–298. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-3-293-298> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35553679>
4. Popova S. I. Development of self-regulation in adolescents in the context of educational process. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (6), pp. 99–108. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220609> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30773813>
5. Soloshchak Ye. A., Konstantinova V. V. Research on the level of motivation of young schoolchildren to study at school. *Primary School: Problems and Prospects, Values and Innovations*, 2016, no. 9, pp. 270–274. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25914811>
6. Broadben J., Panadero E., Boud D. Implementing summative assessment with a formative flavour: A case study in a large class. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2018, vol. 43 (2), pp. 307–322. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1343455>
7. Shapovalova O. N., Efremova N. F. Formative assessment as a technique to develop schoolchildren's educational autonomy. *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 2020, vol. 5 (1), pp. 1–8. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.1> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42503622>
8. Hansen G., Ringdal R. Formative assessment as a future step in maintaining the mastery-approach and performance-avoidance goal stability. *Studies in Educational Evaluation*, 2018, vol. 56, pp. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.005>
9. Zemlyanskaya E. N. Formative assessment (assessment for learning) educational achievements of students. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5 (3), pp. 50–58. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2015050306> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28127465>



10. Varakuta A. A. A flexible approach to assessing students' learning outcomes taking into account working efforts of the teacher. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (4), pp. 187–202. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.12> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35605578>
11. Jönsson A., Balan A. Analytic or holistic: A study of agreement between different grading models. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 2018, vol. 23, pp. 12. DOI: <https://doi.org/10.7275/mg59-xq60>
12. Hoth J., Döhrmann M., Kaiser G., Busse A., König J., Blömeke S. Diagnostic competence of primary school mathematics teachers during classroom situations. *ZDM – Mathematics Education*, 2016, vol. 48, pp. 41–53. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0759-y>
13. Chuprina E. A. The system of monitoring of evaluation of educational achievements of students in the implementation of the GEF: experience, prospects. *School Technologies*, 2016, no. 2, pp. 120–130. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26511289>
14. Fokides E. Digital educational games and mathematics. Results of a case study in primary school settings. *Education and Information Technologies*, 2018, vol. 23 (2), pp. 851–867. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9639-5>
15. Hsu Y.-C. Exploring the learning motivation and effectiveness of applying virtual reality to high school mathematics. *Universal Journal of Educational Research*, 2020, vol. 8 (2), pp. 438–444. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080214>
16. Melo F., Mascarenhas S., Paiva A. A tutorial on machine learning for interactive pedagogical systems. *International Journal of Serious Games*, 2018, vol. 5 (3), pp. 79–112. DOI: <https://doi.org/10.17083/ijsg.v5i3.256>
17. Touw K. W. J., Vogelaar B., Bakker M., Resing W. C. M. Using electronic technology in the dynamic testing of young primary school children: Predicting school achievement. *Educational Technology Research and Development*, 2019, vol. 67, pp. 443–465. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09655-6>
18. Davison D. P., Wijnen F. M., van der Meij J., Reidsma D., Evers V. designing a social robot to support children's inquiry learning: A contextual analysis of children working together at school. *International Journal of Social Robotics*, 2020, vol. 12, pp. 883–907. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12369-019-00555-6>
19. Cutumisu M., Schwartz D. L. The impact of critical feedback choice on students' revision, performance, learning, and memory. *Computers in Human Behavior*, 2018, vol. 78, pp. 351–367. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.029>
20. Tärning B. Review of feedback in digital applications – does the feedback they provide support learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 2018, vol. 17, pp. 247–283. DOI: <https://doi.org/10.28945/4104>
21. Humphry D., Hampden-Thompson G. Primary school pupils' emotional experiences of synchronous audio-led online communication during online one-to-one tuition. *Computers & Education*, 2019, vol. 135, pp. 100–112. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.003>
22. Tikhonova L. P. On the relevance of the introduction of modern digital technologies into education. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2019, no. 1, pp. 203–221. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2019-1-88-20> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36936502>
23. Bochis L., Florica S. Intervention program to reduce the level of test anxiety in a primary school class. A pilot study. *Revista Românească pentru Educație Multi-dimensională*, 2018, vol. 10 (4), pp. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/69> URL:

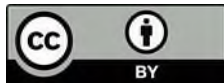


<https://www.semanticscholar.org/paper/Intervention-Program-To-Reduce-The-Level-Of-Test-In-Bochi%C8%99-%C5%9Eandra/dde00a8e1c86e65ec0e7836c3000bdfcf88c2891>

Submitted: 22 May 2022

Accepted: 11 July 2022

Published: 31 August 2022



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

The authors' stated contribution:

Lyudmila Pavlovna Tikhonova

Contribution of the co-author: problem statement, theoretical analysis of literature, archival materials and documents; preparation of the initial version of the text.

Svetlana Igorevna Popova

Contribution of the co-author: conducting empirical research, analysis of experimental data.

Svetlana Nikolaevna Mironenko

Contribution of the co-author: annotation writing, analysis and interpretation of experimental data.

Pavel Sergeevich Vakhrameev

Contribution of the co-author: conducting an empirical study (solving organizational and technical issues on the implementation of an automated monitoring system).

Mikhail Eduardovich Pitertsev

Contribution of the co-author: research initiative, general guidance, discussion of research results.

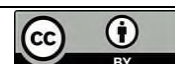
Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.

Information about the Authors

Lyudmila Pavlovna Tikhonova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Professional and Technological Education, Institute of Pedagogy
and Psychology,
Cherepovets State University,
Lunacharsky Ave., 5, 162600, Cherepovets, Vologda Region, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1708-7160>
E-mail: tikhonova.l.p@mail.ru





Svetlana Igorevna Popova

Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher,
Research Sector,
Cherepovets State University,
Lunacharsky Ave., 5, 162600, Cherepovets, Vologda Region, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2677-1917>
E-mail: psvetlana2015@mail.ru

Svetlana Nikolaevna Mironenko

Senior Lecturer,
Department of Professional and Technological Education, Institute of
Pedagogy and Psychology,
Cherepovets State University,
Lunacharsky Ave., 5, 162600, Cherepovets, Vologda Region, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-5649>
E-mail: mironenkocn@yandex.ru

Pavel Sergeyevich Vakhrameev

Head,
Engineering Center “Computer Modeling of Technological Processes and
Systems”,
Cherepovets State University,
Lunacharsky Ave., 5, 162600, Cherepovets, Vologda Region, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8226-0265>
E-mail: psvakhrameev@chsu.ru

Mikhail Eduardovich Pitertsev

Candidate of Technical Sciences, Head,
Regional Scientific and Technical Center,
Cherepovets State University,
Lunacharsky Ave., 5, 162600, Cherepovets, Vologda Region, Russian Federation.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0283-352X>
E-mail: mepitertcev1@chsu.ru



УДК 378+316.6

DOI: [10.15293/2658-6762.2204.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2204.07)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Возможности реализации технологии карьерного лифта в высших учебных заведениях

А. В. Пеша¹¹ Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, Россия

Проблема и цель. Работа посвящена проблеме вовлеченности стейкхолдеров высшего образования в процесс построения карьеры студентов и выпускников университета. Цель статьи – обобщить современные представления о феномене карьерного лифта и отразить авторский взгляд на возможности реализации технологии карьерного лифта в высших учебных заведениях.

Методология. В работе представлена субъект-ориентированная концептуальная модель реализации технологии карьерного лифта, теоретически обоснованная методологией системного, субъектно-деятельностного и средового подходов к научному познанию с применением методов этимологического и библиографического литературного анализа для обобщения и уточнения ключевых для исследования понятий «карьера», «карьерный лифт», а также метода моделирования для комплексного изучения и воспроизведения строения и свойств технологии карьерного лифта в высших учебных заведениях.

Результаты. Автор представил анализ существующих мировых подходов к трактовке понятия «карьера», обобщил их основные признаки и представил уточненное видение данного явления. На основе этимологического и библиографического анализа понятий «карьера», «лифт» и «карьерный лифт», отраженных в словарях и научных публикациях ученых из различных стран, обоснован авторский подход к трактовке карьерного лифта. В результате автор предложил трактовать карьерный лифт с двух позиций: во-первых, как тип построения карьеры, выбираемый человеком; во-вторых, как технологию карьерного сопровождения студентов, выпускников, специалистов. На основе проведенного анализа и личного опыта автор визуализировал и обосновал субъект-ориентированную модель реализации технологии карьерного лифта, реализуемую в несколько этапов, связанных с индивидуальными целями человека как субъекта образовательной деятельности. Важно отметить, что в авторской модели определены точки соприкосновения целей обучающегося с целями и действиями со стороны учреждений высшего

Финансирование проекта: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках реализации научного проекта № 19-29-07435 «Теоретико-методологические аспекты формирования надпрофессиональных компетенций студентов высших учебных заведений».

Библиографическая ссылка: Пеша А. В. Возможности реализации технологии карьерного лифта в высших учебных заведениях // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 143–161. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.07>

✉ Автор для корреспонденции: А. В. Пеша, myrabota2011@gmail.com

© А. В. Пеша, 2022



образования и другими стейкхолдерами образовательного процесса на различных уровнях. Автор утверждает, что все компоненты каждого уровня условно существуют как самостоятельные, так как всегда действуют взаимосвязано друг с другом.

Заключение. В заключении автором делается вывод, что субъект-ориентированная реализация технологии карьерного лифта, основанная на принципах системности, гибкости, индивидуальной и средовой обусловленности, многомерности, призвана обеспечить эффективность действий и взаимодействий, составляющих ее суть.

Ключевые слова: высшее образование; карьера; карьерный лифт; надпрофессиональные компетенции; образовательная среда; стейкхолдер; субъект образовательной деятельности.

Постановка проблемы

В современных условиях развития общества, в период неопределенности будущего из-за быстрых трансформаций технологий и развития технического процесса, социально-экономической турбулентности, повышенной тревожности едва ли устойчивыми можно назвать востребованные на рынке труда и профессий компетенции специалистов. Это свидетельствует о важности увеличения гибкости, мобильности и персонализированности при формировании карьерных траекторий молодежи и образовательных маршрутов студентов высших учебных заведений с целью обеспечения их конкурентоспособности, быстрой ориентации и адаптации к задачам и вызовам окружающей среды, установлению контактов и налаживанию отношений на рынке труда. Сложившаяся в начале 2020-х гг. социально-экономическая ситуация обуславливает предъявление работодателями все более серьезных требований к компетенциям студентов и молодых специалистов [5; 24; 26]. По мнению работодателей, наряду с развитием профессиональных компетенций для построения карьеры, не менее важным является формирование надпрофессиональных компетенций

студентов. Так, еще 100 лет назад С. R. Mann эмпирическим путем показал, что важность успеха в профессии на 85 % определяется уровнем развития надпрофессиональных компетенций/навыков (в данном исследовании – soft skills) [22]. По данным отчета World Economic Forum (Мировой экономический форум), к основным навыкам к 2025 г. работодатели относят критическое и аналитическое мышление, навыки решения проблем и самоуправления (обучение, устойчивость, гибкость и стрессоустойчивость)¹. Схожие результаты были получены в рамках глобального опроса 2021 г. McKinsey, который показал, что подавляющее большинство респондентов-работодателей уделяют особое внимание развитию у своих сотрудников лидерских качеств, критического мышления и навыков принятия решений, а также навыков управления проектами, углубленного анализа данных и базовых цифровых навыков². Исследование G. Guest, проведенное в Индии в 2017 г., показало, что существует прямая связь между уровнем развития soft skills и производительностью труда: инвестиции в развитие данного кластера компетенций дали 256 % чистого

¹ World Economic Forum. The Future of Jobs Report. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

² Billing F., De Smet A., Reich A., Schaninger B. Building workforce skills at scale to thrive during—and after—the

COVID-19 crisis. Designed by McKinsey Global Publishing. 2021. URL: <https://www.mckinsey.com/business-functions/people-and-organizational-performance/our-insights/building-workforce-skills-at-scale-to-thrive-during-and-after-the-covid-19-crisis#>



возврата инвестиций, показали рост производительности на 12 %³. В представленных данных видны противоречия между компетенциями, развиваемыми в университете, и пулом компетенций, востребованных работодателями. Данное противоречие также может быть разрешено благодаря внедрению технологии карьерного лифта, которая позволит соблюсти в процессе профессиональной подготовки и дополнительного образования баланс и применить системный подход при формировании компетенций будущих и действующих специалистов.

По данным исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проведенного в январе 2021 г. среди 1 600 россиян, 31 % опрошенных оценивают качество образования как хорошее или отличное, 32 % видят прямую зависимость между уровнем образования и материальным благополучием человека (в то же время 62 % такой зависимости не видят)⁴. Обозначенные данные свидетельствуют, с одной стороны, о важности качества образовательного процесса на всех уровнях подготовки для будущего страны, а с другой – о том, что эта важность недостаточно глубоко осознается ее населением. Казалось бы, данная проблема лежит вне задач данной научной работы, но в то же время построение карьерных траекторий и реализация технологии карьерного лифта подразумевает, с нашей точки зрения, в том числе серьезную профориентационную работу, в ко-

торую включаются не только студенты университетов, но и потенциальные абитуриенты, их родители и заинтересованные работодатели.

Актуальность проблемы управления карьерой студентов и выпускников высших учебных заведений подтверждается рядом исследований последних лет. Эмпирические исследования карьерных траекторий и ориентаций студентов российских и зарубежных вузов показывают, что не менее 60 % студентов планируют после окончания университетов трудоустроиться по специальности [1; 3; 23]. Представляя в своей работе результаты изучения профессиональной ориентации студентов, М. Н. Шавровская показывает, что большая часть опрошенных делает осознанный выбор будущей специальности (63 %), но в то же время, многие отмечают сложности с определением карьерной траектории [13]. О важности самоопределения и профессионального самосознания студентов для будущей карьеры, о необходимости цифровой трансформации образования для обеспечения карьерного будущего молодежи пишут в своих работах Т. А. Камарова [5], N. Iivari, S. Sharma, L. Ventä-Olkkonen [20], O. Koropets, A. Ovchinnikov, I. Detkova, A. Leontyev⁵. Одно из интересных тематических направлений, выбираемых для изучения, касается построения академической карьеры выпускниками вузов [2; 16; 21]. Авторы изучают возможности развития преподавательской карьеры (S. Cadez с соавторами [17], T. van Lankveld с соавторами

³ Soft skills training boosts productivity: University of Michigan press release. URL: <https://news.umich.edu/soft-skills-training-boosts-productivity/>

⁴ Образование в России: востребованность, доступность, качество. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/obrazovanie-v-rossii-vostrebovanost-dostupnost-kachestvo>

⁵ Koropets O., Ovchinnikov A., Detkova I., Leontyev A. The Vision of Students of Their Professional Activities in the Industry 4.0 // Lecture Notes in Information Systems and Organisation. – 2022. – P. 377–386. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48431867>

[27]), трансформацию моделирования высшего образования на 3 ступени (Ю. И. Бедный [2]), высокую корреляцию научной активности студентов и выбора ими академической карьеры (L. A. Corwin [16]), а также влияние академической карьеры на здоровье обучающихся (К. Levesque с соавторами [20], A. Bristow с соавторами [15]). Влиянию пандемии COVID-19 на карьерные ориентации и мотивацию посвящены работы Т. А. Камаровой [5], А. Aristovnik с соавторами [14], S. Sundarasen с соавторами [25], R. Watermeyer с соавторами [28] и др.

Еще один факт подтверждает актуальность поднимаемого вопроса: по данным ранее проведенного нами исследования, в котором в 2019–2020 гг. приняли участие порядка 1 500 студентов университетов из разных регионов Российской Федерации, 39 % респондентов были трудоустроены на момент исследования, почти 52 % участников исследования заявили о своем желании трудоустроиться. Таким образом, подавляющее большинство студентов начинает не только думать о построении карьеры во время обучения в университете, но и делает первые шаги в этом направлении. К сожалению, данные показывают, что из 500 человек, занятых на момент исследования, лишь 34,8 % работают по получаемой профессии [9, с. 131–133].

Обозначенные выше противоречия и проблемы, данные предыдущих исследований по проблеме управления карьерой студентов и выпускников высших учебных заведений позволяют прогнозировать актуальность реализации технологии карьерного лифта, предполагающей системное и поэтапное выстраивание индивидуальных карьерных траекторий студентов через вовлечение их в разные виды активности с момента поступления в университет. Технология карьерного лифта может стать эффективным

инструментом поддержки трудовой ориентации, осознанности выбора и занятости обучающихся высших учебных заведений. В связи с этим целью статьи является обобщение современных представлений о феномене карьерного лифта и отражение авторского взгляда на возможности реализации технологии карьерного лифта в высших учебных заведениях.

Методология исследования

В качестве методологического основания автор применил в работе системный подход к научному познанию (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, Л. фон Берта-ланфи и др.), который связан с использованием метода моделирования и позволяет комплексно изучить и воспроизвести строение и свойства и качества объекта исследования. Субъектно-деятельностный подход (Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин и др.), который подразумевает индивидуальную обусловленность, целенаправленность, мотивированность и осознанность выбора абитуриентами, студентами, выпускниками и слушателями своего карьерного пути при реализации технологии карьерного лифта. Средовой подход (Ю. Г. Абрамова, Н. Б. Стрекалова) позволяет провести многофакторный анализ выбора карьерной траектории и определения инструментов и методов поддержки и сопровождения человека на пути профессионального определения, становления и развития.

В работе применены методы этимологического и библиографического анализа литературы и результатов исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме построения и сопровождения карьеры студентов высших учебных заведений, а также подходов к понятию «карьерный лифт». Для визуализации возможностей реализации технологии карьерного лифта в высших учебных заведениях применен метод моделирования.

Результаты исследования

Для достижения цели в первой части исследования нами был проведен этимологический анализ понятий «карьера» и «лифт», который позволил определить их ключевые признаки и представить обоснованный авторский подход к их трактовке. Во второй части исследования библиографический анализ подходов к понятию «карьерный лифт», отраженных в публикациях российских авторов (так как понятие применяется только в русскоязычной форме), позволил уточнить и расширить его сущность в авторском видении типа реализации карьеры и технологии карьерного лифта с позиции их реализации в высших учебных заве-

дениях. В третьей части представлены результаты моделирования возможностей субъект-ориентированного подхода в реализации технологии карьерного лифта в высших учебных заведениях.

