

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

**2022. Том 14. № 3
2022. Vol. 14, no. 3**

Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал
«Психолого-педагогические исследования»

Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор
Марголис А.А. (Россия) – первый заместитель главного редактора
Шведовская А.А. (Россия) – заместитель главного редактора

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Бурлакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

Секретарь

Мешкова Н.В.

Редактор и корректор

Буторина А.А.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Сайт: https://psyjournals.ru/psyedu_ru

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2022

Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal
“Psychological-Educational Studies”

Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – editor-in-chief
Margolis A.A. (Russia) – first deputy editor-in-chief
Shvedovskaya A.A. (Russia) – deputy editor-in-chief

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Rossiya), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

Secretary

Meshkova N.V.

Editor and proofreader

Butorina A.A.

FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Web: https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej

Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

EI FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2022



Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 14, № 3-2022

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Цаликова И.К., Пахотина С.В., Слизкова Е.В. Воронина Е.В. Изменение тенденций в исследованиях мотивации изучения иностранных языков в 2021 году (систематический обзор)	3-20
Панкратова А.А., Николаева М.Е. Связь эмоционального интеллекта с эффективностью деятельности и качеством профессиональной жизни у начинающих психологов-консультантов	21-37
Сорокова М.Г. Представления преподавателей вузов о высшем образовании: психосемантический подход	38-60
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Шумакова Н.Б. Интеллектуально одаренные пятиклассники: нужна ли практика обогащенного обучения в начальной школе?	61-77
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Карпенкова И.В. Особенности профессиональной подготовки тьюторов в инклюзивном образовании	78-96
Казначеева Н.Н., Метлик И.В., Шестакова О.А. Формирование ценностных ориентаций детей в образовательных организациях	97-112
Рябцев В.К., Слободчиков В.И. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации	113-130

**Contents of the e-journal “Psychological-Educational Studies”
Vol. 14, #3-2022**

Columns, manuscripts, authors	Pages
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova E.V., Voronina E.V. Changed Tendencies in Research Issues on Motivation for Foreign Languages Learning (Review for 2021)	3-20
Pankratova A.A., Nikolaeva M.E. Relationships between Emotional Intelligence, Professional Effectiveness, and Quality of Professional Life in Novice Counseling Psychologists	21-37
Sorokova M.G. University Instructors' Perceptions of Higher Education: Psychosemantic Approach	38-60
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Shumakova N.B. Intellectually Gifted Fifth Graders: Is Enriched Learning Practice Needed in Primary School?	61-77
METHODOLOGY and TECHNOLOGY of EDUCATION	
Karpenkova I.V. Analysis of Tutor Training Programs for Inclusive Education	78-96
Kaznacheeva N.N., Metlik I.V., Shestakova O.A. The Model of Children’s Value Orientations in Educational Organizations: Design Approaches Psychological-Educational Studies	97-112
Ryabtsev V.K., Slobodchikov V.I. Pedagogical Conditions and Mechanisms of Formation of Children’s Value-Semantic Orientations in an Educational Organization	113-130

Изменение тенденций в исследованиях мотивации изучения иностранных языков в 2021 году (систематический обзор)

Цаликова И.К.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»), г. Ишим,
Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5369-9829>, e-mail: i.k.calikova@utmn.ru

Пахотина С.В.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»), г. Ишим,
Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1574-2723>, e-mail: s.v.pakhotina@utmn.ru

Кунгурова И.М.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»), г.
Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7302-1337>, e-mail: i.m.kungurova@utmn.ru

Слизкова Е.В.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»), г. Ишим,
Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3314-6826>, e-mail: e.v.slizkova@utmn.ru

Воронина Е.В.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»), г. Ишим,
Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-9351>, e-mail: e.v.voronina@utmn.ru

Пандемия COVID-19 изменила условия предоставления образовательных услуг, что сказалось на субъектах и объектах образовательного процесса и на векторах исследовательского интереса. В статье прослеживается изменение направлений научных исследований, посвященных мотивации изучения иностранных языков у студентов вузов, в 2021 году. Результаты показывают, что большая часть исследований связана с изучением онлайн-среды и ее потенциала. Констатируются ее высокие потенциальные возможности для развития мотивационной сферы, однако недостаточный опыт их использования пока препятствует полному принятию. Интерес вызывают проблемы поддержания личного взаимодействия преподавателя и студентов; преодоление стресса, тревожности; адаптация к виртуальной среде обучения и ее влияние на мотивацию. Другая часть работ традиционно посвящена компонентам учебной мотивации и ее развитию. Результаты анализа помогут понять степень изученности данной проблемы и определить направление исследований в

*Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.*
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

*Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.*
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

будущем.

Ключевые слова: пандемия COVID-19, онлайн (дистанционное) обучение, иностранные языки, мотивация.