Этимологический анализ. Этимологически слово «карьера» произошло от французского *carrière*, в XIX в. обозначавшем «самый быстрый ход лошади», а также от итальянского *carriera* – жизненный путь, поприще⁶ [22]. В настоящее время слово *carriera* в итальянском языке употребляется в значении карьеры, профессии⁷. В обоих языках слово берет начало от латинского *carrus* – телега, повозка). В таблице 1 представлены современные подходы к пониманию значению слова «карьера».

Таблица 1

Современные подходы к трактовке слова «карьера»

Table 1

Modern approaches to the interpretation of the word “career”

Словарь	Трактовка слова
The American Heritage Dictionary of the English Language	1. Избранное занятие; профессия или род занятий. 2. Общий ход или развитие трудовой жизни или профессиональных достижений
ERIC	Постепенно развивающаяся последовательность связанных профессиональных ролей или опыта работы, через которые люди проходят в течение своей трудовой жизни, часто с растущим престижем и вознаграждением, предполагаемая последовательность этих ролей как часть жизненных планов людей
Толковый словарь Д. Н. Ушакова	1. Движение, путь кого-нибудь к внешним успехам, славе, выгодам, почету, сопровождающее деятельность на каком-нибудь общественном поприще. 2. Профессия, род занятия
Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова	1. Род занятий, деятельности. 2. Путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также само достижение такого положения
Современный экономический словарь	1. Успешное продвижение в какой-либо области деятельности. 2. Род занятий, профессия
Этимологический словарь русского языка	Продвижение по служебной лестнице

⁶ Карьера. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Карьера>;
Толковый словарь Ушакова онлайн. URL: <https://ushakovdictionary.ru>

⁷ Итальянско-русский словарь. URL: <https://gufo.me/dict/itru/carriera>

Анализируя трактовки понятия «карьера», представленные в различных словарях: The American Heritage Dictionary of the English Language⁸; ERIC⁹; Толковый словарь Д. Н. Ушакова¹⁰; Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова¹¹; Современный экономический словарь¹²; Этимологический словарь русского языка¹³, можно выделить следующие ключевые характеристики, которые ему приписывают авторы.

1. Карьера связана с определенным родом занятий или видом деятельности.

2. Слово имеет динамическую характеристику, обозначаемую через слова «путь», «движение», «продвижение».

3. Динамическая характеристика понятия имеет прогрессивный аспект, т. е. возможность нисходящего и регрессивного построения карьеры в трактовках не обозначена. Дефиниции, употребляемые для прогрессивной характеристики трактовки понятия, – «продвижение», «растущий престиж и вознаграждение», «путь к успехам», «успешное продвижение».

Подходы к трактовке понятия «карьера» и связанных с ним понятий в публикациях выборочной совокупности сформулировать оказалось сложным, так как лишь малая их часть содержала ссылку на терминологию. Чаще в работах применялись, но не раскрывались понятия «карьерная ориентация», «карьерная осознанность», «профессиональное сознание», «карьерные траектории» и «карьера». Так, понятие «карьера» раскрывается как «ди-

намика зафиксированного и признанного социумом профессионального статуса, обусловленная ростом профессиональной компетентности индивида, личностными качествами и ценностными ориентациями, психологической зрелостью, сформированными умениями самоопределения и самопрезентации, проектирования и реализации социальных маршрутов, а также рядом социально-экономических факторов, не зависящих от самого индивида и трудно поддающихся описанию и систематизации в педагогическом дискурсе» [10, с. 189] Под карьерной траекторией Л. В. Темнова и О. А. Лизунова подразумевают «выстраивание определенных сетей и узлов возможностей, технологий, сообществ, идей, ресурсов с учетом индивидуальных ценностей и интересов каждого» [11, с. 90]. Карьерная траектория, по мнению С. Davis и его коллег представляет собой «сумму путей, которые человек проходит в ходе своей карьеры» [18, р. 771].

Подытожив проведенный этимологический обзор понятия «карьера» и ориентируясь на представленные выше трактовки, в своей работе под карьерой мы будем понимать последовательное и разнонаправленное развитие человека и его компетенций в определенном роде занятий и (или) виде деятельности на рынке труда в соответствии с персональными интересами, мотивами и способностями, формируемыми под воздействием факторов внешней среды. Карьера не формируется сама по себе, на человека и его развитие оказывает влияние большое количество

⁸ The American Heritage Dictionary of the English Language, Fifth Edition. URL: <https://ahdictionary.com/word/search.html?q=career>

⁹ ERIC – онлайн-библиотека исследований и информации в области образования, спонсируемая Институтом педагогических наук (IES) Министерства образования США. URL: <https://eric.ed.gov/?qt=career&ti=Careers>

¹⁰ Толковый словарь Ушакова онлайн. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=23083>

¹¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Азъ, 1994. – 907 с.

¹² Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 476 с.

¹³ Семенов А. В. Этимологический словарь русского языка. – М.: ЮНБЕС, 2003. – 704 с.

факторов внешней среды, часто карьера складывается не только в связи с интересами, способностями и мотивами, но в виду безвыходности ситуации и вынужденных мер трудоустройства и последующего развития в определенной профессии. Раскрываемая нами в данной работе технология карьерного лифта подразумевает в том числе формирование осознанности выбора карьерной траектории студентов за счет взаимодействия всех стейкхолдеров образования в высшей школе.

Что касается этимологического анализа значения слова «лифт», то происходит оно от

английского *lift* – поднимать¹⁴. Если использовать слово «лифт» применительно к карьерному ориентированию, то вполне логичным видится употребление слова в значении развития, т. е. применения сторонней помощи для «подъема» компетенций человека и перехода его в новые профессиональные роли и виды деятельности.

Анализ подходов к трактовке понятия «карьерный лифт» представлен в таблице 2 на основе следующих источников: Е. Ю. Беляева¹⁵, Н. А. Заруба, Н. В. Лопатина¹⁶, О. К. Иванова [4, с. 260], А. И. Ковалева [7, с. 298], Е. В. Когтева [8, с. 35].

Таблица 2

Содержательный анализ подходов к понятию «карьерный лифт»

Table 2

Meaningful analysis of approaches to the concept of “career lift”

Суть понятия	Автор
Обеспечение высокой профессиональной мобильности персонала	Е. Ю. Беляева
«„Резерв кадров“ в условиях рыночных отношений, где все конкурируют со всеми»	Н. А. Заруба, Н. В. Лопатина
Управление продвижением по службе	О. К. Иванова
Профессиональная мобильность, которая имеет движение и «снизу вверх, и сверху вниз, представляя множество вариаций для самореализации»	А. И. Ковалева
«Перспективный резерв из числа специалистов до 35 лет, демонстрирующих высокие моральные качества и управленческий потенциал»	Е. В. Когтева

Необходимо отметить, что понятие «карьерный лифт» употребляется только в отече-

ственных публикациях, основная суть и содержание которых связаны с вопросами управле-

¹⁴ Семенов А. В. Этимологический словарь русского языка. – М.: ЮНВЕС, 2003. – 704 с.

¹⁵ Беляева И. Ю. Влияние крупного бизнеса на социально-экономическое развитие территорий присутствия: оценка мировых практик // Проблемы конфигурации глобальной экономики XXI века: идея социально-экономического прогресса и возможные интерпретации: сб. науч. ст.: в 2 т. / под ред. С. А. Толкачева. – Краснодар: НИИ ЮФУ, 2018. – Т. 2. – С. 19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34971913>

¹⁶ Заруба Н. А., Лопатина Н. В. Проблемы кадрового обеспечения законодательной власти в современных условиях // Учим управлять и учимся управлять: сб. науч. тр. по материалам 5-й науч.-практ. конф. школьников, студентов и преподавателей (Кемерово, 11–14 декабря 2018 г.). – Кемерово: КузГТУ им. Т. Ф. Горбачева, 2019. – С. 29.3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37532639>

ния карьерой на государственной службе. Понятие карьерного лифта авторы публикаций часто не сопровождают пониманием сути, из анализа общего содержания работы можно предположить, что авторы идентифицируют его с понятием «карьерное продвижение» [4; 6]. В то же время наибольшую популярность получило понимание понятия «карьерный лифт», представленное в работе А. И. Ковалевой, трактующей его как профессиональную вертикальную мобильность [7; 12]. Отчасти мы согласны с трактовкой понятия через его связь с вертикальной мобильностью, в то же время в рамках нашего исследования вкладываем в него более широкий смысл и рассматриваем с двух точек зрения: как тип построения карьеры человека и как технологию поддержки карьеры. Карьерный лифт – тип построения карьеры, предусматривающий возможности выстраивания карьеры под индивидуальные потребности, возможности и запрос специалиста не только в рамках одного профессионального направления, но и в кросс-функциональных перемещениях. Карьерный лифт – технология оказания помощи и поддержки абитуриентам, студентам и выпускникам образовательных организаций высшего образования при планировании и на старте карьеры, а также ее сопровождение и в разрезе концепции обучения в течение всей жизни.

Авторский подход к пониманию карьерного лифта

Мы подходим к пониманию карьерного лифта с двух точек зрения: во-первых, рассматриваем карьерный лифт как тип построения карьеры, выбираемый человеком; во-вторых, как технологию карьерного сопровождения студентов, выпускников, специалистов.

1. Карьерный лифт как тип построения карьеры.

Карьерный лифт как тип построения карьеры предусматривает возможности выстраивания карьеры под индивидуальные потребности, возможности и запрос специалиста не только в рамках одного профессионального направления, но и в кросс-функциональных перемещениях. Главная цель реализации данного типа карьеры предусматривает создание среды или экосистемы, позволяющей построить и реализовать индивидуальные карьерные траектории будущим и действующим специалистам при взаимодействии с опытным наставником (экспертом карьерного планирования). При этом построение карьерной траектории по принципу лифта предусматривает возможность остановок и пересмотра инструментов, методов и направления движения в любой момент при изменении ценностно-мотивационных установок личности под воздействием факторов внешней среды.

2. Карьерный лифт как технология.

Цель карьерного лифта как технологии мы определяем как оказание помощи и поддержки абитуриентам, студентам и выпускникам образовательных организаций высшего образования при планировании и на старте карьеры, а также ее сопровождение и в разрезе концепции обучения в течение всей жизни.

На рисунке представлена *концептуальная субъект-ориентированная модель реализации технологии карьерного лифта*, которая реализуется в несколько этапов (рис.).



Рис. Теоретическая концептуальная субъект-ориентированная модель реализации технологии карьерного лифта в высшем учебном заведении
Fig. Theoretical conceptual subject-oriented model of the implementation of career elevator technology at the university

*Опыт в данном случае понимается как любой опыт соприкосновения и взаимодействия с факторами внешней среды, оказывающими влияние на выбор карьерной траектории (в том числе ближайшее окружение – родители, значимые сверстники, учителя и др.).

Каждый из этапов связан с индивидуальными целями человека как субъекта образовательной деятельности и определяется точками их соприкосновения с учреждением высшего образования и стейкхолдерами образовательного процесса на различных уровнях (абитуриент, студент, выпускник, слушатель). На каждом этапе показано, что оказывает наибольшее воздействие на постановку целей абитуриента, студента, выпускника и слушателя, каким образом организуется поддержка при их достижении, а также результаты реализации технологии для заинтересованных сторон. Суть идеи технологии карьерного лифта заключается в непрерывном взаимодействии всех стейкхолдеров образовательного процесса при достижении целей личности, компании/сообщества, государства в вопросах удовлетворения потребностей в востребованных на рынке труда компетенциях.

Все компоненты каждого уровня условно существуют как самостоятельные, так как всегда действуют взаимосвязано друг с другом. Так, например, на уровне «абитуриент» мотивация определенного карьерного выбора формируется под влиянием имеющихся способностей, установок и убеждений, которые часто связаны с опытом, полученным в семье, ближайшем окружении и в среднем образовании. В то же время, имеющаяся карьерная мотивация и установки оказывают влияние на развитие знаниево-навыковой компоненты компетенций, приращение способностей. Все это происходит под влиянием внешних факторов мезо- и макроуровня, и здесь важно активное включение в профориентационную и консультационную работу представителей университетского сообщества, работодателей и общественных организаций, а также реализация государственных проектов соответствующего направления.

На втором уровне модели карьерные цели и результаты определяются и достигаются уже студентом высшего учебного заведения под воздействием многокомпонентной образовательной среды в корреляции со взаимодействием стейкхолдеров образовательного процесса. Здесь, как и на предыдущем уровне, важно формирование и поддержание мотивации карьеры с опорой на проактивное формирование широкого спектра профессиональных и надпрофессиональных компетенций и при условии комплексного и системного включения в процесс всех стейкхолдеров высшего образования. Кроме того, на данном уровне мы делаем акцент на субъект-субъектных взаимоотношениях при развитии компетенций, которые подразумевают самостоятельный выбор, постановку целей развития и определение образовательного маршрута (индивидуального плана развития) студентом.

Третий уровень модели связан с формированием у студентов осознанного отношения к карьере и достижению первых карьерных результатов. На данном этапе можно говорить об эффективности реализации технологии карьерного лифта через выполнение целевых показателей для всех стейкхолдеров. Взаимодействие третьего этапа является циклическим, так как в основе заложены идеи концепции непрерывного обучения в течение всей жизни (Lifelong learning) и создание и налаживание сетей контактов, предполагающие взаимодействие стейкхолдеров образовательного процесса и в случае изменения их ролей в модели.

Основные принципы и правила реализации технологии карьерного лифта следующие.

1. Системность. Мы предусматриваем только возможность системного и комплексного развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций, уделяя им равное внимание. Кроме того, большое значение имеет формирование общекультурных знаний

и установок, а также базовых компетенций, от которых зависит устойчивое развитие общества в целом.

2. Гибкость. Нет универсальных алгоритмов и схем, мир стал очень гибким и непредсказуемым, модели построения карьеры прошлого не работают в настоящем, человек выбирает направление движения сегодня, а завтра может его изменить под потребности и вызовы окружающего мира или из-за трансформации личных интересов и ценностных ориентаций.

3. Индивидуальная обусловленность – каждый человек индивидуален. Карьерная траектория строится по одному алгоритму, но направления, методы, инструменты, цели, задачи и сроки определяются персонально. Кроме того, планирование и развитие карьеры предполагают наличие мотивации и активных действий самой личности, и цель поддержки в рамках карьерного лифта – формирование у человека осознанного отношения к построению карьеры.

4. Многомерность – карьерный лифт предусматривает возможность кросс-функционального развития. Индивидуальная траектория развития строится на основе карты широкого выбора, который может сделать студент/выпускник/специалист в соответствии со своим видением будущего.

5. Средовая обусловленность. Для реализации технологии карьерного лифта необходимо создание соответствующей среды, позволяющей построить и реализовать индивидуальные карьерные траектории будущим и действующим специалистам. В создании и обеспечении эффективной работы данной среды должны принимать участие все стейкхолдеры образовательного процесса в университетах.

Технология карьерного лифта в высшем учебном заведении, как правило, реализуется вверх, так как предусматривает постепенное и целенаправленное развитие компетенций и

вхождение студентов и выпускников на рынок труда. В рамках организации технология может реализовываться в различных направлениях, в том числе:

- вверх (профориентация, должностное продвижение, кадровый резерв);
- вниз (аутплейсмент);
- горизонтально (ротация, LLL – обучение в течение всей жизни).

Основные задачи, которые позволят решить внедрение технологии карьерного лифта в деятельность образовательных учреждений:

- профориентация студентов университетов, помощь и поддержка в трудоустройстве;
- выстраивание дорожной карты взаимодействия стейкхолдеров образовательного процесса;
- моделирование востребованных надпрофессиональных компетенций по направлениям подготовки и планомерное и целенаправленное развитие их у студентов университетов;
- организация коммуникативной площадки для стейкхолдеров образовательного процесса в университете;
- повышение показателей востребованности и трудоустройства выпускников;
- поддержка реализации концепции обучения в течение всей жизни.

Заключение

В представленной работе нами обобщены современные представления о феномене карьерного лифта и отражен авторский взгляд на возможности реализации технологии карьерного лифта в высших учебных заведениях.

В заключение проведенной работы можно сделать несколько выводов. Во-первых, необходимо отметить, что реализация технологии карьерного лифта актуальна и использование ее возможностей находится в зоне решения задач взаимодействия высшего

образования и стейкхолдеров рынка труда при подготовке специалистов, отвечающих преобразующимся потребностям работодателей в сотрудниках и государства в формировании человеческого капитала. Во-вторых, этимологический анализ понятия «карьерный лифт» позволил выделить его основные характеристики (вид деятельности, динамичность, прогрессивность). Представленный автором подход отражает феномен карьерного лифта с двух точек зрения: как тип построения карьеры, предусматривающий возможности выстраивания карьеры под индивидуальные потребности, возможности и запрос специалиста не только в рамках одного профессионального направления, но и в рамках кросс-функциональных перемещений, и как технологию оказания помощи и поддержки абитуриентам, студентам и выпускникам образовательных организаций высшего образования при планировании и на старте карьеры, а также ее сопровождение и в разрезе концепции обучения в течение всей жизни.

Вопросы профориентации, мотивации, профессионального сознания и осознанного выбора карьерного пути абитуриентами, студентами и выпускниками университетов были

и остаются актуальными для обеспечения будущего. В настоящее время высшее образование переживает масштабные изменения, меняются ФГОС, усиливается роль показателей трудоустройства студентов в деятельности высших учебных заведений, пандемия внесла свои коррективы и придала динамику цифровизации образования. Ввиду этого можно предположить, что внимание ученых к исследованию факторов построения карьеры и карьерных траекторий будет только усиливаться. При построении карьеры студентами одним из важнейших факторов является поддержка стейкхолдеров образовательного процесса: государства, высшего учебного заведения (администрации и педагогов), работодателей и профессиональных сообществ, родителей студентов. Взаимодействие стейкхолдеров, активность и вовлеченность самих студентов предусмотрены при реализации технологии карьерного лифта в университете. Основные принципы реализации технологии, которые выделены автором: системность, гибкость, индивидуальная и средовая обусловленность, многомерность призваны обеспечить эффективность действий и взаимодействий, составляющих ее суть.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А. И., Андриянов А. В., Антипов Е. А., Павлова С. М. К социальному портрету молодого россиянина: опыт исследования карьерных устремлений // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – № 2. – С. 103–113. DOI: <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.2.10> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35451943>
2. Бедный Б. И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. – 2017. – № 4. – С. 5–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28998159>
3. Бикбулатова А. А., Карплюк А. В., Тарасенко О. В. Модель работы ресурсного учебно-методического центра российского государственного социального университета в части профессионального и трудового ориентирования лиц с инвалидностью и ОВЗ // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 1. – С. 26–33. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220105> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29159757>
4. Иванова О. К. Совершенствование механизмов управления трудовым потенциалом региона // Экономика строительства и городского хозяйства. – 2017. – Т. 13, № 3. – С. 255–262. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35255569>



5. Камарова Т. А. Необходимые компетенции студентов и выпускников вузов для успешного трудоустройства // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2021. – № 4. – С. 25–35. DOI: <https://doi.org/10.18323/2221-5689-2021-4-25-35> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47499213>
6. Керер О. П., Пименова Н. А. Дуальное образование как условие эффективного взаимодействия техникума и предприятия // Профессиональное образование и рынок труда. – 2017. – № 3. – С. 17–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30281116>
7. Ковалева А. И. Профессиональная мобильность // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 298–300. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18792383>
8. Когтева Е. В. Практики межпоколенного взаимодействия на предприятиях ракетно-космической отрасли // Социально-гуманитарные технологии. – 2017. – № 2. – С. 29–35. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32303897>
9. Пеша А. В., Шавровская М. Н., Николаева М. А., Шрамко Н. В., Камарова Т. А., Панченко А. Ю. Развитие и оценка надпрофессиональных компетенций студентов университетов: теоретико-методологические основы / под общ. ред. А. В. Пеша. – Казань: Бук, 2020. – 248 с. – ISBN 978-5-00118-592-5 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45638634>
10. Соколова А. С. Карьероформирующее обучение как направление подготовки инновационных кадров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 1. – С. 186–195. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38514271>
11. Темнова Л. В., Лизунова О. А. Факторы формирования карьерных траекторий выпускников вузов // Высшее образование в России. – 2017. – № 11. – С. 89–97. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30645859>
12. Цыпкина М. Г. Современные подходы к исследованию процесса управления профессиональной мобильностью молодежи // Социология и право. – 2017. – № 3. – С. 74–79. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30546234>
13. Шавровская М. Н., Пеша А. В. Результаты исследования особенностей управления карьерой студентами // Вопросы управления. – 2020. – № 6. – С. 71–80. DOI: <https://doi.org/10.22394/2304-3369-2020-6-71-80> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44386848>
14. Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Tomažević N., Umek L. Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: a global perspective // Sustainability. – 2020. – Vol. 12 (20). – P. 8438. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12208438>
15. Bristow A., Robinson S., Ratle O. Being an early-career CMS academic in the context of insecurity and ‘excellence’: The dialectics of resistance and compliance // Organization Studies. – 2017. – Vol. 38 (9). – P. 1185–1207. DOI: <https://doi.org/10.1177/0170840616685361> URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0170840616685361>
16. Corwin L. A., Runyon C. R., Ghanem E., Sandy M., Clark G., Palmer G. C., Dolan E. L. Effects of discovery, iteration, and collaboration in laboratory courses on undergraduates’ research career intentions fully mediated by student ownership // CBE – Life Sciences Education. – 2018. – Vol. 17 (2). – P. ar20. DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.17-07-0141>
17. Cadez S., Dimovski V., Zaman Groff M. Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality // Studies in Higher Education. – 2017. – Vol. 42 (8). – P. 1455–1473. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1104659> URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2015.1104659>



18. Davis C., Baty B. J., Hippman C., Trepanier A., Erby L. Genetic counselors with advanced skills: II. A new career trajectory framework // *Journal of Genetic Counseling*. – 2020. – Vol. 29 (5). – P. 771–785. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/jgc4.1204> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jgc4.1204>
19. Harackiewicz J. M., Priniski S. J. Improving student outcomes in higher education: The science of targeted intervention // *Annual review of psychology*. – 2018. – Vol. 69. – P. 409–435. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011725> URL: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-122216-011725>
20. Iivari N., Sharma S., Ventä-Olkkonen L. Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? // *International Journal of Information Management*. – 2020. – Vol. 55. – Art. 102183. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183> URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401220310264>
21. Levecque K., Anseel F., De Beuckelaer A., Van der Heyden J., Gisle L. Work organization and mental health problems in PhD students // *Research Policy*. – 2017. – Vol. 46 (4). – P. 868–879. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008> URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0048733317300422>
22. Mann C. R. A study of engineering education: prepared for the Joint committee on engineering education of the national engineering societies. – New York: Merrymount Press, 1918. – 170 p. URL: https://www.nationalsoftskills.org/downloads/Mann-1918-Study_of_Engineering_Educ.pdf
23. Nowiński W., Haddoud M. Y., Lančarič D., Egerová D., Czeglédi C. The impact of entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy and gender on entrepreneurial intentions of university students in the Visegrad countries // *Studies in Higher Education*. – 2019. – Vol. 44 (2). – P. 361–379. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365359> URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2017.1365359?journalCode=cshe20>
24. Pereira O. P. Metacompetences: How important for organizations? Analysis of a survey in Portugal // *Regional and Sectoral Economic Studies*. – 2013. – Vol. 13 (2). – P. 73–88. URL: https://ideas.repec.org/a/ea/eerese/v13y2013i2_6.html
25. Sundarasan S., Chinna K., Kamaludin K., Nurunnabi M., Baloch G. M., Khoshaim H. B., Sukayt A. Psychological impact of COVID-19 and lockdown among university students in Malaysia: implications and policy recommendations // *International journal of environmental research and public health*. – 2020. – Vol. 17 (17). – Art. 6206. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17176206> URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/17/6206>
26. Tomlinson M., Anderson V. Employers and graduates: the mediating role of signals and capitals // *Journal of Higher Education Policy and Management*. – 2021. – Vol. 43 (4). – P. 384–399. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1833126> URL: https://pure.port.ac.uk/ws/files/22964958/JHEPM_Employers_and_Graduates_signals_and_capitals_Post_Print.pdf
27. Van Lankveld T., Schoonenboom J., Volman M., Croiset G., Beishuizen J. Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature // *Higher Education Research & Development*. – 2017. – Vol. 36 (2). – P. 325–342. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154> URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2016.1208154>
28. Watermeyer R., Crick T., Knight C., Goodall J. COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration // *Higher education*. – 2021. – Vol.



81. – P. 623–641. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y> URL:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-020-00561-y>

Поступила: 06 июня 2022

Принята: 11 июля 2022

Опубликована: 31 августа 2022

Информация об авторах

Пеша Анастасия Владимировна

кандидат экономических наук, доцент,
кафедра экономики труда и управления персоналом,
Уральский государственный экономический университет,
ул. 8 Марта, д. 62, 620144, Екатеринбург, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7614-3118>
E-mail: myrabota2011@gmail.com



Opportunities for the implementation of career lift technology in higher educational institutions

Anastasiya V. Pesha  ¹

¹ Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russian Federation

Abstract

Introduction. *The article is devoted to the involvement of higher education stakeholders in the process of building students and graduates' careers. The purpose of the article is to summarize modern ideas about the phenomenon of 'a career lift' and present author's views on the possibilities of implementing a career lift technology in higher educational institutions.*

Materials and Methods. *The paper presents a subject-centered conceptual model of implementing the career lift technology, based on the methodology of systemic, subject-activity and environmental approaches to scientific cognition. The research methods included etymological and bibliographic analysis used to summarize and clarify the concepts of 'career' and 'career lift'. The modeling method was employed for the complex study and reproduction of the structure and the properties of the career lift technology in universities.*



Results. *The author presented an analysis of existing world approaches to the interpretation of the concept of 'career', summarized their main features and presented a clarified definition of this phenomenon. Based on the etymological and bibliographic analysis of the concepts 'career', 'lift' and 'career lift', reflected in dictionaries and scholarly literature (both Russian and international), the author proposed and justified her approach interpreting the career lift phenomenon. As a result, the author proposed two ways of interpreting the concept of the career lift. According to the first one, a career lift is a type of career building chosen by a person. The second one considers career lift as a technology of career support for students, graduates, and professionals. Based on the analysis and personal experience, the author developed and justified a subject-centered model of the career lift technology, implemented in several stages related to individual goals of a person as a subject of education. It is important to note that the model contains links between student's goals and goals and*

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research. Project No. 19-29-07435 "Theoretical and methodological aspects of the formation of supra-professional competencies of students of higher educational institutions".

For citation

Pesha A. V. Opportunities for the implementation of career lift technology in higher educational institutions. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (4), pp. 143–161. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.07>

  Corresponding Author: Anastasiya V. Pesha, myrabota2011@gmail.com

© Anastasiya V. Pesha, 2022



activities of higher education institutions and other stakeholders. The author argues that all the components of each level relatively exist as independent, since they always act interconnected with each other.

Conclusions. The author concludes that the subject-centered implementation of the career lift technology, based on the principles of consistency, flexibility, individual and environmental determination, and multidimensionality, is designed to ensure the effectiveness of actions and interactions within its structure.

Keywords

Higher education; Career; Career lift; Transferable competencies; Educational environment; Stakeholder; Subject of educational activity.

REFERENCES

1. Andreyev A. I., Andriyanov A. V., Antipov E. A., Pavlova S. M. To the social portrait of a young Russian: A career aspirations research experience. *Knowledge. Understanding. Ability*, 2018, no. 2, pp. 103–113. (In Russian) DOI <https://doi.org/10.17805/zpu.2018.2.10> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35451943>
2. Bednyi B. I. A new postgraduate school model: Pro et contra. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 4, pp. 5–16. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28998159>
3. Bikbulatova A. A., Karplyuk A. V., Tarasenko O. V. Model of activities of the Resource Training Center of the Russian State Social University in terms of professional orientation and employment of persons with disabilities. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22 (1), pp. 26–33. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220105> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29159757>
4. Ivanova O. K. Perfection of mechanisms of management of labor potential of region. *Economics of Civil Engineering and Municipal Economy*, 2017, vol. 13 (3), pp. 255–262. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35255569>
5. Kamarova T. A. Necessary competences of students and university graduates for successful employment. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Economics and Management*, 2021, no. 4, pp. 25–35. (In Russian) DOI <https://doi.org/10.18323/2221-5689-2021-4-25-35> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47499213>
6. Kerer O. P., Pimenova N. A. Dual'noe obrazovanie kak uslovie effektivnogo vzaimodejstviya tekhnikuma i predpriyatiya. *Vocational Education and Labour Market*, 2017, no. 3, pp. 17–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30281116>
7. Kovaleva A. I. Professional mobility. *Knowledge. Understanding. Ability*, 2012, no. 1, pp. 298–300. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30281116>
8. Kogteva E. V. Practices of intergenerational interaction at the aerospace enterprises. *Social and Humanitarian Technologies*, 2017, no. 2, pp. 29–35. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32303897>
9. Pesha A. V., Shavrovskaya M. N., Nikolaeva M. A., Shramko N. V., Kamarova T. A., Panchenko A. Yu.; *Development and evaluation of professional competencies of university students: theoretical and methodological foundations*, Kazan': Buk, 2020, 248 p. (In Russian) ISBN 978-5-00118-592-5 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45638634>
10. Sokolova A. S. Career development education as a vector of educating innovative personnel. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 2019, no. 1, pp. 186–195. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38514271>



11. Temnova L. V., Lizunova O. A. Factors of formation of university graduates' career trajectories. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 11, pp. 89–97. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30645859>
12. Tsyapkina M. G. Modern approaches to the study of the process of management of the youths' professional mobility. *Sociologîâ i pravo = Sociology and Law*, 2017, no. 3, pp. 74–79. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30546234>
13. Shavrovskaya M. N., Pesha A. V. Research results of the features of the career management by students. *Management Issues*, 2020, no. 6, pp. 71–80. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22394/2304-3369-2020-6-71-80> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44386848>
14. Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Tomaževič N., Umek, L. Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: a global perspective. *Sustainability*, 2020, vol. 12 (20), pp. 8438. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12208438> URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/20/8438>
15. Bristow A., Robinson S., Ratle O. Being an early-career CMS academic in the context of insecurity and 'excellence': The dialectics of resistance and compliance. *Organization Studies*, 2017, vol. 38 (9), pp. 1185–1207. DOI: <https://doi.org/10.1177/0170840616685361> URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0170840616685361>
16. Corwin L. A., Runyon C. R., Ghanem E., Sandy M., Clark G., Palmer G. C., Dolan E. L. Effects of discovery, iteration, and collaboration in laboratory courses on undergraduates' research career intentions fully mediated by student ownership. *CBE – Life Sciences Education*, 2018, vol. 17 (2), pp. ar20. DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.17-07-0141>
17. Cadez S., Dimovski V., Zaman Groff M. Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42 (8), pp. 1455–1473. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1104659> URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2015.1104659>
18. Davis C., Baty B. J., Hippman C., Trepanier A., Erby L. Genetic counselors with advanced skills: II. A new career trajectory framework. *Journal of Genetic Counseling*, 2020, vol. 29 (5), pp. 771–785. DOI: <https://doi.org/10.1002/jgc4.1204> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jgc4.1204>
19. Harackiewicz J. M., Priniski S. J. Improving student outcomes in higher education: The science of targeted intervention. *Annual Review of Psychology*, 2018, vol. 69, pp. 409–435. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011725> URL: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-122216-011725>
20. Iivari N., Sharma S., Ventä-Olkkonen L. Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 2020, vol. 55, pp. 102183. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183> URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401220310264>
21. Levecque K., Anseel F., De Beuckelaer A., Van der Heyden J., Gisle L. Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 2017, vol. 46 (4), pp. 868–879. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008> URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0048733317300422>
22. Mann C. R. *A study of engineering education: Prepared for the Joint committee on engineering education of the national engineering societies*, New York: Merrymount Press, 1918, 170 p. URL: https://www.nationalskills.org/downloads/Mann-1918-Study_of_Engineering_Educ.pdf

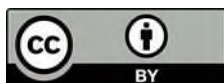


23. Nowiński W., Haddoud M. Y., Lančarič D., Egerová D., Czeglédi C. The impact of entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy and gender on entrepreneurial intentions of university students in the Visegrad countries. *Studies in Higher Education*, 2019, vol. 44 (2), pp. 361–379. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365359> URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2017.1365359?journalCode=cshe20>
24. Pereira O. P. Metacompetences: How important for organizations? Analysis of a survey in Portugal. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 2013, vol. 13 (2), pp. 73–88. URL: https://ideas.repec.org/a/ea/eeres/v13y2013i2_6.html
25. Sundarasan S., Chinna K., Kamaludin K., Nurunnabi M., Baloch G. M., Khoshaim H. B., Sukayt A. Psychological impact of COVID-19 and lockdown among university students in Malaysia: implications and policy recommendations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17 (17), pp. 6206. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17176206> URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/17/6206>
26. Tomlinson M., Anderson V. Employers and graduates: The mediating role of signals and capitals. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2021, vol. 43 (4), pp. 384–399. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1833126> URL: https://pure.port.ac.uk/ws/files/22964958/JHEPM_Employers_and_Graduates_signals_and_capitals_Post_Print.pdf
27. Van Lankveld T., Schoonenboom J., Volman M., Croiset G., Beishuizen J. Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature *Higher Education Research & Development*, 2017, vol. 36 (2), pp. 325–342. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154> URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2016.1208154>
28. Watermeyer R., Crick T., Knight C., Goodall J. COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 2021, vol. 81, pp. 623–641. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y> URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-020-00561-y>

Submitted: 06 June 2022

Accepted: 11 July 2022

Published: 31 August 2022

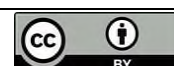


This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

Information about the Authors

Anastasiya Vladimirovna Pesha

Candidate of Economics Science, Associate Professor,
Department of Labor Economics and Human Resources Management,
Ural State University of Economics,
62, 8 Marta str., 620144, Yekaterinburg, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7614-3118>
E-mail: myrabota2011@gmail.com





www.sciforedu.ru

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOLOGY AND CULTURAL
FOR EDUCATION**



УДК 81+37.2

DOI: [10.15293/2658-6762.2204.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2204.08)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Взаимосвязь восприятия и усвоения аудиоинформации в зависимости от способов фиксации письма в эпоху цифровизации

А. В. Елисеева¹, Е. Н. Стрельчук²¹ Общевоинская академия вооруженных сил РФ, Москва, Россия² Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема взаимосвязи письма и способов знаково-символической фиксации текста в цифровую эпоху. Цель исследования заключается в выявлении различий в восприятии и усвоении аудиоинформации, которая фиксируется на письме двумя разными способами: написанием от руки и набором на клавиатуре компьютера (планшета).

Методология. Экспериментальное исследование проводилось на базе общевоинской академии во время преподавания гуманитарной дисциплины «Культура речи» с использованием специально разработанной авторской методики. В исследовании приняли участие 50 слушателей 1 и 2 курса магистратуры в возрасте от 25 до 40 лет, распределенные на две равные группы по 25 человек. В первую подгруппу вошли те, кто выбрал фиксацию текста от руки, во вторую подгруппу – участники, которые выбрали фиксацию текста на компьютере. Эксперимент состоял из двух частей: необходимо было письменно (от руки или на компьютере) зафиксировать аудируемый текст и после его восприятия ответить на вопросы. Общее время – 90 минут. Достоверность полученных данных проверялась с помощью метода расчета *t*-критерия Стьюдента для двух независимых выборок.

Результаты. В ходе проведенного исследования установлено, что для фиксации аудируемого текста слушатели используют по собственному желанию два разных способа: конспектирование и компьютерное стенографирование. Анализ результатов знаково-символической фиксации аудируемого текста показал значительные характерные отличия в структурной организации письменного текста. Выявлено, что в отличие от компьютерного стенографирования использование конспектирования существенно повышает эффективность усвоения учебного материала.

Заключение. В заключении делаются выводы о том, что способы знаково-символической фиксации письменного текста по-разному влияют на восприятие аудиоинформации и ее дальнейшее усвоение, что, в свою очередь, оказывает существенное влияние на развитие мышления и памяти.

Библиографическая ссылка: Елисеева А. В., Стрельчук Е. Н. Взаимосвязь восприятия и усвоения аудиоинформации в зависимости от способов фиксации письма в эпоху цифровизации // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 163–182. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.08>

✉ Автор для корреспонденции: Е. Н. Стрельчук, strelchukl@mail.ru

© А. В. Елисеева, Е. Н. Стрельчук, 2022

Ключевые слова: цифровые технологии; знаково-символическая фиксация текста; письмо; аудиоинформация; компьютерное стенографирование; конспектирование; память; мышление.