Благодарности. Авторы выражают глубокую признательность рецензентам за экспертную оценку рукописи.

Для цитаты: *Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В., Воронина Е.В.* Изменение тенденций в исследованиях мотивации изучения иностранных языков в 2021 году (систематический обзор) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 3. С. 3–20. DOI:10.17759/psyedu.2022140301

Changed Tendencies in Research Issues on Motivation for Foreign Languages Learning (Review for 2021)

Ida K. Tsalikova

Tyumen State University, Ishim, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5369-9829>, e-mail: i.k.calikova@utmn.ru

Svetlana V. Pakhotina

Tyumen State University, Ishim, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1574-2723>, e-mail: s.v.pakhotina@utmn.ru

Irina M. Kungurova

Tyumen State University, Ishim, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7302-1337>, e-mail: i.m.kungurova@utmn.ru

Elena V. Slizkova

Tyumen State University, Ishim, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3314-6826>, e-mail: e.v.slizkova@utmn.ru

Evgeniya V. Voronina

Tyumen State University, Ishim, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-9351>, e-mail: e.v.voronina@utmn.ru

The COVID-19 pandemic has changed social and educational environment, which affected the educational process participants and the research directions. The article shows the changes in the direction of studies dealing with the issues of university students` foreign languages learning motivation, published in 2021. Researching is still aimed at studying the online environment and its potential. Its high potential to develop the motivation is stated, but the lack of participants` experience of its using prevents

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

its full acceptance so far. The problems of maintaining personal interaction between a teacher and students; overcoming stress and anxiety; adaptation to the virtual learning environment and their impact on the motivation are of research interest. Another part of the research works is traditionally devoted to the components of educational motivation, strategies for their managing, etc. The results of the analysis will help to understand how well the problem has been studied and determine the direction of future research.

Keywords: COVID-19 pandemic, online (distance) learning, foreign languages learning, motivation.

Acknowledgements. The authors are deeply grateful to the reviewers for their expert evaluation of the manuscript.

For citation: Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova E.V., Voronina E.V. Changed Tendencies in Research Issues on Motivation for Foreign Languages Learning (Review for 2021). *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 3, pp. 3–20. DOI:10.17759/psyedu.2022140301 (In Russ.).

Введение

Пандемия COVID-19 стала причиной кардинальных социально-экономических изменений, в том числе и в системе образования. Эти изменения не могли не сказаться на субъектах и объектах образовательного процесса, а в связи с этим и на повестке вопросов, требующих изучения со стороны научного сообщества. Исследователей интересует, как изменилась мотивационная сфера обучающихся вследствие перехода на онлайн-технологии в образовании, следовательно, есть необходимость в обзорных исследованиях.

В статье представлен систематический обзор исследований, посвященных мотивации изучения иностранных языков в высших учебных заведениях, опубликованных в 2021 году. Цель исследования – проследить изменение направлений исследований, определить актуальные исследовательские вопросы, тенденции и недостаточно изученные аспекты, чтобы наметить направление исследований в будущем.

Несмотря на желание изучать иностранный язык и высокий процент студентов, изучающих английский язык, то есть понимающих его место и роль в мире, уровень академической прокрастинации у студентов (откладывание выполнения учебных заданий, подготовки курсовых работ, экзаменов и т.п. [28]) не уменьшается [24], а уровень владения языковыми навыками продолжает оставаться низким (A2) [17], причем о недостаточной мотивированности студентов изучать иностранные языки говорят ученые из разных стран [9; 37].

Для решения этой проблемы предлагается сделать изучение английского языка в вузах обязательным [24]. К сожалению, на примере стран, где его изучение уже является обязательным, очевидно, что это не устраняет проблему полностью. Так, снижение мотивации к изучению английского языка и пропуск занятий у китайских студентов, несмотря на то, что эта дисциплина является обязательной к изучению, происходят под влиянием как учебных (недостатки организации и содержания учебного процесса), личных (недостаточная

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

самодисциплина), так и социально-экономических факторов (трудоустройство на неполный рабочий день для того, чтобы заработать себе на жизнь) [41]. Большинство исследователей сходятся во мнении, что на развитии интереса к изучению английского языка положительно скажется осознание студентами перспектив его практического использования, собственных достижений и самооценка [15].

В исторической перспективе за последние 10-15 лет внимание ученых сместилось с изучения учебных и профессиональных мотивов обучающихся в сторону изучения влияния контекстных (внешних) факторов – социально-экономических и коммуникативных (например, влияние сверстников и социальных сетей) [5].

Самые масштабные обзорные исследования – А.Н. Al-Hoorie с анализом основных тем в области языковой мотивации за 60 лет [6]; А. Mendoza и Н. Phung, где научные работы рассмотрены с точки зрения образовательных контекстов и разнообразия изучаемых языков; вопросов, представляющих интерес в разных регионах мира [27]. В 2021 году была сделана попытка определить исследовательские тенденции на материале зарубежных исследований, опубликованных за последние 15 лет [5].