Постановка проблемы

Научно-технический прогресс вносит значительные изменения в жизнь миллионов людей, меняет их мышление и поведение, повышает требования к овладению современными профессиями в глобальном информационном пространстве. Основным результатом научно-технического прогресса являются инновации, которые неразрывно связаны с цифровыми технологиями. 26 сентября 2019 г. Юнеско выступила с инициативой пересмотра получаемых учащимися знаний в контексте глобального мира: «Наша глубоко гуманистическая сущность не может позволить нам свести образование к техническому или технологическому, или даже просто к экономическому процессу»¹.

В настоящее время цифровые технологии оказывают существенное влияние на образование. Так, в школах Швеции и Норвегии использование компьютеров в первом классе стало обычным явлением. В США Apple, по данным на январь 2016 г., продала школам и университетам уже свыше 4,5 миллионов iPad. Власти Турции собираются обеспечить планшетами 15 миллионов школьников². Почти все современные развитые страны в образовательном процессе отдают предпочтение компьютерным технологиям. Так, в 2016 г. правительство Финляндии отменило уроки письма прописными буквами и каллиграфии, заменив их занятиями по набору текста на клавиатуре

и письму печатными буквами. «Система образования должна идти в ногу с техническим прогрессом», – считает министр образования Финляндии Минна Харманен (Minna Harmanen)³.

На фоне всеобщей компьютеризации образования не стала исключением и Российская Федерация. В декабре 2017 г. премьер-министр РФ Дмитрий Медведев сказал, что правительство предлагает запустить новый приоритетный проект «Цифровая школа», который будет направлен на формирование у школьников навыков в цифровом мире⁴. В ходе этого проекта уже в июне 2018 г. Министерство просвещения выдвинуло инициативу по замене в школах бумажных учебников электронными. Следует также отметить, что активно воплощается в жизнь столичная программа «Московская электронная школа», а использование электронных дневников в российских школах стало уже нормой.

Однако внедрение компьютерных технологий в учебный процесс вызывает в обществе множество споров. Еще в 2007 г. в РФ был проведен опрос среди молодых людей. Выяснилось, что большая часть респондентов не помнит «день рождения родственников или свой номер телефона. В этом, как оказалось, нет необходимости: о днях рождения напоминает социальная сеть, а все номера телефонов есть в смартфоне»⁵. Пандемия COVID-19

¹ UNESCO. URL: <https://ru.unesco.org/news/yunesko-obyavlyayet-o-nachale-globalnoy-iniciativy-budushchee-obrazovaniya-na-generalnoy>

² Инновации финского среднего образования – Финляндия упраздняет письменность. URL: https://obrmos.ru/go/go_scool/Articles/go_scool_fin.html/

³ Бурда К. Письмо от руки благотворно воздействует на мозг. URL: <https://inosmi.ru/science/20160605/236764129.html/>

⁴ РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20171213/1510827838.html/>

⁵ Алихманов М. Как гаджеты меняют наш мозг: ТОП-8 изменений. URL: <https://zoom.cnews.ru/publication/item/50840/>

также внесла свои коррективы в сформированный годами учебный процесс, она поспособствовала переходу из офлайн в онлайн-обучение, в котором используются только электронные носители.

Следует отметить, что врачи, педагоги, психологи уже начали бить тревогу: «Использование гаджетов, компьютеров может покалечить психику ребенка, замедлить его развитие»⁶. Эксперты Всемирной организации здравоохранения утверждают, что человечеству угрожает цифровой Альцгеймер или «информационная псевдодебильность», при которой развиваются так называемые нейродегенеративные изменения мозга: происходит «прогрессирующая гибель определенных групп нервных клеток с постепенно нарастающей атрофией соответствующих отделов головного мозга»⁷. Термин «цифровое слабоумие» ввел немецкий нейробиолог Манфред Шпицер (M. Spitzer) [1]. Он заметил, что новое «поколение, выросшее с гаджетами в руках, во многом дезориентировано, часто путается и имеет нарушения памяти, – симптомы, которые наблюдаются при болезни Альцгеймера. Со всем молодые люди и даже подростки могут демонстрировать симптоматику этой болезни» [1, с. 50]. И если раньше этим процессам в основном подвергались пожилые люди, то сейчас, как говорит Т. В. Черниговская, «они могут развиваться в любом возрасте» [2, с. 34]. Цифровая реальность рождает новый вид человека. Т. В. Черниговская называет его

«Homo confusus, или “человек растерянный”. Этот человек пока не осознал, насколько сложный и динамичный мир его окружает, и не понимает, как в нем жить» [2, с. 675].

Для человеческого общения возможность выражать свои мысли была и остается важнейшим достижением эволюции мозга. Исследованием языка и сознания, речи и мышления человека посвящены работы многих зарубежных и отечественных ученых. Рассматривая «лингвистику как часть когнитивной психологии», Н. Хомский утверждает, что человеческий язык является «биологическим объектом» и должен анализироваться с использованием методологии наук (N. Chomsky [3]). О влиянии современных информационных технологий на процессы сознания и речи, а также работу головного мозга пишет Н. Карр [4]. Он поднимает проблематику атрофии памяти, нарушения запоминания, ментального конструирования смыслов и логических схем (N. G. Carr [4]).

Наибольший интерес для исследователей представляет собой письмо как вид речевой деятельности. Так, теоретические концепции Л. С. Выготского⁸ и А. Н. Леонтьева⁹ свидетельствуют о том, что письмо является высшей психической функцией человека и формируется в течение всей жизни. Л. С. Выготский считал, что «письмо вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели» и что «обучение письменной

⁶ Юров И. А., Алиева Э. З., Куминова Е. А. Использование современных гаджетов // Информационные технологии в подростковой среде. URL: <https://moluch.ru/young/archive/15/1050/>

⁷ Черниговская Т. В. Лекция «Человек растерянный – Homo Confusus и новая цифровая реальность» // Лекторий «Прямая Речь». – С. 23. URL: https://www.pryamaya.ru/tatyana_chernigovskaya_chelovek_rasteryanny__omo_onfusus_i_novaya_tsifrovaya_realnost?

⁸ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во ЛИН РСФСР, 1956. – 519 с. URL: https://bookap.info/book/vygotskiy_izbrannye_psihologicheskie_issledovaniya_myshlenie_i_rech_problemy_psihologicheskogo_razvitiya_rebenka/load/pdf.shtm?

⁹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 130 с. URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyatyelnost/deyatelnost-soznyanie-lichnost.pdf>

речи формирует у детей способность произвольного оперирования собственными умениями, осознания и произвольного владения устной речью»¹⁰. В своей последней работе «Язык и сознание» А. Р. Лурия отмечал: «Письменная речь является существенным средством в процессах мышления», она используется не только для того, «чтобы передать уже готовое сообщение, но и для того, чтобы отработать собственную мысль»¹¹.

Еще дальше в своих научных разработках продвинулись зарубежные ученые. Так, D. S. McNamara, P. Kendeou разработали методу «early-AWE», предназначенную для развития навыков автоматического письма у детей младшего возраста, включающую оценку на смысловом уровне и систему обратной связи [5]. В своей статье S. Graham, O. F. Tavsanlı, A. Kaldırım представили результаты исследований использования различных методик в процессе обучения письму школьников младших классов [6]. A. M. Ralli и другие исследовали выявили особенности развития навыков письма у школьников в ходе преподавания греческого языка в младшей школе с использованием современных средств обучения [7]. A. Camacho, R. A. Alves и P. Boscolo провели анализ взаимосвязи мотивации и показателей эффективности письма у школьников 1–12 классов [8]. M. Safdari представил сравнительный анализ эффективности использования онлайн-платформы Edmodo (ESLN) в процессе изучения студентами иностранного языка [9].

Количество подобных работ свидетельствует о пристальном внимании ученых к проблемам письма в эпоху цифровизации, поскольку письменная речь имеет огромное зна-

чение для формирования мышления. Так, психолог Гисенского университета Ш. Мюллер в ходе исследований функционирования соматосенсорной системы отметила, что у 70 % выпускников детского сада нет необходимых моторных навыков, которые позволили бы им красиво и четко писать (S. Mueller, K. Fiehler [10, с. 193]). Ученые из Вашингтонского университета, используя функциональную магниторезонансную томографию, выяснили, что «процесс письма сильнее активизирует те районы коры головного мозга, которые отвечают за память и усвоение новой информации» [11, с. 1531]. Авторы работы «The pen is mightier than the key board: advantage so flong handover laptop note taking» («Ручка сильнее клавиатуры») П. Мюллер и Д. Оппенгеймер говорят о том, что студенты, которые делают записи в ноутбуке, хуже запоминают материал (P. Mueller, D. M. Oppenheimer [12]). R. Margullo провел анализ особенностей восприятия текста в интерактивной среде [13]. Таким образом, формирование письменной речи в эпоху цифровых технологий вызывает множество вопросов, что свидетельствует об актуальности темы и пристальном внимании к ней со стороны научного сообщества.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении различий в восприятии и усвоении аудиоинформации, которая фиксируется на письме двумя разными способами: написанием от руки и набором на клавиатуре.

Методология исследования

Исследование проводилось с сентября по декабрь 2019 г. на базе общеобразовательной академии во время преподавания гуманитарной дисциплины «Культура речи». Выбор военной академии в качестве экспериментальной базы

¹⁰ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во ЛИН РСФСР, 1956. – С. 277.

¹¹ Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 214. URL: <http://detsad86kursk.ru/attachments/article/158/Lyriya.pdf>

исследования объясняется тем, что работа со слушателями академии, не имеющими филологического образования, в наибольшей степени позволила сохранить «чистоту эксперимента». В исследовании участвовали 5 учебных групп 1 и 2 курса магистратуры. В общей сложности 50 человек в возрасте от 25 до 40 лет, из которых 90 % имели высшее военное образование и 10 % высшее гражданское (все испытуемые были лицами мужского пола). В возрастную группу от 25 до 30 лет входили 30 % учащихся, в возрастную группу от 30 до 40 лет – 70 % слушателей.

Специально для данного эксперимента были предоставлены ноутбуки и канцелярские принадлежности. Экспериментатор находился в аудитории и читал лекцию в обычном режиме. Скорость подачи информации составляла в среднем 267 слогов в минуту (или 87–90 слов в минуту). В виде экспериментального материала группам был предложен отрывок из книги В. А. Рунова, Л. А. Зайцева «Совсем другой Сталинград», состоящий из 6 абзацев, 23 предложений и 424 слов¹². Использование данного текста было обусловлено наличием военной тематики и профессиональной лексики. Выбор фиксации текста был предоставлен слушателям.

Эксперимент состоял из двух частей. Для первой части эксперимента участники были разделены на две подгруппы. В первую подгруппу (№ 1) вошли те, кто выбрал фиксацию текста от руки (25 человек), во вторую подгруппу (№ 2) вошли участники, которые выбрали фиксацию текста на компьютере (25 человек). Перед всеми участниками была поставлена задача: письменно (от руки или на компьютере) зафиксировать аудируемый текст. Время, данное под запись, составило 45 минут.

Распределение участников эксперимента по подгруппам № 1 и № 2 основывалось на самостоятельном выборе слушателями способа фиксации текста, предполагающего наличие навыков и достаточного практического опыта работы на компьютере.

Во второй части эксперимента участники первой и второй подгрупп выполняли задание, в котором необходимо было письменно ответить на вопросы по аудируемому тексту. Время выполнения задания – 45 минут. Слушателям раздали заранее составленные вопросы (табл. 1.).

Таблица 1

Перечень вопросов для анализа степени усвоения зафиксированного аудиоматериала

Table 1

List of questions for analyzing the degree of assimilation of recorded audio material

Вопросы по тексту
1. Когда и кто впервые применил окружение как один из способов вооруженной борьбы?
2. Когда, где и кем впервые в советской истории была проведена операция, направленная на окружение противника?
3. Почему попытка советского командования о проведении такой операции под Москвой завершилась неудачно?
4. Где была успешно проведена первая крупная операция по окружению противника?

¹² Рунов В. А., Зайцев Л. А. *Совсем другой Сталинград*. – М.: Вече, 2017. – 384 с.

Окончание таблицы 1

5. На чем было акцентировано особое внимание советского командования в ходе первых операций по окружению?
6. С момента проведения какой операции советское командование начинает создавать подвижный внешний фронт окружения?
7. По какой причине оказавшиеся в окружении войска противника прекращали сопротивление?

Общее время – 90 минут (или 2 академических часа).

Результаты исследования

Участники подгруппы № 1 конспектировали аудируемый текст от руки. С поставленной задачей справились 96 % слушателей, оставшиеся 4 % не дописали текст по разным причинам (меняли ручку в течение работы, выходили из аудитории, отвлекались на телефонные звонки).

Участники подгруппы № 2 печатали на компьютере. Все участники этой подгруппы текст не конспектировали, а стенографировали. С поставленной задачей справились 92 %, оставшиеся 8 % не дописали текст также по

разным причинам (выходили из аудитории, отвлекались на телефонные звонки).

Для статистического анализа полученных результатов использовался метод расчета t-критерия Стьюдента для двух независимых выборок. В качестве сравнительных характеристик использовались следующие оценочные показатели фиксации аудируемого текста:

- 1) полностью законченные предложения (23 предложения);
- 2) использование сокращенных слов и общеупотребительных сокращений;
- 3) использование аббревиатур;
- 4) использование знаковых обозначений.

Полученные результаты представлены в таблицах 2–5.

Таблица 2

Расчет t-критерия Стьюдента с анализом полностью законченных предложений (23 предложения)

Table 2

Student's t-test calculation with analysis fully completed sentences (23 sentences)

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	B.1	B.2	B.1	B.2	B.1	B.2
1	2	3	4	5	6	7
1	19	4	2.12	-1.28	4.4944	1.6384
2	17	7	0.12	1.72	0.0144	2.9584
3	15	5	-1.88	-0.28	3.5344	0.0784
4	18	6	1.12	0.72	1.2544	0.5184
5	20	8	3.12	2.72	9.7344	7.3984
6	17	3	0.12	-2.28	0.0144	5.1984
7	15	9	-1.88	3.72	3.5344	13.8384
8	14	4	-2.88	-1.28	8.2944	1.6384
9	18	5	1.12	-0.28	1.2544	0.0784

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7
10	20	6	3.12	0.72	9.7344	0.5184
11	14	3	-2.88	-2.28	8.2944	5.1984
12	16	7	-0.88	1.72	0.7744	2.9584
13	18	4	1.12	-1.28	1.2544	1.6384
14	15	2	-1.88	-3.28	3.5344	10.7584
15	19	8	2.12	2.72	4.4944	7.3984
16	20	5	3.12	-0.28	9.7344	0.0784
17	18	4	1.12	-1.28	1.2544	1.6384
18	19	7	2.12	1.72	4.4944	2.9584
19	15	6	-1.88	0.72	3.5344	0.5184
20	16	7	-0.88	1.72	0.7744	2.9584
21	18	3	1.12	-2.28	1.2544	5.1984
22	14	8	-2.88	2.72	8.2944	7.3984
23	16	5	-0.88	-0.28	0.7744	0.0784
24	13	4	-3.88	-1.28	15.0544	1.6384
25	18	2	1.12	-3.28	1.2544	10.7584
Суммы:	422	132	0	-0	106.64	95.04
Среднее:	16.88	5.28				

Прим.: В.1 – результаты подгруппы № 1 (количество предложений), В.2 – результаты подгруппы № 2 (количество предложений).

Результат: $t_{эмп} = 20.4$.

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.01	2.68



Таблица 3

**Расчет t-критерия Стьюдента с анализом использования сокращенных слов
и общеупотребительных сокращений**

Table 3

Student's t-test calculation with analysis use of abbreviated words and common abbreviations

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	42	3	5.8	-0.72	33.64	0.5184
2	35	4	-1.2	0.28	1.44	0.0784
3	29	5	-7.2	1.28	51.84	1.6384
4	44	2	7.8	-1.72	60.84	2.9584
5	38	3	1.8	-0.72	3.24	0.5184
6	32	4	-4.2	0.28	17.64	0.0784
7	33	7	-3.2	3.28	10.24	10.7584
8	40	3	3.8	-0.72	14.44	0.5184
9	27	4	-9.2	0.28	84.64	0.0784
10	36	2	-0.2	-1.72	0.04	2.9584
11	39	5	2.8	1.28	7.84	1.6384
12	43	3	6.8	-0.72	46.24	0.5184
13	37	4	0.8	0.28	0.64	0.0784
14	42	2	5.8	-1.72	33.64	2.9584
15	36	4	-0.2	0.28	0.04	0.0784
16	29	5	-7.2	1.28	51.84	1.6384
17	40	4	3.8	0.28	14.44	0.0784
18	37	5	0.8	1.28	0.64	1.6384
19	31	6	-5.2	2.28	27.04	5.1984
20	39	3	2.8	-0.72	7.84	0.5184
21	33	2	-3.2	-1.72	10.24	2.9584
22	29	5	-7.2	1.28	51.84	1.6384
23	40	3	3.8	-0.72	14.44	0.5184
24	38	1	1.8	-2.72	3.24	7.3984
25	36	4	-0.2	0.28	0.04	0.0784
Суммы:	905	93	-0	-0	548	47.04
Среднее:	36.2	3.72				

Прим.: В.1 – результаты подгруппы № 1 (количество слов), В.2 – результаты подгруппы № 2 (количество слов).

Результат: $t_{эмп} = 32.8$.

Полученное эмпирическое значение t (32.8) находится в зоне значимости.

Таблица 4

Расчет t-критерия Стьюдента с анализом использования аббревиатур

Table 4

Student's t-test calculation with an analysis of the use of abbreviations

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	B.1	B.2	B.1	B.2	B.1	B.2
1	10	1	3.84	0.16	14.7456	0.0256
2	8	0	1.84	-0.84	3.3856	0.7056
3	6	2	-0.16	1.16	0.0256	1.3456
4	7	0	0.84	-0.84	0.7056	0.7056
5	8	1	1.84	0.16	3.3856	0.0256
6	7	1	0.84	0.16	0.7056	0.0256
7	6	0	-0.16	-0.84	0.0256	0.7056
8	9	1	2.84	0.16	8.0656	0.0256
9	4	2	-2.16	1.16	4.6656	1.3456
10	8	1	1.84	0.16	3.3856	0.0256
11	6	2	-0.16	1.16	0.0256	1.3456
12	9	0	2.84	-0.84	8.0656	0.7056
13	7	0	0.84	-0.84	0.7056	0.7056
14	3	1	-3.16	0.16	9.9856	0.0256
15	8	1	1.84	0.16	3.3856	0.0256
16	6	1	-0.16	0.16	0.0256	0.0256
17	4	2	-2.16	1.16	4.6656	1.3456
18	5	0	-1.16	-0.84	1.3456	0.7056
19	3	0	-3.16	-0.84	9.9856	0.7056
20	4	2	-2.16	1.16	4.6656	1.3456
21	9	0	2.84	-0.84	8.0656	0.7056
22	2	1	-4.16	0.16	17.3056	0.0256
23	8	0	1.84	-0.84	3.3856	0.7056
24	3	1	-3.16	0.16	9.9856	0.0256
25	4	1	-2.16	0.16	4.6656	0.0256
Суммы:	154	21	-0	0	125.36	13.36
Среднее:	6.16	0.84				

Прим.: В.1 – результаты подгруппы № 1 (количество аббревиатур), В.2 – результаты подгруппы № 2 (количество аббревиатур).

Результат: $t_{эмп} = 11.1$.

Полученное эмпирическое значение $t(11.1)$ находится в зоне значимости.

Таблица 5

Расчет t-критерия Стьюдента с анализом использования знаковых обозначений

Table 5

Student's t-test calculation with an analysis of the use of sign symbols

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	B.1	B.2	B.1	B.2	B.1	B.2
1	5	1	2.52	0.6	6.3504	0.36
2	6	0	3.52	-0.4	12.3904	0.16
3	3	0	0.52	-0.4	0.2704	0.16
4	4	0	1.52	-0.4	2.3104	0.16
5	2	1	-0.48	0.6	0.2304	0.36
6	1	3	-1.48	2.6	2.1904	6.76
7	6	0	3.52	-0.4	12.3904	0.16
8	1	0	-1.48	-0.4	2.1904	0.16
9	0	0	-2.48	-0.4	6.1504	0.16
10	4	0	1.52	-0.4	2.3104	0.16
11	3	1	0.52	0.6	0.2704	0.36
12	5	0	2.52	-0.4	6.3504	0.16
13	1	0	-1.48	-0.4	2.1904	0.16
14	2	1	-0.48	0.6	0.2304	0.36
15	3	0	0.52	-0.4	0.2704	0.16
16	0	0	-2.48	-0.4	6.1504	0.16
17	4	0	1.52	-0.4	2.3104	0.16
18	2	0	-0.48	-0.4	0.2304	0.16
19	1	0	-1.48	-0.4	2.1904	0.16
20	0	1	-2.48	0.6	6.1504	0.36
21	3	0	0.52	-0.4	0.2704	0.16
22	2	1	-0.48	0.6	0.2304	0.36
23	1	1	-1.48	0.6	2.1904	0.36
24	2	0	-0.48	-0.4	0.2304	0.16
25	1	0	-1.48	-0.4	2.1904	0.16
Суммы:	62	10	-0	0	78.24	12
Среднее:	2.48	0.4				

Прим.: В.1 – результаты подгруппы № 1 (количество знаков), В.2 – результаты подгруппы № 2 (количество знаков).
 Результат: $t_{эм} = 5.5$.

Полученное эмпирическое значение $t(5.5)$ находится в зоне значимости.

Представленные результаты позволяют сделать следующие выводы:

– имеется различие средних арифметических значений в двух выборках по каждому из четырех оценочных критериев;

– зафиксированный подгруппой № 1 текст отличался большей законченностью;

– участники подгруппы № 1 при конспектировании чаще использовали сокращение слов, аббревиатуры, знаковые и общеупотребительные сокращения;

– участники подгруппы № 2 стремились зафиксировать аудируемый текст в полном объеме, т. е. записывали его «слово в слово».

Таким образом, участники обеих подгрупп записали аудируемый текст разными способами, при этом слушатели подгруппы №

1 активно использовали способы конспектирования текста, а слушатели подгруппы № 2 старались все записать дословно. Какой из данных видов фиксации более эффективен для усвоения материала обучающимися, мы предлагаем оценить на основе результатов второй части эксперимента.

Вторая часть эксперимента предполагала ответы на вопросы по тексту (табл. 1). При анализе ответов учитывались только те из них, которые в максимальной степени соответствовали изложенному в тексте материалу. Для статистического анализа полученных результатов использовался метод расчета t-критерия Стьюдента для двух независимых выборок. Итоговые результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

Расчет t-критерия Стьюдента с анализом использования знаковых обозначений

Table 6

Student's t-test calculation with an analysis of the use of sign symbols

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	2	3	4	5	6	7
1	6	3	0.96	0.6	0.9216	0.36
2	4	2	-1.04	-0.4	1.0816	0.16
3	3	2	-2.04	-0.4	4.1616	0.16
4	5	1	-0.04	-1.4	0.0016	1.96
5	6	1	0.96	-1.4	0.9216	1.96
6	4	3	-1.04	0.6	1.0816	0.36
7	4	2	-1.04	-0.4	1.0816	0.16
8	3	2	-2.04	-0.4	4.1616	0.16
9	5	2	-0.04	-0.4	0.0016	0.16
10	5	3	-0.04	0.6	0.0016	0.36
11	6	3	0.96	0.6	0.9216	0.36
12	7	4	1.96	1.6	3.8416	2.56
13	6	2	0.96	-0.4	0.9216	0.16
14	5	2	-0.04	-0.4	0.0016	0.16

Окончание таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7
15	5	2	-0.04	-0.4	0.0016	0.16
16	4	3	-1.04	0.6	1.0816	0.36
17	5	3	-0.04	0.6	0.0016	0.36
18	6	2	0.96	-0.4	0.9216	0.16
19	6	2	0.96	-0.4	0.9216	0.16
20	5	1	-0.04	-1.4	0.0016	1.96
21	5	4	-0.04	1.6	0.0016	2.56
22	4	3	-1.04	0.6	1.0816	0.36
23	7	3	1.96	0.6	3.8416	0.36
24	7	2	1.96	-0.4	3.8416	0.16
25	3	3	-2.04	0.6	4.1616	0.36
Суммы:	126	60	-0	0	34.96	16
Среднее:	5.04	2.4				

Прим.: В.1 – результаты подгруппы № 1 (правильные ответы), В.2 – результаты подгруппы № 2 (правильные ответы).

Результат: $t_{Эмп} = 9.1$.

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.01	2.68



Представленные результаты позволяют сделать следующие выводы:

– следует отметить значимое различие средних арифметических значений в двух выборках;

– участники подгруппы № 1 намного лучше запомнили записанный текст, включая подробности и детали, они правильно ответили на большую часть вопросов (75 %);

– участники подгруппы № 1 при записи текста использовали конспектирование, применяя сокращения, аббревиатуру и знаковые обозначения;

– участники подгруппы № 2 плохо усвоили аудируемый материал, количество правильных ответов в этой подгруппе в два раза меньше по сравнению с подгруппой № 1 (35 %).

Обсуждение

Ответ на вопрос, почему слушатели подгруппы № 1 лучше запомнили текст, по нашему мнению, следует искать в психолингвистических основах конспектирования и стенографирования материала.

Процесс конспектирования лекции связан с таким видом речевой деятельности, как аудирование. Во время него происходит отбор информации, первичной и вторичной. При отборе первичной информации конспектирующий слушает лектора, пока не посчитает необходимым зафиксировать часть этой полученной информации, другую же отправляет в кратковременную память до вторичного отбора. Далее происходит отбор наиболее важной и значимой информации. После вторичного отбора пишущий сворачивает полученную информацию до необходимого смысла, а затем старается переформулировать важную для себя информацию. Особенность переформулировки состоит в том, что конспектирование требует максимальной компрессии или сжатия текста.

Исследования, рассматривающие конспектирование, в свое время были подробно описаны В. П. Павловой в работе «Обучение конспектированию»¹³. Ссылаясь на опыт ученых, В. П. Павлова рассматривала конспектирование как сложный процесс определенных умственных операций и приемов, где аудирование сочетается с письмом, рецептивный вид речевой деятельности с продуктивным. Конспектирующий не «просто отбрасывает ненужную для него информацию и сокращает текст, а именно сворачивает его таким образом, чтобы и через достаточно длительный

промежуток времени суметь вновь его развернуть без существенной утраты информации»¹⁴. В. П. Павлова отмечала, что «мыслительные операции, сопровождающие процесс конспектирования, позволяют студенту лучше усваивать материал уже в самом процессе записи»¹⁵.

Таким образом, конспектирование требует больших умственных усилий, так как во время работы человек должен обработать информацию, часть которой попадает в кратковременную память. Вследствие этого конспектирующий лучше усваивает всю информацию.

Как показал проведенный нами эксперимент, участники подгруппы № 2, имея высокую скорость набора текста на клавиатуре и быстро печатая текст под диктовку, смогли уложиться по времени в первичный отбор, вторичный отбор (при котором происходит компрессия или сжатие текста) им был не нужен, так как уже при первичном отборе текст был зафиксирован. Получается, что было пропущено одно звено между первичным и вторичным отбором, а именно работа кратковременной памяти. «Стремление к точному воспроизведению лекционного материала приводит к пропускам и в конечном счете к частичной, но невосполнимой утрате информации... стенографирование лекций студентами менее целесообразно, чем конспектирование»¹⁶.

Следует сделать акцент и на другом немаловажном факте. «Письменная речь является существенным средством в процессе мышления. Известно, что для уяснения мысли лучше всего попытаться написать, выразить эту мысль письменно»¹⁷. Ученый предполагал прежде всего работу руки. Сейчас говорят о

¹³ Павлова В. П. Обучение конспектированию. – М.: Рус. яз., 1978. – 102 с. URL: <https://obuchalka.org/20191218116411/obuchenie-konspektirovaniu-pavlova-v-p-1978.html?>

¹⁴ Там же. – С. 58.

¹⁵ Там же. – С. 58.

¹⁶ Там же. – С. 81.

¹⁷ Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 262. URL: <http://detsad86kursk.ru/attachments/article/158/Lyriya.pdf>

том, что написанные буквы и цифры запоминаются намного лучше, чем электронные символы, потому что человеческий мозг создает с их помощью когнитивные карты памяти и новые нейронные сети. «Реально пишет наш мозг и какую команду он посылает, то и происходит. Рука просто является продолжением нашего мозга. Все взаимосвязано. Рука от мозга, мозг от руки. Мы как личности и от того, и от другого. Это как с мышечной системой. Мышцы надо тренировать. С нейронными сетями то же самое»¹⁸.

Запись, сделанная от руки, является более личной, для ее написания задействовано больше функций мозга. «Это личная переработка и присвоение материала»¹⁹. Во время письма люди не только тренируют мелкую моторику, но и «развивают теменной участок головного мозга, отвечающий за взаимодействие между зрением и двигательной активностью» [14, с. 136]. Трудно не согласиться с Л. С. Выготским, который считал, что «обучение письменной речи формирует способность произвольного оперирования собственными умениями, осознания и произвольного владения устной речью»²⁰. Уже доказано, что в процессе письма активизируется так называемый центр Брока, отвечающий за формирование речи, способность читать и писать («Брока центр (англ. Broca's area; по имени фр. антро-

полога и хирурга П. Брока) – участок коры головного мозга, расположенный в задненижней части 3-й лобной извилины левого полушария, обеспечивающий моторную организацию речи»²¹. При локальных поражениях зоны Брока возникают специфические нарушения речи – афазия. Так, А. Р. Лурия писал: «Брока утверждал, что зона является “центром моторных образов слов” и что повреждение в этой зоне ведет к особому виду нарушения экспрессивной речи, которое он первоначально назвал “афемией”; позже это нарушение получило название „афазия“, как оно и называется в наше время»²². Похожую точку зрения высказывает и Т. В. Черниговская: «У больных с нарушением работы центра Брока, наблюдаются аграмматизмы, которые выражаются в неспособности построения сложных высказываний и нарушениях морфологии»²³.

Представленное исследование затрагивает вопрос о роли и месте научно-технического прогресса в эволюции человечества. Данная тема уже долгие годы остается предметом дискуссии мирового научного сообщества. Не вызывает сомнения тот факт, что мы должны привносить в нашу жизнь достижения научно-технического прогресса, использовать их для оптимизации и повышения эффективности нашей деятельности, но они не должны оказывать негативного влияния на становле-

¹⁸ Черниговская Т. В. Наша нейронная сеть — сложнейший механизм. URL: <https://journaldoctor.ru/catalog/nevrologiya/intervyu-v-nomer-1-130-2017.2/>

¹⁹ Эйдельман Д. Рука и мозг: ручкой или на клавиатуре. URL: <https://relevantinfo.co.il/ruka/>

²⁰ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во ЛИН РСФСР, 1956. – С. 358. URL: https://bookap.info/book/vygotskiy_izbrannye_psihologicheskie_issledovaniya_myshlenie_i_rech_problemy_psihologicheskogo_razvitiya_rebenka/load/pdf.shtm?

²¹ Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с.

²² Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 110. URL: <http://detsad86kursk.ru/attachments/article/158/Lyriya.pdf>

²³ Черниговская Т. В. Чеширская улыбка kota Шредингера: язык и сознание. – М.: Издательский Дом ЯСК: Языки славянской культуры, 2017. – С. 52. URL: <file:///D:/Downloads/chernigovskaya-tatyana-cheshirskaya-ulybka-kota-shredingera-yazyk-i-soznanie-290498.pdf>

ние и развитие человека. Не приведет ли внедрение новых ИТ-технологий к когнитивным нарушениям и последующей деградации мозга? Человечество не раз в своей истории сталкивалось с разного рода псевдонаучными концепциями и теориями, отвергало или принимало те или иные новшества, двигалось методом проб и ошибок, подтверждая слова древнеримского оратора Марка Сенеки: “Errare humanum est” («Человеку свойственно ошибаться»).

Заключение

Проведенное сравнительное эмпирическое исследование позволило установить, что эффективность восприятия и усвоения учебного аудируемого материала зависит от способа знаково-символической фиксации письменного текста: от руки или на клавиатуре компьютера. При этом используется два разных способа: конспектирование и компьютерное стенографирование.

Проведенный статистический анализ результатов эксперимента выявил существенную разницу между данными способами фиксации текста и показал, что использование

конспектирования существенно повышает эффективность восприятия и усвоения учебного материала. Это связано с тем, что процесс конспектирования требует больших умственных усилий, направленных на обработку воспринимаемой информации, включая задействование механизмов кратковременной памяти.

Использование авторской методики позволило наглядно продемонстрировать, что конспектирование, в отличие от компьютерного стенографирования, оказывает существенное влияние на когнитивные функции головного мозга, способствует развитию мышления и памяти.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости учитывать особенности восприятия и усвоения учебного аудируемого материала в зависимости от способа знаково-символической фиксации письменного текста. Ориентирование обучающихся на использование конспектирования позволит существенно повысить эффективность восприятия и усвоения учебного материала в эпоху цифровизации, окажет позитивное влияние на развитие когнитивных функций головного мозга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Spitzer M. Cyberkrank!: Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert // Droemer eBook. – German: Droemer HC, 2015. – 432 p. URL: <https://www.droemer-knaur.de/buch/manfred-spitzer-cyberkrank-9783426301043>
2. Черниговская Т. В., Аллахвердов В. М., Коротков А. Д., Гершкович В. А., Киреев М. В., Прокопья В. К. Мозг человека и многозначность когнитивной информации: конвергентный подход // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – 2020. – Т. 36, № 4. – С. 675–686. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu17.2020.406> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44568814>
3. Chomsky N. New Horizons in the Study of Language and Mind. – Cambridge University Press, 2000. – 230 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811937> URL: https://assets.cambridge.org/97805216/51479/frontmatter/9780521651479_frontmatter.pdf
4. Carr N. G. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. – W. W. Norton & Company, 2010. – 280 p. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Shallows%3A-What-the-Internet-Is-Doing-to-Our-Carr/717510bb14dcd320a31820e08531e5cfb1fe3182>



5. McNamara D. S., Kendeou P. The early automated writing evaluation (eAWE) framework // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. – 2022. – Vol. 29 (2). – P. 150–182. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2037509>
6. Graham S., Tavsanlı O. F., Kaldırım A. Improving Writing Skills of Students in Turkey: a Meta-analysis of Writing Interventions // *Educational Psychology Review*. – 2022. – Vol. 34. – P. 889–934. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09639-0>
7. Ralli A. M., Dimakos I. C., Dockrell J. E., Papoulidi A. Teacher practices for teaching writing in Greek primary schools // *Reading and Writing*. – 2022. – Vol. 35. – P. 1599–1626. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10258-6>
8. Camacho A., Alves R. A., Boscolo P. Writing Motivation in School: a Systematic Review of Empirical Research in the Early Twenty-First Century // *Educational Psychology Review*. – 2021. – Vol. 33 (1). – P. 213–247. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
9. Safdari M. Contributions of Edmodo social learning network to Iranian EFL learners' writing accuracy // *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*. – 2021. – Vol. 22 (1). – P. 343–361. URL: <http://callej.org/journal/22-1/Safdari2021.pdf>
10. Mueller S., Fiehler K. Effector movement triggers gaze-dependent spatial coding of tactile and proprioceptive-tactile reach targets // *Neuropsychologia*. – 2014. – Vol. 62. – P. 184–193. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.07.025>
11. Pattamadilok C., Ponz A., Planton S., Bonnard M. Contribution of writing to reading: Dissociation between cognitive and motor process in the left dorsal premotor cortex // *Human brain mapping*. – 2016. – Vol. 37 (4). – P. 1531–1543. DOI: <https://doi.org/10.1002/hbm.23118>
12. Mueller P., Oppenheimer D. M. The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking // *Psychological Science*. – 2014. – Vol. 25 (6). – P. 1159–1168. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797614524581> URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797614524581>
13. Marzullo R. Education and technology // *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*. – 2022. – Vol. 20 (1). – P. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.54808/jsci.20.01.163>
14. Kiefer M., Schuler S., Mayer C., Trumpp N. M., Hille K., Sachse S. Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children // *Advances in cognitive psychology*. – 2015. – Vol. 11 (4). – P. 136–146. DOI: <https://doi.org/10.5709/acp-0178-7>

Поступила: 27 апреля 2022

Принята: 11 июля 2022

Опубликована: 31 августа 2022



Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах

Елисева Алена Витальевна

Преподаватель,
кафедра русского и иностранных языков,
Общевойсковая академии вооруженных сил РФ,
пр. Девичьего Поля, д. 4, 119992, Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2625-7288>
E-mail: alinanoor@rambler.ru

Стрельчук Елена Николаевна

доктор педагогических наук, доцент,
кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета,
Российский университет дружбы народов,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6, 117198, Москва, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2161-3722>
E-mail: strelchukl@mail.ru



The relationship between perception and assimilation of audio information depending on the methods of fixing writing in the era of digitalization

Alena V. Eliseeva¹, Elena N. Strelchuk  ²

¹ Russian Combined Arms Academy, Moscow, Russian Federation

² Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article explores a significant problem of the relationship between writing and listening depending on the methods of symbolic text fixation in the digital age. The purpose of the study is to identify differences in the perception and assimilation of audio information, which is fixed in two different ways: by hand and typing on the keyboard of a computer (tablet).