Отличие этого обзора от предыдущих заключается в его цели – проследить изменения исследовательских тенденций в области мотивации изучения иностранных языков в новой социальной и образовательной реальности.

Материалы и методы

Подготовка систематического обзора состояла из следующих этапов: определение спектра исследовательских вопросов, оценка и отбор исследований с учетом избранных критериев, систематизация, описание отобранных документов, анализ результатов и выявление исследовательских тенденций.

Материалами для качественного контент-анализа послужили эмпирические исследования, посвященные мотивации изучения иностранных языков. Поиск документов осуществлялся в международных базах данных Scopus и Web of Science по кратким описаниям, ключевым словам и названиям документов и был ограничен датой публикации статьи (2021), финальной стадией публикации, типом документа (статья, обзор) и открытым доступом к ним. Релевантность материалов определялась ключевыми словами: learning, language, foreign, higher, education, university, motivation с помощью коэффициента Танимото [2].

Выбор методологии систематического обзора (С. Torgerson) был обусловлен целью статьи [40].

Критический обзор литературы

Рассматривая тенденции в рецепции проблемы мотивации изучения иностранных языков за последние 15 лет до начала пандемии COVID-19, можно увидеть, что, изучив феномен мотивации в целом и пытаясь найти новый способ повлиять на ее уровень, ученые стали чаще рассматривать проблему мотивации в исторической перспективе. Большая часть исследований выполнена на национальном материале, а работы, сравнивающие результаты из разных стран, немногочисленны. Интерес ученых сместился с изучения характеристик личности обучающихся к исследованиям влияния контекстных (внешних) факторов –

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

социально-экономических, коммуникативных; с учебных и профессиональных мотивов – к социально-экономическим. Одним из наиболее перспективных направлений стало изучение влияния сверстников в общем и влияния социальных сетей как нового пространства взаимодействия со сверстниками в частности [5].

На фоне пандемии обучение не только иностранному языку, но и другим дисциплинам существенно изменилось: изменения в организации учебной деятельности (методов, приемов, средств, содержания обучения, форм работы и т.д.) сказались на внутренних (учебных и профессиональных) и внешних (социальных) мотивах, следовательно, и на мотивации как их совокупности.

Говоря об исследовательских тенденциях сейчас, все изученные нами работы можно поделить на две основные группы. В *первую* группу вошли исследования, в которых изучается **влияние контекстных (внешних) факторов (онлайн-среды)** на мотивационную сферу (59% от общего количества статей). *Вторая* группа представлена работами, в которых продолжают освещаться **вопросы традиционной образовательной практики** периода до пандемии: мотивация как психолого-педагогический феномен, ее компоненты и способы их формирования (41% статей).

Внутри *первой* группы можно выделить несколько направлений. Первое направление связано с *изучением преимуществ и недостатков онлайн-обучения* иностранному языку (28% статей). Данные исследований об отношении студентов и преподавателей к переходу на онлайн-обучение и о его влиянии на аспекты учебной деятельности (в том числе и на мотивацию) неоднозначны. Например, 63,9% студентов считают, что изучение иностранного языка онлайн затрудняет понимание нового материала, 45,1% – наоборот, открыли для себя новые возможности для его изучения [4]. К положительным моментам студенты относят возможность изучать иностранный язык из дома; более широкие возможности для ознакомления с учебным материалом и улучшение навыков аудирования. Студентам не нравится отсутствие социальных контактов, взаимодействия между преподавателем и другими студентами в целях обмена знаниями и опытом; проблемы со здоровьем из-за увеличившегося воздействия технических средств обучения и отсутствие возможности развивать навыки устной речи [20].

В научных работах рассматриваются факторы, мешающие преподавателям иностранных языков эффективно использовать электронную образовательную среду в вузах: низкий уровень материально-технической базы университетов, поверхностное знание информационно-коммуникационных технологий, недостаточная готовность и мотивация применять их в работе [10]; отсутствие методической и технической поддержки, нехватка знаний и опыта [8]. Ученых интересуют изменения требований к содержанию, формам и объему самостоятельной работы [21]; особенности преподавания устной речи в электронной образовательной среде [36]. Особое внимание уделяется психологическим стратегиям преодоления стресса, способам адаптации студентов к виртуальной среде обучения и сохранению мотивации [1; 8]; а также изучению их поведения, эмоций и восприятия в период пандемии и онлайн-обучения [26].

К этому же направлению можно отнести и научные работы, где рассматриваются *опыт использования различных онлайн-платформ и возможности информационных технологий при*

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

обучении иностранному языку и их влияние на мотивацию (31% статей). Резкий переход к онлайн-обучению привел к тому, что все субъекты образовательного процесса были вынуждены приспосабливаться, не имея времени на подготовку. Особенно сложно пришлось тем, кто имел небольшой опыт преподавания иностранного языка [11]. В ряде работ описывается опыт использования онлайн-платформ (Skyes [14], Smart Sender [25]): их характеристики, технология работы, изменения в организации процесса обучения. Ученые положительно оценивают их применение; дают рекомендации по использованию и адаптации занятий к онлайн-платформам, по разработке и проведению занятий с максимальным включением студентов в процесс обучения, поддержанию мотивации [11]; подчеркивают важность обратной связи [14] и понятной системы оценки результатов обучения; говорят о мотивации как о ключевом факторе влияния на их внедрение [12; 14; 25].

В целом опыт использования информационно-коммуникационных технологий (игровых стратегий в виртуальной реальности [34], веб-квестов [3], визуального контента [18]) на онлайн-занятиях по иностранному языку рассматривается как положительный. Авторы сходятся во мнении, что информационно насыщенный учебный процесс в сочетании с использованием инновационных технологий и интерактивными учебными курсами улучшает преподавание и изучение иностранных языков в целом и в частности индивидуализирует обучение, повышает уровень знаний и мотивации, позволяет использовать аутентичные материалы [16]; активизирует самостоятельную работу студентов по отбору, обработке и усвоению учебной информации [39]. Однако не все советуют заменять ими традиционные технологии полностью в связи с недостаточной изученностью их эффективности [34].

Среди научных работ, которые были отнесены во *вторую* группу, где рассматриваются *вопросы традиционной образовательной практики*, можно выделить ряд публикаций, посвященных изучению влияния личностных качеств – тревожности, уверенности в себе и т.д. (14% статей).

Тревожность стала серьезным аспектом в контексте изучения иностранного языка в период пандемии. Например, исследуется связь между уверенностью в себе, тревогой и мотивацией изучающих английский язык и их готовностью общаться в трех разных средах: на занятии, в реальной жизни и цифровой среде. Уверенность в себе, тревожность в процессе иноязычной речи и мотивация оказались значимыми предикторами для желания говорить на иностранном языке как на занятиях и вне класса, так и в цифровой среде. Интересно, что большее желание говорить на иностранном языке студенты имеют в цифровой среде, а не в реальной жизни, потому что может варьироваться режим коммуникации (синхронный, асинхронный) и вид коммуникационного дискурса (письменный, устный) [30]. По мнению ученых, тревожность является лучшим показателем прогнозирования успеваемости по иностранному языку и мотивированности к его изучению [38] и в значительной мере определяет самооценку студентами их навыков аудирования и говорения [23].

Интерес ученых вызывают также предикторы мотивации, такие как ценность собственных достижений, внутренняя ценность языка и первый опыт изучения [19; 31].

Значительное место в этой группе занимают исследования, предметом анализа которых являются *отдельные компоненты мотивации и их потенциал* для развития определенных языковых навыков, отдельных речевых единиц и составляющих учебного процесса (27%

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

*Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.*
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

статей). Исследователи сравнивают общий уровень мотивации у студентов, различающихся по специализации, возрасту, полу, учебным достижениям и т.д. [7; 17]; изучают влияние на мотивационную сферу субъективных факторов, среды обучения, профессионализма преподавателя, учебной программы университета [13] и даже комментариев преподавателя [35]; отмечают положительное влияние интегрированного обучения иностранному языку (CLIL) [32], использования проектов как средства оценивания [33] и участия в реальных мероприятиях [29] на качество усвоения содержания обучения в целом и на мотивацию к изучению иностранного языка в частности.

Самой неисследованной проблемой стали «направленные мотивационные потоки» как периоды особо активного языкового поведения человека под влиянием четко определенной цели [22].

Результаты исследования

Изучение влияния контекстных (внешних) факторов продолжает оставаться одним из самых актуальных направлений в исследовании мотивации изучения иностранных языков [5]. Однако внутри этого направления произошло смещение внимания ученых с изучения влияния социально-экономических факторов, таких как социально-экономический статус семьи и сверстники, на влияние пандемии и онлайн-обучения. Вероятная причина – необходимость осмысления новой реальности – изменившейся среды как совокупности внешних обстоятельств. Их взаимодействие и взаимное влияние с внутренними мотивационными установками обучающихся, по нашему мнению, представляет собой в потенциале существенное по значимости направление будущих исследований. Ведь именно эти факторы могут выступать как сдерживающие (отсутствие технических средств для дистанционного обучения, интернет-соединения и т.д.) и как стимулирующие мотивацию (обучающиеся прилагают больше усилий и ищут другие возможности).