Materials and Methods. The experimental study was conducted at the combined arms Academy in the «Standards of Speech" classroom using a specially developed author's inventory. The study sample consisted of 1st and 2nd year master's students ($n = 50$) aged between 25 and 40 years, divided into two equal groups of 25 people. The first subgroup included those who chose to fix the text by hand, whereas the second subgroup included participants who chose to fix the text on a computer. The experiment consisted of two parts: it was necessary to record the auditable text in writing (by hand or on a computer) and answer questions after its perception. The total time was 90 minutes. The reliability of the data obtained was verified using the Student's t -test calculation method for two independent samples.

Results. In the course of the study, it was determined that for fixing the audited text, listeners (if desired) use two different methods: note-taking and computer shorthand. Analysis of the results of sign-symbolic fixation of the audited text showed significant differences in the structural organization of the written text. It was revealed that, in contrast to computer shorthand, the use of taking notes significantly increases the efficiency of assimilation of educational material.



Conclusions. The article concludes that methods of sign-symbolic fixation of a written text in different ways affect the perception of audio information and its further assimilation, which in turn has a significant impact on the development of thinking and memory.

Keywords

Digital technologies; Sign-symbolic fixation of text; Writing; Audio information; Computer shorthand; Note-taking; Memory; Thinking.

For citation

Eliseeva A. V., Strelchuk E. N. The relationship between perception and assimilation of audio information depending on the methods of fixing writing in the era of digitalization. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (4), pp. 163–182. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.08>

  Corresponding Author: Elena N. Strelchuk, strelchukl@mail.ru

© Alena V. Eliseeva, Elena N. Strelchuk, 2022



REFERENCES

1. Spitzer M. *Cyberkrank!: Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert*. Droemer eBook, 2015, 432 p. URL: <https://www.droemer-knaur.de/buch/manfred-spitzer-cyberkrank-9783426301043>
2. Chernigovskaja T. V., Allahverdov V. M., Korotkov A. D., Gershkovich V. A., Kireev M. V., Prokopenya V. K. Human brain and ambiguity of cognitive information: A convergent approach. *Bulletin of St. Petersburg University. Philosophy and Conflictology*, 2020, vol. 36 (4), pp. 675–686. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu17.2020.406> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44568814>
3. Chomsky N. *New horizons in the study of language and mind*. 2000, 230 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811937>
4. Carr N. G. *The shallows: What the internet is doing to our brains*. 2010, 280 p. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Shallows%3A-What-the-Internet-Is-Doing-to-Our-Carr/717510bb14dcd320a31820e08531e5cfb1fe3182>
5. McNamara, D.S., Kendeou, P. The early automated writing evaluation (eAWE) framework. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2022, vol. 29 (2), pp. 150–182. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2037509>
6. Graham S., Tavsanlı O. F., Kaldırım A. Improving writing skills of students in Turkey: A meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review*, 2022, vol. 34, pp. 889–934. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09639-0>
7. Ralli A. M., Dimakos I. C., Dockrell J. E., Papoulidi A. Teacher practices for teaching writing in Greek primary schools. *Reading and Writing*, 2022, vol. 35, pp. 1599–1626. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10258-6>
8. Camacho A., Alves R. A., Boscolo P. Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 2021, vol. 33 (1), pp. 213–247. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
9. Safdari M. Contributions of Edmodo social learning network to Iranian EFL learners' writing accuracy. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 2021, vol. 22 (1), pp. 343–361. URL: <http://callej.org/journal/22-1/Safdari2021.pdf>
10. Mueller S., Fiehler K. Effector movement triggers gaze-dependent spatial coding of tactile and proprioceptive-tactile reach targets. *Neuropsychologia*, 2014, vol. 62, pp. 184–193. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.07.025>
11. Pattamadilok C., Ponz A., Planton S., Bonnard M. Contribution of writing to reading: Dissociation between cognitive and motor process in the left dorsal premotor cortex. *Human Brain Mapping*, 2016, vol. 37 (4), pp. 1531–1543. DOI: <https://doi.org/10.1002/hbm.23118>
12. Mueller P., Oppenheimer D. M. The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 2014, vol. 25 (6), pp. 1159–1168. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797614524581> URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797614524581>
13. Marzullo R. Education and technology. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 2022, vol. 20 (1), pp. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.54808/jsci.20.01.163>
14. Kiefer M., Schuler S., Mayer C., Trumpp N.e M., Hille K., Sachse S. Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance

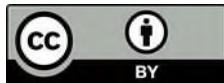


in Preschool Children. *Advances in Cognitive Psychology*, 2015, vol. 11 (4), pp. 136–146. DOI: <https://doi.org/10.5709/acp-0178-7>

Submitted: 27 April 2022

Accepted: 11 July 2022

Published: 31 August 2022



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).

The authors' stated contribution:

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.

Information about the Authors

Alena Vitalevna Eliseeva

Lecturer,

Department of Russian and Foreign Languages,

Russian Combined Arms Academy,

Devichyego polya drive 4, 119992, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2625-7288>

E-mail: alinanoor@rambler.ru

Elena Nikolaevna Strelchuk

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,

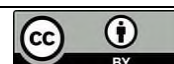
Department of Russian Language and Methods of Teaching,

Peoples' Friendship University of Russia,

Miklukho-Maklaya str. 6, 117198, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2161-3722>

E-mail: strelchukl@mail.ru





УДК 376.4+81

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2204.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2204.09)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Исследование возможностей применения иммерсивного опыта изучения иностранного (английского) языка в мирах виртуальной реальности детьми с ограниченными возможностями здоровья

Т. В. Ермолова¹, Н. В. Савицкая¹, О. В. Дедова¹, А. В. Гузова¹¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

Проблема и цель. Одной из главных проблем современности является предоставление равного доступа к качественному, в частности иноязычному, образованию, в том числе с использование «сквозных» digital-технологий. Однако в условиях отсутствия исследовательского интереса со стороны академического сообщества к этой теме запуск процессов разработки и апробации таких практик может быть отложен на длительный срок. Целью данной статьи является определение возможностей применения цифровых технологий в обучении детей с особыми адаптивными возможностями иностранному (английскому) языку.

Методология. Для достижения цели были использованы следующие методы исследования: общенаучные (диалектический, анализа и синтеза, сравнения и аналогии, аннотирование, конспектирование и реферирование), специальные (системный, сравнительного анализа и проч.), исследовательские (анализ российской и иностранной литературы по проблеме исследования, результатов экспериментов и практической деятельности ученых и педагогов и проч.)

Результаты. Авторами, во-первых, доказано, что в качестве составного элемента педагогического инструментального комплекса, в частности преподавателя иностранных языков, в работе с детьми с особыми адаптивными возможностями могут выступать нейротехнологии; во-вторых, аргументировано, что к настоящему времени применение таких технологий, в частности иммерсивных (виртуальной реальности), в обучении как здоровых детей, так и детей с особыми адаптивными возможностями является эффективным и при условии соблюдения ключевых психолого-педагогических условий рекомендованным к апробации.

Заключение. Проведенное исследование позволило определить возможности применения цифровых технологий, а именно виртуальной реальности, в обучении детей с особыми адаптивными возможностями иностранному (английскому) языку. Эффекты, производимые такими технологиями, доказывают не только возможность использования иммерсивного опыта изучения иностранного (английского) языка детьми с особыми адаптивными возможностями, но и необходимость их интеграции в педагогический инструментальный комплекс инклюзивного иноязычного образования, причем вне зависимости от ступени образования, уровня владения

Библиографическая ссылка: Ермолова Т. В., Савицкая Н. В., Дедова О. В., Гузова А. В. Исследование возможностей применения иммерсивного опыта изучения иностранного (английского) языка в мирах виртуальной реальности детьми с ограниченными возможностями здоровья // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 183–202. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.09>

✉ Автор для корреспонденции: А. В. Гузова, sashenka_0879@mail.ru

© Т. В. Ермолова, Н. В. Савицкая, О. В. Дедова, А. В. Гузова, 2022

иностранным языком обучающимися, наличия соответствующей компетенции у преподавателя, наличия материально-технической базы и проч.

Ключевые слова: иммерсивный опыт; иностранный (английский) язык; виртуальная реальность; нейротехнологии; цифровые технологии; иноязычное инклюзивное образование; адаптивная образовательная среда.

Постановка проблемы

На современном этапе мир переживает системные социальные, экономические, политические, экологические, культурные и эпидемиологические кризисы, обуславливающие противоречия в общественном развитии и стимулирующие поиск новых смыслов в организации социальных моделей государств, пристальное внимание к человеческому ресурсу. В связи с этим перед современной системой образования стоит задача формирования личности, которая способна адаптироваться к многообразию текущих и будущих миропроцессов, миротворчества и миросознания, личности толерантной, коммуникабельной, самостоятельно мыслящей и способной к сопереживанию и состраданию. Все это приобретает актуальность, когда речь идет о детях с особыми адаптивными возможностями. В конкретном случае мы сознательно не используем классическую терминологию, так как, на наш взгляд, целесообразнее делать акцент не на вопросах психологических и физиологических свойств, а на аспекте «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических, эмоционально-волевых, мотивационных и проч.), которые может проявить ребенок с нарушениями развития в процессе обучения» [1, с. 62]. Вслед за М. А. Федоровой с соавторами, под

термином «дети с особыми адаптивными возможностями» мы понимаем «особую категорию детей, состояние здоровья или развития которых препятствует их самообслуживанию, самостоятельному передвижению, ориентации, контролю своего поведения, общению, освоению образовательных программ, иными словами, адаптации в обществе без специально созданных условий»¹. Как следствие, таким детям необходимо специальное обучение, особое микросоциальное пространство (за пределами семьи), которое должно учитывать их физиологические, социальные, психологические и образовательные потребности и одновременно с этим способствовать решению приоритетных задач воспитания, развития и обучения. На достижение данной цели в XXI в. направлена деятельность института инклюзии.

Инклюзивное образование в широком смысле представляет собой специально созданное взаимодействие педагогов с обычными детьми и детьми с особыми адаптивными возможностями в пространстве образовательной организации. Подобного рода взаимодействие предполагает использование организационных (нормативно-правовая база, комплексная диагностика, поэтапная интеграция детей с особыми адаптивными возможностями в общеобразовательную школу) и психолого-педагогических условий обучения,

¹ Федорова М. А., Нелепко К. С., Фандеева Д. А. Инклюзивное образование как социально-педагогический фактор модернизации высшего образования // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: тенденции, проблемы, перспективы:

сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2016. – С. 39.

т. е. создания адаптивной образовательной среды, психолого-медико-педагогического сопровождения в процессе обучения и формирования инклюзивной культуры у детей, педагогов и родителей, формируемой в рамках системно-деятельностного подхода. В данном случае под системно-деятельностным подходом мы понимаем системную, целенаправленную деятельность субъектов взаимодействия (педагогов и родителей), ориентированную на реализацию задач психолого-педагогической поддержки обучающихся.

В эпоху индустриализации («Индустрия 4.0») достижение указанной цели становится более реальным, чему в определенной мере способствует активный опыт интеграции цифровых технологий в практику инклюзивного образования [2]. В зарубежной научной литературе даже появился новый термин «цифровая инклюзия», или «е-инклюзия» (англ. e-inclusion), определяемая как устойчивое взаимодействие индивида с информационно-коммуникационными (цифровыми) технологиями, обеспечивающее полноценную интеграцию в жизнь общества [3]. Безусловно, экспансия цифрового инклюзивного образования в нашей стране в настоящее время требует глубокого осмысления концепции в digital-среде, требований к предоставляемому для обучения контенту и оценочным материалам, анализа средств стимулирования, включая обеспечение эмоционального подъема во время изучения конкретного курса или дисциплины, разработки средств интерактивного взаимодействия детей с педагогом или искусственным

интеллектом, методов создания ситуации успеха, дополнительных справочных материалов и многого другого. Однако, согласившись с точкой зрения Т. В. Ермоловой с соавторами, следует констатировать, что процесс перехода к digital-ресурсной модели образования уже запущен и в условиях доказательной эффективности использования адаптивных цифровых технологий как помощника, позволяющего организовывать и реализовывать процесс обучения здоровых детей в любом формате (очном, дистанционном, смешанном, автономном) [4], существует необходимость в осознании, принятии, оценке и постепенной (разумной) интеграции таких технологий в систему отечественного инклюзивного образования.

Данный тезис приобретает особую актуальность и практическую значимость в контексте обучения детей с особыми адаптивными возможностями иностранным языкам. По справедливому замечанию В. В. Кисовой², Е. А. Ольхиной³ и других отечественных авторов, иностранный язык – это не просто учебный предмет, это образовательная дисциплина, которая несет в себе колоссальный потенциал для развития обучающихся. Ученые сходятся во мнении, что иностранный язык способствует созданию специфической культурной среды для всестороннего развития детей, позволяя более эффективно осуществлять процесс их социализации в обществе. Н. McColl [5], В. Troeva⁴ отмечают, что иностранный язык в системе образования обла-

² Кисова В. В., Семенова Е. А. Обучение иностранному языку как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 71–4. – С. 138–140.

³ Ольхина Е. А., Быкова М. М. Реализация социальной функции английского языка в обучении слабовидя-

щих школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 71–3. – С. 136–139.

⁴ Troeva В. Inclusive Education in foreign Language Teaching: What is the first Step to Make it Work? // Годишник на Департамент «Англистиката», НБУ. – 2016. – Р. 29–41.

дает широким функционалом, а именно способствует формированию мировоззрения, развития когнитивных функций и психических качеств, созданию эффективной коммуникативной обстановки и коммуникативной компетентности в целом, формированию критического мышления, толерантности и проч. В работах Г. В. Сороковых, Н. Г. Прибыловой [6], Л. В. Колобовой⁵ выявляются возможности развития социального интеллекта средствами иностранного языка как основы самореализации личности и ее полноценного включения в социальный контекст. Одновременно с этим, учитывая высокий педагогический потенциал иностранного языка в достижении главных задач инклюзивного образования, в нашей стране соответствующему опыту практически не уделяется внимание, что, очевидным образом, порождает определенный спектр противоречий, в частности между наличием бесконечного количества альтернатив использования цифровых технологий в обучении детей с особыми адаптивными возможностями иностранным языкам и полным отсутствием разработок как в российской, так и зарубежной научно-исследовательской практике.

Таким образом, *целью данной статьи* является определение возможностей применения цифровых технологий в обучении детей с особыми адаптивными возможностями иностранному (английскому) языку.

Методология исследования

Для достижения указанной цели были использованы следующие *методы исследования*: общенаучные (диалектический, анализа и синтеза, сравнения и аналогии, аннотирование, конспектирование и реферирование), спе-

циальные (системный, сравнительного анализа и проч.), исследовательские (анализ российской и иностранной литературы по проблеме исследования, результатов экспериментов и практической деятельности ученых и педагогов и проч.). *Источниковой базой* исследования послужили фундаментальные труды, статьи, публикации, мнения и заметки российских и зарубежных авторов, посвященные вопросам применения цифровых технологий в обучении, в частности иностранным языкам, здоровых детей и детей с особыми адаптивными возможностями здоровья.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи: во-первых, обобщить исследования, посвященные проблеме применения цифровых технологий в обучении детей данной категории в целом, и доказать их ценность через призму нейропсихологического подхода; во-вторых, обобщить исследования, доказывающие психолого-педагогическую ценность иммерсивного эффекта, обеспечиваемого данными технологиями, в первую очередь технологией виртуальной реальности; в-третьих, рассмотреть возможности ее применения в практике работы с детьми с особыми адаптивными возможностями; в-четвертых, оценить педагогический потенциал иммерсивных технологий с целью интеграции в практику обучения детей данной категории иностранным языкам.

Результаты исследования

Следует начать с того, что ввиду инновационности института е-инклюзии, в научной среде вопросы применения digital-технологий в практике обучения детей с особыми адаптивными возможностями остается слабо исследованной. Однако необходимо указать, что в

⁵ Колобова Л. В. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере иностранного

языка) // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 63–2. – С. 226–229.

нашей стране уже запущен процесс рассмотрения методологических аспектов использования цифровых образовательных технологий в обучении и воспитании детей дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья; работы с детьми с особыми адаптивными возможностями и детьми-инвалидами в условиях дистанционной формы реализации дополнительных общеразвивающих программ; в ряде исследований аргументируются возможности и противоречия в использовании цифровых образовательных ресурсов и мобильного электронного обучения в условиях реализации образовательных стандартов для детей и подростков с особыми адаптивными возможностями.

Особый интерес представляют исследования, посвященные проблеме применения так называемых нейротехнологий в практике е-инклюзии (нейрокомпьютерные интерфейсы, элементы виртуальной и дополненной реальности, гибридного (искусственного) интеллекта) в контексте помощи людям с особыми адаптивными возможностями в получении качественного образования и преодоления частично или полностью функциональных нарушений. Основываясь на позициях названных и других авторов, можно заключить, что интерес образования к нейротехнологиям обусловлен рядом причин. Во-первых, их применение предполагает ответ на запросы ключевых трендов данной институции – индивидуализации процесса образования и персонализации обновительных технологий, что является одной из приоритетных задач инклюзии. Во-вторых, нейротехнологии предполагают способы фиксации индивидуальных особенностей обучающихся с особыми адаптивными возможностями и далее подстройки под них

процесса образования [7]. Кроме того, сами нейротехнологии способны адаптивно изменяться под цели и интересы обучающихся, особенности их мотивации. В-третьих, применение данных технологий в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья способствует синхронизации работы полушарий, улучшает мыслительную деятельность, память, внимание, речь, также облегчает процесс чтения и письма. В результате повышается уровень эмоционального благополучия, зрительно-моторная координация, формируется пространственная ориентировка. Как отмечает практикующий педагог Е. И. Краснокутская, «многолетний опыт работы с детьми с проблемами в развитии показал, что нейропсихологический подход и своевременно проведенная коррекционно-развивающая работа помогает добиться хороших результатов, предотвратить появление возможных учебных затруднений у детей, школьную дезадаптацию»⁶. Таким образом, вполне обоснованно можно говорить о том, что нейротехнологии имеет смысл рассматривать как вспомогательный компонент педагогического инструментального комплекса преподавателя, в частности преподавателя иностранных языков, в работе с детьми с особыми адаптивными возможностями.