Исследователи констатируют высокие потенциальные возможности онлайн-среды для развития мотивационной сферы, однако недостаточный опыт как преподавателей, так и студентов в их использовании пока является причиной их частичного неприятия участниками образовательного процесса.

Результаты полномасштабных и лонгитюдных исследований, посвященных влиянию онлайн-обучения на те или иные аспекты мотивации, равно как и исследований, основанных на сравнении одних и тех же явлений в разных образовательных системах, еще не опубликованы. Ученые на данный момент заняты решением вопросов, связанных с различными аспектами онлайн-обучения в их собственных странах. Очевидно, что это связано, прежде всего, с необходимостью тщательной, продолжительной по времени организации такого рода исследований, а также с объективными сложностями на этапе сбора данных и проведения эксперимента в разных странах. Кроме того, можно предположить, что большинство исследований так и будут выполняться на материале одной страны и ее образовательной системы, поскольку реалии онлайн-среды в странах слишком разные (опыт в использовании онлайн-технологий, технические возможности и материально-техническое оснащение образовательных учреждений, возможности обучающихся). Среди основных аспектов, вызывающих вопросы при переходе на онлайн-обучение, авторы выделяют

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

проблемы поддержания личного взаимодействия преподавателя и студентов, изучающих иностранный язык; а также преодоления стресса и адаптации к виртуальной среде обучения и их влияния на мотивационную сферу.

Неоднозначные данные опросов студентов и преподавателей об отношении к онлайн-среде, снижение уровня мотивированности к изучению языка в целом или сложности в усвоении отдельных речевых единиц (устной речи, например) наряду с высокими потенциальными возможностями онлайн-обучения и других информационных технологий для развития иноязычной коммуникативной компетентности в целом и мотивационной сферы в частности объясняются недостаточным опытом как преподавателей, так и студентов в их использовании и являются лишь временным явлением.

Традиционно ученые продолжают интересоваться отдельными компонентами учебной мотивации и их потенциалом в формировании мотивации к изучению иностранных языков в целом (связь мотивации, отношения и интереса; стратегии управления внутренней мотивацией; различные образовательные технологии (проектная деятельность, интегрированное обучение) и их влияние на мотивацию студентов; влияние предыдущего опыта изучения языков, взаимоотношений с преподавателем на мотивационную составляющую; мотивация овладения различными языковыми единицами).

Новейшей теоретической разработкой в области исследования мотивации изучения второго языка являются направленные мотивационные потоки как периоды особо активного языкового поведения человека под влиянием четко определенной цели.

Сейчас, когда с начала онлайн-обучения прошло еще не так много времени, с точки зрения оценки и осмысления его влияния на мотивацию студентов предметом анализа ученых являются только те проблемы, связанные с онлайн-обучением, которые лежат на поверхности: преимущества и недостатки онлайн-обучения иностранному языку с точки зрения его влияния на мотивацию студентов; отношение к онлайн-обучению субъектов образовательного процесса; особенности их адаптации; опыт использования онлайн-платформ и возможности информационных технологий; изменения, касающиеся приемов, методов, форм, содержания работы и т.д. для поддержания и повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка.

Обсуждение результатов

Цифровая трансформация науки в целом и систем образования в частности привела к тому, что увеличились продуктивность и эффективность управления процессами, ускорилась коммуникация – все это способствовало тому, чтобы научное сообщество стало быстрее реагировать на изменения, которые происходят в мире, и подключаться к решению возникающих проблем, о чем свидетельствует изменившаяся тематика исследований. Пандемия COVID-19 в случае с психолого-педагогическими исследованиями продемонстрировала все преимущества своевременного быстрого обмена результатами исследований. В данном случае изучение опыта организации образовательного процесса в онлайн-среде и, в частности, развития мотивации в новых условиях окажется полезным для практиков системы образования. Соблюдение принципов достоверности, доказательности, полноты и объективности, необходимых для того, чтобы исследование было качественным, а

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

*Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.*
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

его результаты можно было применять в науке и на практике, требует, однако, огромных временных и ресурсных затрат. Некоторые эксперименты только начались и их результаты будут, конечно, достовернее, объективнее и полнее, но позже.

Предлагаемый нами обзор может помочь в понимании особенностей когнитивного развития и успеваемости студентов, реальных причин отсутствия у них желания изучать иностранные языки, возможных путей решения этой проблемы с помощью накопленного в разных странах опыта и станет основанием для дальнейшей исследовательской работы по вопросам формирования мотивации.

Заключение

Вопрос формирования мотивации к предмету в целом и к изучению иностранных языков в частности по-прежнему остается одним из самых сложных в методике преподавания. Некоторые из обучающихся не видят возможности практического применения иностранного языка, что, по мнению ученых, прежде всего характерно для старших школьников и студентов в провинции. Изменить этот стереотип способны онлайн-платформы с их безграничным техническим, информационным и коммуникационным потенциалом (и это подтверждается большинством исследований за 2021 год).

С другой стороны, все предлагаемые учеными решения (использование проектной деятельности, специально организованных мероприятий – оффлайн и онлайн и т.д.), как правило, положительно сказываются на мотивации, но не решают проблему полностью. Об этом свидетельствует большое количество публикаций из разных стран, посвященных прокрастинации, отсутствию интереса и низкой мотивированности студентов. Вероятно, необходим комплекс различных мер в каждом конкретном случае для каждой группы обучающихся.

Очевидно, что количество исследований, связанных с онлайн-обучением, увеличится в ближайшем будущем. Исследовательские тенденции, характерные для «допандемийного» периода, сохраняются, но будут рассматриваться в контексте онлайн-обучения. Особый интерес ученых, как нам кажется, вызовет влияние социально-экономических факторов, таких как отсутствие всеобщего доступа к сети Интернет в провинции, недостаток опыта применения онлайн-платформ, отсутствие квалифицированных кадров и т.д., на мотивацию при использовании онлайн-обучения.

Любое стремительное и внезапное изменение требует интеграции усилий ученых для быстрого и качественного осмысления изменившихся условий. Неподготовленный (в большинстве стран) переход образовательной практики в цифровую среду стал причиной быстрой исследовательской рефлексии, ведь научные исследования всегда были основой для конкретных шагов представителей образовательной практики. Работа в условиях среды, которая не является традиционной для большинства педагогов, требует научного обоснования как для организации образовательного процесса в целом, так и для обеспечения функционирования его отдельных компонентов (поддержания должной мотивации и ее развития в том числе). Необходимо объединение усилий всех субъектов системы образования и науки для продолжения работы в новой реальности в будущем и согласованности в принятии решений на основе проведенных исследований.

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

Литература

1. *Абрамова И.Е., Шиммолина Е.П.* Адаптация студентов нелингвистических специальностей к онлайн-обучению иностранным языкам [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2021. № 3(51). С. 188–198. DOI:10.32744/pse.2021.3.13
2. *Белова К.М., Судаков В.А.* Исследование эффективности методов оценки релевантности текстов [Электронный ресурс] // Препринты ИПМ им. М.В. Келдыша. 2020. № 68. DOI:10.20948/prepr-2020-68
3. *Рыбакова М.В.* Цифровая образовательная среда как фактор развития иноязычных компетенций [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2021. № 1(49). С. 232–248. DOI:10.32744/pse.2021.1.16
4. *Старчикова И.Ю.* Особенности дистанционного обучения в современных условиях российского вуза: по материалам опроса студентов [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2021. № 2(50). С. 103–117. DOI:10.32744/pse.2021.2.7
5. *Цаликова И.К., Пахотина С.В.* Проблема мотивации изучения иностранных языков в международных исследованиях: систематический обзор [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2021. № 23(5). С. 38–63. DOI:10.17853/1994-5639-2021-5-38-63
6. *Al-Hoorie A.H.* Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward [Электронный ресурс] // Sage Open. 2017. Vol. 7. № 1. P. 1–11. DOI:10.1177/2158244017701976
7. *Alotumi M.* EFL college junior and senior students' self-regulated motivation for improving English speaking: A survey study [Электронный ресурс] // Heliyon. 2021. Vol. 7. № 4. e06664. DOI:10.1016/j.heliyon.2021.e06664
8. *Babelyuk O., Koliassa O., Lopushansky V., Smaglie V., Yukhymets S.* Psychological difficulties during the covid lockdown: video in blended digital teaching Language, Literature, and Culture [Электронный ресурс] // Arab World English Journal. 2021. № 4. P. 172–182. DOI:10.24093/awej/covid.13
9. *Busse V.* Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain [Электронный ресурс] // Modern Language Journal. 2017. № 101(3). P. 566–582. DOI:10.1111/modl.12415
10. *Chernova O.E., Litvinov A.V., Gorbunova L.N., Telezhko I.V., Nizamutdinova S.M.* Development of sportsman students' autonomy in the educational environment of electronic information and foreign language teachers' readiness to this process [Электронный ресурс] // Journal of Human Sport and Exercise. 2021. № 16. P. 1227–1243. DOI:10.14198/jhse.2021.16.Proc3.39
11. *Choi L., Chung S.* Navigating online language teaching in uncertain times: Challenges and strategies of EFL educators in creating a sustainable technology-mediated language learning environment [Электронный ресурс] // Sustainability (Switzerland). 2021. Vol. 13. № 14. P. 7664. DOI:10.3390/su13147664
12. *Chyzykova O.V.* Provision of constructive feedback by means of information technologies in the process of foreign language competence development of students of economic specialties [Электронный ресурс] // Information Technologies and learning tools. 2021. № 82(2). P. 231–242. DOI:10.33407/itlt.v82i2.3999