Как было отмечено ранее, к нейротехнологиям относятся нейрокомпьютерные интерфейсы, элементы виртуальной и дополненной реальности, гибридного (искусственного) интеллекта. Каждый из названных видов технологий обладает определенным набором достоинств и недостатков, однако лишь одна из них способна обеспечить максимальный иммерсивный эффект, т. е. эффект полного погруже-

⁶ Краснокутская Е. И. Нейропсихологический подход к обучению детей с ОВЗ. URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/neiropsihologicheskii->

[podhod-k-obucheniyu-detei-s-ovz.html](http://www.maam.ru/detskijasad/neiropsihologicheskii-podhod-k-obucheniyu-detei-s-ovz.html) (дата обращения: 15.02.2022).

ния, полного присутствия, – технология виртуальной реальности, что, как отмечают методисты лаборатории IT-сопровождения Городского психолого-педагогического центра Департамента образования г. Москва, фактически снижает существующие в контексте феномена ограниченных возможностей барьеры восприятия, в том числе учебной информации⁷. Данный эффект достигается ввиду безусловной комплексности воздействия виртуальной реальности на органы чувств пользователя. Этот принцип, стоит сказать, заложил в своем «золотом правиле» чешский педагог-гуманист эпохи Возрождения Ян Амос Коменский, которое гласит: «Все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, что можно вкушать – вкусом, доступное осязанием – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами»⁸. К сожалению, задействование всех пяти чувств средствами технологий, по крайней мере в повседневной жизни, сегодня не представляется возможным, однако факт состоит в том, что иммерсивный подход претендует быть одним из ключевых на ближайших горизонтах трансформации современного инклюзивного образования.

Изучением виртуальной реальности как иммерсивной образовательной технологии занимались зарубежные ученые различных отраслей научного знания [8; 9; 10; 11]. В российской научно-исследовательской практике особого внимания заслуживают труды С. Ф. Сергеева, раскрывшего терминологию

иммерсивной обучающей среды как базового понятия в постклассических представлениях педагогики. Иммерсивная обучающая среда, по мнению автора, представляет собой «системный самоорганизующийся конструкт, проявляющийся в виде динамического процесса в субъекте обучения, вовлекающего в свою структуру самые разнообразные элементы внешнего и (или) внутреннего окружения с целью обеспечения аутопоэзиса организма, стабильности личности, непрерывности ее истории» [12, с. 33]. К ее приоритетным свойствам С. Ф. Сергеев относит наблюдаемость, доступность когнитивному опыту, пластичность, насыщенность, вне субъектную пространственную локализацию, автономность существования, синхронизируемость, векторность, мотивогенность, присутствие, интерактивность, иммерсивность.

М. Л. Левицкий и А. В. Гриншкун [13] акцентируют внимание на том, что иммерсивный опыт обучения в мирах виртуальной реальности является мощным и эффективным инструментом его поддержки. В частности, виртуальные миры позволяют выполнять конкретные задачи в различных «надстройках», созданных в качестве сценариев для определенных целей обучения, что дает возможность изучать физически недоступные даже здоровому человеку предметы, процессы и явления. Кроме того, они позволяют создавать собственные сценарии, причем как преподавателям, так и обучающимся. В этой связи следует согласиться с мнением В. Ю. Корнилова о том, что иммерсивный подход целесообразно рассматривать как «стратегию познания, а также

⁷ Александрова К. IT-инклюзия: как современные технологии помогают учиться детям с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://www.kp.ru/daily/27069/4138621/> (дата обращения: 15.02.2022).

⁸ Коменский Я. Избранные педагогические сочинения / пер. Н. Н. Степанов, Д. Н. Корольков, А. А. Красновский. – М.: Юрайт, 2022. – С. 289.

совокупность приемов, способов интерактивного, продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью развития и саморазвития личности обучающегося в условиях искусственно созданного виртуального окружения, которое способно комплексно воздействовать на его сенсорные модальности»⁹.

Кроме того, важно, что иммерсивный подход в условиях апробации будет взаимодействовать с иными классическими подходами к обучению, такие как деятельностный, контекстный, информационный и др., усиливая их эффект. В случае деятельностного подхода, о значимости которого в системе инклюзии мы писали в начале статьи, можно говорить о продуктивном взаимодействии педагога и обучающихся, развитии мотивации достижений с целью перспективной социализации; в случае с контекстным подходом – о стремлении обучающихся к самопознанию, саморазвитию, самореализации, а также обеспечении их самоактуализации в жизненном пространстве (контексте), в которое они включены и частью которого являются. Информационный подход, на наш взгляд, сильнее других взаимодействует с подходом иммерсивным ввиду того, что при изучении любого социального или природного объекта, процесса или явления первично выявляются и анализируются наиболее характерные для них информационные аспекты, определяющие их функционирование и развитие.

Эффективность применения виртуальной реальности как инструмента обучения доказывается эмпирическими данными. К примеру, В. В. Селиванов и Л. Н. Селиванова [14]

пришли к выводу, что использование виртуальных миров в образовательной деятельности стимулирует интерес к процессу обучения; так, согласно приводимым авторами данным, обучающие программы на основе виртуальной реальности существенно повлияли на возрастание познавательной мотивации и интереса у 98 % участников исследования [14]. Материалы, приводимые С. Даггэном¹⁰, указывают на то, что обучающая виртуальная среда существенно влияет на когнитивные способности, повышает показатели мышления, внимания, оперативной памяти обучающихся. Так, автором отмечается, что иммерсивные обучающие программы способствуют улучшению успеваемости обучающихся, в частности в выполнении задач, требующих операций анализа и синтеза. Кроме того, прогресс отмечается в механизмах наблюдательности, устойчивости и концентрации внимания¹¹. Важные для темы настоящего исследования результаты были получены В. Г. Аникиной, Е. Г. Хозе и И. В. Стрижовой [15]; авторы экспериментально доказали, что обучающие программы, основанные на виртуальной реальности, могут применяться для целей коррекции устойчивых психических состояний, улучшения самочувствия, тонуса, активности, а также в целом развития устойчивой и продуктивной учебной и познавательной мотивации [15].

В целом, основываясь на приведенных теоретических, методологических и практических аргументах, можно заключить, что к настоящему времени применение иммерсивных технологий, в частности виртуальной реальности, в обучении как здоровых детей, так

⁹ Корнилов Ю. А. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Вып. 1. – С. 176.

¹⁰ Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов в обучении / пер. с англ.

А. Парша–кова; под ред. С. Князевой. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – 45 с.

¹¹ Там же.

и детей с особыми адаптивными возможностями является доказательно эффективным и при условии соблюдения ключевых психолого-педагогических условий рекомендованным к апробации.

Обсуждение

К моменту написания данной статьи в отечественной и зарубежной научно-исследовательской практике отсутствовали работы, прямо затрагивающие вопросы интеграции иммерсивных нейротехнологий, в частности VR, в практику обучения их иностранным языкам. В этой связи, учитывая обозначенную доказательную ценность иммерсивного опыта в обучении детей с особыми адаптивными возможностями, считаем целесообразным произвести обзор эмпирических данных, указывающих на определенные достоинства (эффекты) использования нейротехнологий, в частности виртуальной реальности, в практике обучения иностранным языкам.

В конкретном случае, на наш взгляд, вполне обоснованно говорить не просто о цифровом образовании, а о постцифровом образовании. В данном случае мы исходим из концепции известного ученого Ф. Крамера, который утверждает, что приставка «пост» не должна пониматься в том же значении, как в категориях «постмодернизм», «постисторизм», «постструктурализм» и проч., скорее как «постфеминизм», т. е. как этап пересмотра идей конкретного течения или направления (F. Cramer)¹². Исходя из идеи исследователя, постцифровая эпоха – это период, в рамках которого происходит технико-технологическая гибридизация тех или иных объектов. В данном случае мы говорим о зарождающемся

подходе к иноязычному образованию, ключевая роль в развитии которого отводится непосредственно нейротехнологиям, которые берут на себя часть тьюторских функций преподавателя, например чтение лекций, проведение экзаменов и т. д.

Так, участие искусственного интеллекта и иных нейротехнологий в процессах формулирования не только более совершенной инструментальной модели иноязычного образования, но и новой парадигмы образования заключается в глубинных изменениях, им создаваемых, причем не только в контексте оказания образовательно-познавательных услуг, но и формирования и развития навыков познавательной самостоятельности у обучающихся [4]. Таким образом, использование искусственного интеллекта для целей образования позволяет формировать и создавать потенциал для развития, во-первых, умения обучающихся самостоятельно добывать новые знания и приобретать новые умения и навыки как путем заучивания, так и путем самостоятельного исследования или «открытия», во-вторых, умения применять эти знания и навыки в практической деятельности для решения любых жизненных вопросов и задач, в-третьих, умения использовать приобретенные компетенции для дальнейшего самообразования и апробации в профессиональной деятельности.

Данные положения особенно ценны относительно изучения иностранных языков, так как использование образовательных технологий с искусственным интеллектом, безусловно, в комплексе с иными, более классическими инструментами обучения позволяет задействовать все виды речевой деятельности, включая фонетику, грамматику, развитие речи, перевод, аудирование, чтение и анализ

¹² Cramer F. What Is “Post-digital”? // *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design* / D. M. Berry, M. Dieter. (eds.) – Palgrave Macmillan, 2015. – P. 12–26.

текстов, что опять же доказывается результатами эмпирических исследований [16; 17]. Актуальными примерами являются чат-боты, платформы, приложения Mondly, Andy, Replika, EF Hello, Lanny, Babbel, Rosettastone и проч. Согласно данным Forbes, в ближайшем будущем устройства с искусственным интеллектом смогут считывать эмоции обучающихся при помощи камер. Анализируя реакции и мимику, они смогут определять, испытывают ли ученики проблемы с усвоением информации. Это даст возможность адаптировать программу под конкретного ученика и повысить его мотивацию, что в условиях автономного, дистанционного и (или) даже смешанного обучения весьма сложно.

К постцифровым образовательным технологиям также относятся и ресурсы дополненной реальности. Так, Н. Salmi, Н. Thunberg, М. Р. Vainikainen [18] пришли к выводам о возможности развития посредством технологий дополненной реальности мотивационных и когнитивных аспектов обучающихся в рамках всего образовательного процесса. В частности, они отметили, что дополненная реальность благоприятно влияет на успеваемость детей с самыми низкими показателями в группе. Интересные выводы сделали ученые, которые предприняли попытку сравнения эффективности технологий дополненной реальности и мультимедийных технологий. Они разработали авторскую манипулятивную AR-систему и использовали ее в экспериментальной группе, тогда как контрольная группа применяла в образовательном процессе только мультимедиа. Исследование [19] показало, что использование дополненной реальности позволило обучающимся из экспериментальной группы достичь лучших показателей успеваемости и мотивации. Одно из наиболее масштабных исследований, изучающих эффективность применения рассматриваемой

нейротехнологии в практике обучения иностранным языкам, было проведено А. Παμαχι Α. Α. Demetriou [20]. Авторы проанализировали опубликованные за 2014–2019 гг. эмпирические статьи и сделали вывод о том, что использование мобильных AR-технологий в 23,9 % случаев позволяет формировать, расширять и поддерживать словарный запас обучающихся, в 12,7 % случаев – повышать компетенцию в области чтения, в 9,9 % – устной речи, в 8,5 % – письменной речи, а также в 9,9 % – общие языковые навыки [20]. Особо ценным мы считаем вывод авторов о том, что технологии дополненной реальности позволяют развивать так называемые навыки XXI в., или soft skills [20]. Также исследования других авторов эмпирически доказывают ценность технологий дополненной реальности в формировании и развитии у дошкольников и школьников фонетических, орфографических, лексических и грамматических компетенций; другие авторы постулируют широкий педагогический потенциал AR-технологий в обучении школьников чтению, письму, аудированию и говорению, в том числе посредством аутентичных ресурсов.

Стоит сказать, что, в отличие от проанализированных нейротехнологий, история развития VR составляет почти два столетия. Так, в 1838 г. английским физиком Чарльзом Уинстоном было разработано устройство, работающее по принципу стереоскопического зрениия, с помощью которого двумерное изображение каждого глаза объединялось в трехмерное. В 1957 г. кинематографист Мортон Хайлинг изобрел сенсораму – первый в мире виртуальный симулятор. Он представлял собой театральную кабину, которая симулирует все человеческие чувства. В устройство входили стереодинамики, стереоскопический 3D дисплей, вентиляторы, генераторы запахов и вибрационный стул. В 1968 г. Айвен Сазерленд со

своим помощником Бобом Спроулом создали первый шлем виртуальной реальности. Год спустя американский компьютерный художник Майрон Крюгер разработал лабораторию искусственной реальности Videoplace, которая представляла собой несколько связанных комнат, в каждой из которых находился большой экран с расположенным позади проектором. Когда человек заходил в комнату, он видел на экране свое изображение в виде силуэта, цвет и размер которого можно было изменить. В 1989 г. основатель лаборатории визуального программирования Джарон Ланье, акцентируя техническую природу виртуальной реальности, предложил рассматривать ее как реальность визуальных образов, генерируемую компьютерной техникой. Позднее он возглавил группу ученых, которые создали интерфейс подключения к виртуальному миру, благодаря чему к виртуальной реальности могли подключиться одновременно несколько человек. В начале 1990-х гг. стали появляться игровые автоматы с виртуальной реальностью, которыми могли воспользоваться уже все желающие. Для этого были необходимы VR-очки с 3D-эффектом. Дальнейшее стремительное развитие компьютерных технологий вывело эксперименты с виртуальной реальностью на новый, более качественный уровень, что способствовало проникновению технологии в различные сферы человеческой жизнедеятельности, от медицины до образования, в частности иноязычного [21]. Наиболее часто используемыми решениями сегодня являются Second Life, ClassVR, R-Professionals, Cerevrum, Zarnitsa, PraxisVR, SIKE, FSA, Yode, VRConcept, Altspace и Vtime.

Интеграция рассматриваемой иммерсивной технологии в практику обучения иностранным языкам сегодня является достаточно распространенным явлением, однако в силу необходимости соответствующей материально-технической базы менее развит, чем в случае с дополненной реальностью. Однако это не говорит о том, что технологии виртуальной реальности не могут быть включены в практику обучения иностранным (английскому) языкам детей с особыми адаптивными возможностями. Данный тезис доказывается их высоким педагогическим потенциалом; в качестве показательного примера можно привести опыт одной из школ Пекина, в которой было проведено исследование «Влияние виртуальной реальности на академическую деятельность»¹³. Детям преподавали одну и ту же иноязычную дисциплину, но одной группе – классическим методом, а второй – с использованием VR. По итогу был проведен тест. Первая группа оказалась успешной на 73 %, а вторая – на 93 %. Кроме того, VR-группа показала более глубокое понимание темы и лучше закрепила полученные знания и навыки (по результатам теста спустя две недели). В российской практике иноязычного образования наиболее часто используются такие технологии, как HRVR Academy; это диалоговый тренажер для уроков по английскому языку уровня А1. Платформа состоит из модульных образовательных симуляций в виртуальной реальности с AI-системой предоставления обратной связи по результатам обучения и web-портала со стандартными функциями LMS. Методически выверенные разговорные сценарии, встроенные в платформу, образуют завер-

¹³ Краюшкин В. В. Виртуальная реальность в образовании. URL: <http://www.hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/> (дата обращения: 15.02.2022).

шенный образовательный продукт, применимый для практики разговорной речи на уроках английского языка в школах.

В свою очередь, например, платформа Metaverse позволяет педагогам самостоятельно разрабатывать как образовательные, так и контрольные материалы: создавать разнообразные тесты с возможностью использования в заданиях аудио- и видеоматериалов, гиперссылок, анимационных 3D-объектов, панорамных фото и видео, а в качестве ответов не только выбирать правильный вариант, но и записывать свои реплики на видео, корректировать в случае необходимости и делиться ими с одноклассниками и преподавателем. Приложение позволяет разрабатывать для учеников оригинальные задания на платформе Metaverse, возможно также использовать уже готовые тесты, созданные другими преподавателями и представленные на сайте Metaverse Studio. Кроме того, в приложении можно создавать интерактивные истории, проводить опросы, устраивать командные соревнования с автоматическим подсчетом очков за правильные ответы в тестовом задании. Еще одну сторону функционала VR-технологий показывает Google Arts & Culture. Технология дает возможность проводить виртуальные экскурсии по объектам культурного наследия, расположенным в разных уголках планеты, посещать музеи и галереи всего мира. Данная платформа может использоваться преподавателями иностранных языков для разработки заданий, направленных на формирование социокультурной компетенции обучающихся, а также для развития устно-речевых умений. Для создания оригинальных игровых заданий на развитие умений письма и говорения можно использовать такие приложения дополненной реальности, как Art Selfie, Art Projector, Pocket Gallery, Color Palette. Приложение Google Expeditions предназначено для

проведения совместных экскурсий в дополненной или виртуальной реальности, что априори делает акцент на формировании и развитии социокультурной иноязычной компетенции. Его можно использовать для разработки групповых проектов, творческих заданий, целью которых является развитие навыков и умений устной и письменной речи на иностранном языке.