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

13. *Diep L.N., Hieu V.M.* Examining quality of English language learning of university students in Vietnam: the moderating role of competition factor [Электронный ресурс] // Eurasian Journal of Educational Research. 2021. № 95. P. 55–79. DOI:10.14689/ejer.2021.95.4
14. *Drugova E., Zhuravleva I., Aiusheeva M., Grits D.* Toward a model of learning innovation integration: ТРАСК-SAMR based analysis of the introduction of a digital learning environment in three Russian universities [Электронный ресурс] // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26. № 4. P. 4925–4942. DOI:10.1007/s10639-021-10514-2
15. *Fryer L.K., Ainley M.* Supporting interest in a study domain: A longitudinal test of the interplay between interest, utility-value, and competence beliefs [Электронный ресурс] // Learning and Instruction. 2019. Vol. 60. P. 252–262. DOI:10.1016/j.learninstruc.2017.11.002
16. *Galynska O.M., Shkoliar N.V., Dziubata Z.I., Kravets S.V., Levchyk N.S.* Innovative teaching technologies as a way to increase students' competitiveness [Электронный ресурс] // International Journal of Education and Information Technologies. 2021. № 15. P. 215–226. DOI:10.46300/9109.2021.15.22
17. *Gil-Galván R., Martín-Espinosa I.* Analysis of the motivational and attitudinal profile about language learning by students in Higher Education: Application of the Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) | [Análisis del perfil motivador y actitudinal sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en educación superior: Aplicación del attitude/motivation test battery (amtb).] [Электронный ресурс] // Revista Complutense de Educacion. 2021. Vol. 32. № 3. P. 463–476. DOI:10.5209/iced.70598
18. *Golubeva T.I., Skudnyakova E.V., Kasatkina N.N., Dandanova S.V., Dagbaeva O.I.* The impact of visualization tools in distance English language learning: the experience of the Russian university teachers [Электронный ресурс] // Revista Tempos e Espacos Educacao. 2021. № 14(33). DOI:10.20952/revtee.v14i33.16111
19. *Kaltsum H.U., Hidayat M.T.* Attitudinal factors among elementary school teacher education students [Электронный ресурс] // International Journal of Evaluation and Research in Education. 2021. Vol. 10. № 1. P. 375–380. DOI:10.11591/ijere.v10i1.20543
20. *Klimova B., Pikhart M., Cierniak-Emerych A., Dziuba S.* A qualitative analysis of students' reflections on the current use of digital media in foreign language classes [Электронный ресурс] // Sustainability (Switzerland). 2021. Vol. 13. № 16. P. 9082. DOI:10.3390/su13169082
21. *Lazorak O., Belkina T.O., Yaroslavova E.* Changes in Student Autonomy via E-Learning Courses [Электронный ресурс] // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2021. Vol. 16. № 17. P. 209–225. URL: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/23863> (дата обращения: 10.11.2021).
22. *Li C.L., Tang L.H., Zhang S.* Understanding directed motivational currents among Chinese EFL students at a Technological University [Электронный ресурс] // International Journal of Instruction. 2021. № 14(2). P. 953–968. DOI:10.29333/iji.2021.14254a
23. *Liu M.H., Yuan R.Q.* Changes in and Effects of Foreign Language Classroom Anxiety and Listening Anxiety on Chinese Undergraduate Students' English Proficiency in the COVID-19 Context // Frontiers in Psychology. 2021. № 12. P. 670824. DOI:10.3389/fpsyg.2021.670824
24. *Luján R.J.M., Inacio E.J.H., Calderón V.E.H., Villamar R.M., García A.K.* Attitudes toward learning English and procrastination in students from a private institution specialized in foreign

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

languages in the City of Lima-Peru | [Actitudes hacia el aprendizaje de inglés y procrastinación en estudiantes de una institución privada especializada en idiomas extranjeros en la ciudad de Lima-Perú] [Электронный ресурс] // Revista Colombiana de Psicología. 2021. Vol. 30. № 2. P. 27–39. DOI:10.15446/rcp.v30n2.83678

25. *Lychuk M., Bilous N., Isaienko S., Gritsyak L., Nozhovnik O.* Smart automated language teaching through the smart sender platform [Электронный ресурс] // European Journal of Educational Research. 2021. Vol. 10. № 2. P. 841–854. DOI:10.12973/eu-jer.10.2.841

26. *Maican M.-A., Cocoradă E.* Online foreign language learning in higher education and its correlates during the covid-19 pandemic [Электронный ресурс] // Sustainability (Switzerland). 2021. Vol. 13. № 2. P. 1–21, 781. DOI:10.3390/su13020781

27. *Mendoza A., Phung H.* Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis [Электронный ресурс] // Foreign Language Annals. 2019. Vol. 52. № 1. P. 121–140. DOI:10.1111/flan.12380

28. *Milgram N.A., Batori G., Mowrer D.* Correlates of academic procrastination [Электронный ресурс] // Journal of School Psychology. 1993. Vol. 31. P. 487–500. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Прокрастинация#СИТЕРЕФТарасевич2014> (дата обращения: 08.11.2021).