В целом, основываясь на теоретико-методологических и эмпирических данных исследователей, можно констатировать наличие следующих возможностей иммерсивного опыта изучения иностранного (английского) языка в мирах виртуальной реальности, в частности для детей с особыми адаптивными возможностями [22; 23; 24]: формирование правдоподобия (правдоподобное отображение действительности поддерживает у обучающихся ощущение реального происходящего и, следовательно, стимулирует познавательную активность); безопасность ситуации для обучающихся (ученика можно погрузить в любое из жизненных обстоятельств без угрозы для жизни, что позволяет вывести проблемное обучение на новый уровень); наглядность виртуальной среды (используя 3D-графику можно детально показать различные процессы и явления; виртуальная реальность позволяет изменять сценарии и влиять на ход эксперимента или решать практические задачи в игровой и доступной для восприятия информации форме); эффект присутствия (обучающийся «присутствует» в виртуальном мире и наблюдает за происходящим, что повышает эффективность перцепции); фокусировка на действиях в виртуальном мире позволяет сосредоточиться на материале и не отвлекаться на внешние раздражители; интерактивность (взаимодействие обучающегося и с виртуальной средой во время обучения, и с педагогом).

Стоит отметить, что рассматривая иммерсивный подход как перспективный в обучении, в частности иностранным языкам, эксперты Дальневосточного федерального университета разработали «дорожную карту» развития VR в национальном образовании¹⁴; по их мнению, внедрение этой технологии способствует повышению эффективности как очного (смешанного), так и дистанционного (автономного) образования, позволит обеспечить непрерывность воспитания, развития и обучения, сделает его одинаково качественным и доступным даже в удаленных регионах.

Заключение

Проведенное исследование эффектов, производимых нейротехнологиями, в первую очередь иммерсивными технологиями виртуальной реальности, аргументированно доказывает не столько возможность использования иммерсивного опыта изучения иностранного (английского) языка детьми с особыми адаптивными возможностями, сколько необходимость их интеграции в педагогический инструментальный комплекс инклюзивного иноязычного образования, причем вне зависимости от ступени образования, уровня владения иностранным языком обучающимися, наличия соответствующей компетенции у преподавателя, наличия материально-технической базы и т. д. Мы с уверенностью можем

говорить о том, что педагогический инструментальный комплекс обучения иностранным языкам, оснащенный VR, позволит гарантированно обеспечить результат в формировании и развитии отдельных составляющих иноязычной компетенции на соответствующих этапах образовательного процесса по завершении очередной ступени обучения, что будет обеспечиваться абсолютной универсальностью, исключительной ориентацией на практику, совершенной интерактивностью технологии виртуальной реальности как педагогического инструмента, а также, что важно, способностью обеспечить максимальный уровень вовлеченности, устойчивость учебной мотивации обучающихся вне зависимости от возраста и перманентность познавательного интереса к иностранному языку. Задействование VR в инклюзивном иноязычном образовании позволит исполнить социальный запрос, заключающийся в развитии и приведение в соответствие с реалиями времени специального обучения детей с особыми адаптивными возможностями, в создании особого микросоциального пространства (за пределами семьи), которое должно учитывать их физиологические, социальные, психологические и образовательные потребности и одновременно с этим способствовать решению приоритетных задач воспитания, развития и обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – С. 61–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21133936>
2. Шеманов А. Ю. Цифровые технологии в контексте инклюзии // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5, № 3. – С. 66–74. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/jmfp.2016050308> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28127467>

¹⁴ Вместо обычных учебников: виртуальная реальность в образовании. URL: <https://nti2035.ru/media/publication/vmesto-obychnykh-uchebnikov-virtualnaya-realnost-v-obrazovanii>



3. Helsper E., van Deursen A. Digital skills in Europe: research and policy // Digital divides: the new challenges and opportunities of e-inclusion / K. Andreasson (ed.) Hoboken: CRC Press. – 2015. – P. 125–149. DOI: <https://doi.org/10.1201/B17986-12> URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Digital-skills-in-Europe%3A-research-and-policy-Helsper-Deursen/79571d34c56046696aac49204a86ffed94b6ba53>
4. Ермолова Т. В., Савицкая Н. В., Дедова О. В., Гузова А. В. Аргументация выбора универсального инструментария обучения иностранным языкам в условиях перехода к digital-компетентностной парадигме // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 6. – С. 179–194. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.10> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47447644>
5. McColl H. Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What? – and How? // Support for Learning. – 2005. – Vol. 20 (3). – P. 103–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00372.x>
6. Сороковых Г. В., Прибылова Н. Г. Развитие социального интеллекта у школьников с особыми образовательными потребностями на уроках иностранного языка // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 1. – С. 46–50. DOI: <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.8> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42503629>
7. Ташева А. И., Гриднева С. В., Хотеева Р. И., Сетяева Н. Н., Арпентьева М. Р. Нейротехнологии и развитие субъективности студентов и преподавателей вузов в инклюзивном образовании // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 4. – С. 73–87. DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.47.4.005> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47274659>
8. Bower M., Jong M. S.-Y. Immersive virtual reality in education // British Journal of Educational Technology. – 2020. – Vol. 51 (6). DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13038> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13038>
9. Di Natale A. F., Repetto C., Riva G., Villani D. Immersive virtual reality in K-12 and higher education: A 10-year systematic review of empirical research // British Journal of Educational Technology. – 2020. – Vol. 51 (6). DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13030> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13030>
10. Rega P. P., Fink B. N. Immersive Simulation Education: A Novel Approach to Pandemic Preparedness and Response // Public Health Nursing. – 2013. – Vol. 31 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/phn.12064> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/phn.12064>
11. Dennison W., Oliver P. Studying Nature in Situ: Immersive Education for Better Integrated Water Management // Journal of Contemporary Water Research & Education. – 2013. – Vol. 150 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1936-704X.2013.03139.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1936-704X.2013.03139.x>
12. Сергеев С. Ф. Проблемы и перспективы развития электронного обучения // Школьные технологии. – 2015. – № 3. – С. 28–38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23768389>
13. Левицкий М. Л., Гриншкун А. В. Иммерсивные технологии: способы дополнения виртуальности и возможности их использования в образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2020. – № 3. – С. 21–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44049890>
14. Селиванов В. В., Селиванова Л. Н. Эффективность использования виртуальной реальности при обучении в юношеском и взрослом возрасте // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 1. – С. 133–152. DOI: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2015.2729> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23082853>



15. Аникина В. Г., Хозе Е. Г., Стрижова И. В. Динамика психических состояний обучающихся, осваивающих дидактические ВР-программы с использованием технологий виртуальной реальности // Экспериментальная психология. – 2021. – Т. 14, № 4. – С. 123–141. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140407> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47690343>
16. Zhao X., Yang Y. A Study on the Application of Blended Teaching to English Reading Course under the Background of Artificial Intelligence // IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. – 2021. – Vol. 693. – P. 012019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1088/1755-1315/693/1/012019>
17. Li M. An Immersive Context Teaching Method for College English Based on Artificial Intelligence and Machine Learning in Virtual Reality Technology // Mobile Information Systems.– 2021. – Vol. 2021. – P. 2637439. DOI: <https://doi.org/10.1155/2021/2637439> URL: <https://www.hindawi.com/journals/misy/2021/2637439/>
18. Salmi H., Thuneberg H., Vainikainen M. P. Making the invisible observable by augmented reality in informal science education context // International Journal of Science Education, Part B. Communication and Public Engagement. – 2017. – Vol. 7 (3). – P. 253–268. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21548455.2016.1254358>
19. Hsiao H. S., Chang C. S., Lin C. Y., Wang Y. Z. Weather observers: A manipulative augmented reality system for weather simulations at home, in the classroom, and at a museum // Interactive Learning Environments. – 2016. – Vol. 24 (1). – P. 205–223. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2013.834829>
20. Parmaxi A., Demetriou A. A. Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019 // Journal of Computer Assisted Learning. – 2020. – Vol. 36. – P. 861–875. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12486>
21. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda // Computers & Education. – 2020. – Vol. 147. – P. 103778. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
22. Kallioniemi P., Ronkainen K., Karhu J., Sharma S., Hakulinen J., Turunen M. CityCompass VR – A Collaborative Virtual Language Learning Environment // Human-Computer Interaction – INTERACT / D. Lamas, F. Loizides, L. Nacke, H. Petrie, M. Winckler and P. Zaphiris (eds.). – 2019. – P. 540–543. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-29390-1_33
23. Berns A., Reyes-Sánchez S. A Review of Virtual Reality-Based Language Learning Apps // Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. – 2021. – Vol. 24 (1). – P. 159–177. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27486>
24. Нуртдинова Л. Р. Образовательная среда виртуальной реальности как средство развития коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 1. – С. 57–65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29185712>

Поступила: 08 июня 2022

Принята: 11 июля 2022

Опубликована: 31 августа 2022



Заявленный вклад авторов:

Ермолова Татьяна Викторовна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур.

Савицкая Наталья Васильевна: сбор материалов, литературный обзор.

Дедова Ольга Витальевна: сбор материалов, оформление текста статьи.

Гузова Александра Викторовна: организация исследования, интерпретация результатов.

Информация о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах

Ермолова Татьяна Викторовна

кандидат психологических наук, профессор,
кафедра зарубежной и русской филологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
ул. Сретенка, д. 29, 127051, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>
E-mail: vermolova@mail.ru

Савицкая Наталья Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра зарубежной и русской филологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
ул. Сретенка, д. 29, 127051, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>
E-mail: n.sawa@yandex.ru

Дедова Ольга Витальевна

старший преподаватель,
кафедра зарубежной и русской филологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
ул. Сретенка, д. 29, 127051, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6321-4127>
E-mail: olgadedova2007@gmail.com

Гузова Александра Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра зарубежной и русской филологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
ул. Сретенка, д. 29, 127051, Москва, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8335-6528>
E-mail: sashenka_0879@mail.ru



Study of the possibilities of applying immersive experience of learning a foreign (English) language in the virtual reality worlds of children with disabilities

Tatiana V. Ermolova¹, Natal'ya V. Savitskaya¹, Ol'ga V. Dedova¹, Alexandra V. Guzova✉¹

¹ Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. The use of "end-to-end" digital technologies to solve the problem of providing equal access to quality, in particular, foreign-language education, as one of the key goals of inclusive education, is one of the main problems of our time. However, in the absence of research interest of representatives of the academic community in this topic, the launch of the process of developing and approving such practices can be postponed for a long time. The purpose of this article is to determine the possibilities of using digital technologies in teaching children with special adaptive opportunities in a foreign (English) language.

Materials and Methods. To achieve the goal, the following research methods were used: general scientific (dialectical, analysis and synthesis, comparison and analogy, annotation, scheduling and summarization), special (systemic, comparative analysis, etc.), research (analysis of Russian and international literature on the problem of research, results of experiments and practical activities of scientists and teachers, etc.).

Results. The authors, firstly, have proven that neurotechnologies can act as an integral element of the educational instrumental complex, in particular, a teacher of foreign languages, in working with children with special adaptive capabilities; secondly, it is argued that by now the use of such technologies, in particular, immersive (virtual reality) in teaching both healthy children and children with special educational needs, is effective and subject to the key psychological and educational conditions recommended for implementing.

Conclusions. The study has identified the possibilities of using digital technologies, namely virtual reality, in teaching a foreign (English) language to children with special educational needs. The effects produced by such technologies prove not only the possibility of using immersive experience of learning a foreign (English) language by children with special educational needs, but also the need for their integration into the pedagogical instrumental complex of inclusive foreign-language education,

For citation

Ermolova T. V., Savitskaya N. V., Dedova O. V., Guzova A. V. Study of the possibilities of applying immersive experience of learning a foreign (English) language in the virtual reality worlds of children with disabilities. *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (4), pp. 183–202. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.09>

✉ Corresponding Author: Alexandra V. Guzova, sashenka_0879@mail.ru

© Tatiana V. Ermolova, Natal'ya V. Savitskaya, Ol'ga V. Dedova, Alexandra V. Guzova, 2022



regardless of the level of education, the level of foreign language proficiency, teacher competence, teaching and learning facilities, etc.

Keywords

Immersive experience; Foreign (English) language; Virtual reality; Neurotechnology; Digital technology; Foreign language inclusive education; Adaptive educational environment.

REFERENCES

1. Lubovsky V. I. Special educational needs. *Psychological Science and Education*, 2013, vol. 5, pp. 61–66. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21133936>
2. Shemanov A. Yu. Digital technologies in the context of inclusion. *Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5 (3), pp. 66–74. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/jmfp.2016050308> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28127467>
3. Helsper E., van Deursen A. Digital skills in Europe: Research and policy. In: Andreasson, K. (ed.) *Digital divides: the new challenges and opportunities of e-inclusion*. Hoboken: CRC Press, 2015, pp. 125–149. DOI: <https://doi.org/10.1201/B17986-12> URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Digital-skills-in-Europe%3A-research-and-policy-Helsper-Deursen/79571d34c56046696aac49204a86ffed94b6ba53>
4. Ermolova T. V., Savitskaya N. V., Dedova O. V., Guzova A. V. The problem of choosing universal tools for foreign language teaching in conditions of changing educational paradigms. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11 (6), pp. 179–194. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.10> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47447644>
5. McColl H. Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What? – and How? *Support for Learning*, 2005, vol. 20 (3), pp. 103–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00372.x>
6. Sorokovykh G. V., Pribylova N. G. Developing social intelligence among schoolchildren with special educational needs at foreign language lessons. *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 2020, vol. 5 (1), pp. 46–50. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.8> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42503629>
7. Tashcheva A. I., Gridneva S. V., Khoteeva R. I., Setyaeva N. N., Arpentieva M. R. Neurotechnology and development of students and teachers' subjectivity in inclusive education. *Vocational Education and Labor Market*, 2021, no. 4, pp. 73–87. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.47.4.005> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47274659>
8. Bower M., Jong M. S.-Y. Immersive virtual reality in education. *British Journal of Educational Technology*, 2020, vol. 51 (6). DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13038> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13038>
9. Di Natale A. F., Repetto C., Riva G., Villani D. Immersive virtual reality in K-12 and higher education: A 10-year systematic review of empirical research. *British Journal of Educational Technology*, 2020, vol. 51 (6). DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13030> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.13030>
10. Rega P. P., Fink B. N. Immersive simulation education: A novel approach to pandemic preparedness and response. *Public Health Nursing*, 2013, vol. 31 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/phn.12064> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/phn.12064>



11. Dennison W., Oliver P. Studying nature in situ: Immersive education for better integrated water management. *Journal of Contemporary Water Research & Education*, 2013, vol. 150 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1936-704X.2013.03139.x> URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1936-704X.2013.03139.x>
12. Sergeev S. F. Problems and prospects of development e-learning. *School Technologies*, 2015, vol. 3, pp. 28–38. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23768389>
13. Levitsky M. L., Grinshkun A. V. Immersive technologies: ways to augment virtuality and how to use them in education. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and informatization of education*, 2020, no. 3, pp. 21–25. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44049890>
14. Selivanov V. V., Selivanova L. N. Effectiveness of the use of virtual reality for youth and adult education. *Continuous Education: XXI century*, 2015, no. 1, pp. 133–152. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2015.2729> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23082853>
15. Anikina V. G., Khoze E. G., Srizhova I. V. Dynamics of mental states of learners working with didactic VR programs using virtual reality technologies. *Experimental Psychology (Russia)*, 2021, vol. 14 (4), pp. 123–141. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140407> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47690343>
16. Zhao X., Yang Y. A study on the application of blended teaching to English reading course under the background of artificial intelligence. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 2021, vol. 693, pp. 012019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1088/1755-1315/693/1/012019>
17. Li M. An immersive context teaching method for college English based on artificial intelligence and machine learning in virtual reality technology. *Mobile Information Systems*, 2021, vol. 2021, pp. 2637439. DOI: <https://doi.org/10.1155/2021/2637439> URL: <https://www.hindawi.com/journals/misy/2021/2637439/>
18. Salmi H., Thuneberg H., Vainikainen M. P. Making the invisible observable by augmented reality in informal science education context. *International Journal of Science Education, Part B. Communication and Public Engagement*, 2017, vol. 7 (3), pp. 253–268. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21548455.2016.1254358>
19. Hsiao H. S., Chang C. S., Lin C. Y., Wang Y. Z. Weather observers: A manipulative augmented reality system for weather simulations at home, in the classroom, and at a museum. *Interactive Learning Environments*, 2016, vol. 24 (1), pp. 205–223. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2013.834829>
20. Parmaxi A. Demetriou A. A. Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014-2019. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2020, vol. 36, pp. 861–875. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12486>
21. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 2020, vol. 147, pp. 103778. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
22. Kallioniemi P., Ronkainen K., Karhu J., Sharma S., Hakulinen J., Turunen M. CityCompass VR – a collaborative virtual language learning environment. In: D. Lamas, F. Loizides, L. Nacke, H. Petrie, M. Winckler and P. Zaphiris (eds.) *Human-Computer Interaction – INTERACT*, 2019, pp. 540–543. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-29390-1_33
23. Berns A., Reyes-Sánchez S. A review of virtual reality-based language learning apps. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2021, vol. 24 (1), pp. 159–177. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27486>

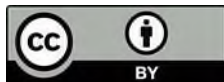


24. Nurtdinova L. R. Educational environment of virtual reality as a means of developing the communicative competence of students in teaching a foreign language. *Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences*, 2017, no. 1, pp. 57–65. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29185712>

Submitted: 08 June 2022

Accepted: 11 July 2022

Published: 31 August 2022



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).

The authors' stated contribution:

Tatiana Victorovna Ermolova

Contribution of the co-author: collection of empirical material, implementation of statistical procedures.

Natal'ya Vasil'evna Savitskaya

Contribution of the co-author: literary review.

Ol'ga Vital'evna Dedova

Contribution of the co-author: design of the text of the article.

Alexandra Victorovna Guzova

Contribution of the co-author: organization of the study, interpretation of the results.

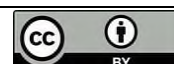
Information about competitive interests:

The authors claim that they do not have competitive interests.

Information about the Authors

Tatiana Victorovna Ermolova

PhD in psychology, professor,
Moscow State University of Psychology and Education,
Sretenka st., 29, 127051, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>
E-mail: yermolova@mail.ru





Natal'ya Vasil'evna Savitskaya

PhD in Pedagogy, associate professor,
Department of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education,
Sretenka st., 29, 127051, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>
E-mail: n.sawa@yandex.ru

Ol'ga Vital'evna Dedova

Senior Educator,
Department of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education,
Sretenka st., 29, 127051, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6321-4127>
E-mail: olgadedova2007@gmail.com

Alexandra Victorovna Guzova

PhD in Pedagogy, associate professor,
Department of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education,
Sretenka st., 29, 127051, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8335-6528>
E-mail: sashenka_0879@mail.ru



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.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах печатного листа (40000 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 research 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 user profile 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.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 1,0 printed page (40000 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 (1500 signs) – 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>