29. *Mortazavi M., Davarpanah A.* Implementation of a thematic analysis method to develop a qualitative model on the authentic foreign language learning perspective: a case study in the University of Northern Cyprus [Электронный ресурс] // Education Sciences. 2021. № 11(9). P. 544. DOI:10.3390/educsci11090544

30. *Mulyono H., Saskia R.* Affective variables contributing to Indonesian EFL students' willingness to communicate within face-to-face and digital environments // Cogent Education. 2021. № 8(1). DOI:10.1080/2331186X.2021.1911282

31. *Nagle C.* Using Expectancy Value Theory to understand motivation, persistence, and achievement in university-level foreign language learning [Электронный ресурс] // Foreign Language Annals. 2021. № 9. DOI:10.1111/flan.12569

32. *Navarro-Guzmán J.I., Romero-Alfaro E., Menacho-Jiménez I., Aragón-Mendizábal E.* Teaching psychology at university using the content and language integrated learning (CLIL) approach | [Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) para enseñar psicología en la universidad] [Электронный ресурс] // Porta Linguarum. 2021. Vol. 2021. № 35. P. 77–91. DOI:10.30827/portalin.v0i35.16858

33. *Nguyen H.-T.T.* Project-based assessment in teaching intercultural communication competence for foreign language students in higher education: A case study [Электронный ресурс] // European Journal of Educational Research. 2021. Vol. 10. № 2. P. 933–944. DOI:10.12973/eu-jer.10.2.933

34. *Pinto R.D., Peixoto B., Melo M., Cabral L., Bessa M.* Foreign language learning gamification using virtual reality – a systematic review of empirical research [Электронный ресурс] // Education Sciences. 2021. Vol. 11. № 5. P. 222. DOI:10.3390/educsci11050222

35. *Pishghadam R., Derakhshan A., Jajarmi H., Tabatabaee F.S., Shayesteh S.* Examining the role of teachers' stroking behaviors in EFL learners' active/passive motivation and teacher success [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2021. № 12. P. 3034. DOI:10.3389/fpsyg.2021.707314

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

36. Safin I.K., Khasanova O.V., Karimova A.A., Semushina E.Yu., Shustova S.V. Speaking skills development in ESL e-learning educational environment [Электронный ресурс] // Revista on line de politica e gestao educacional. 2021. № 3(25). P. 577–588. DOI:10.22633/rpge.v25iesp.1.14998
37. Setiyadi A.B., Mahpul M., Wicaksono B.A. Exploring motivational orientations of English as foreign language (EFL) learners: A case study in Indonesia [Электронный ресурс] // South African Journal of Education. 2019. Vol. 39. № 1. P. 1–12. URL: https://www.researchgate.net/publication/332395990_Exploring_motivational_orientations_of_English_as_foreign_language_EFL_learners_A_case_study_in_Indonesia (дата обращения: 20.11.2019).
38. Smyth A.M., Manzanares N.G., Fernandez-Munoz J.J. Anxiety and personality as indicators of academic performance in university Foreign Language classrooms [Электронный ресурс] // Porta Linguarum. 2021. № 6(36). P. 27–42. DOI:10.30827/portalin.v0i36.15376
39. Tadeyeva M.I., Kupchyk L.Y., Litvinchuk A.T. The use of ICT tools for the formation of learning and communication strategies in the foreign language classroom in non-language institutions of higher education [Электронный ресурс] // Information Technologies and Learning Tools. 2021. № 81(1). P. 272–284. DOI:10.33407/itlt.v81i1.3099
40. Torgerson C. Systematic Reviews [Электронный ресурс]. Bloomsbury Publishing, 2003. URL: <https://books.google.be/books?hl=ru&lr=&id=yр6vAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&ots=ZMoenmNI8O&sig=2NbqmGK6YCU3StMZAgqmRDeYEIg#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 20.03.2020).
41. Yan C.M., He C.J. Why do final-year student teachers skip classes? A Chinese perspective [Электронный ресурс] // Compare-A Journal of Comparative and International Education. 2019. Vol. 49. № 1. P. 81–97. DOI:10.1080/03057925.2017.1385389

References

1. Abramova I.E., Shishmolina E.P. Adaptaciya studentov nelingvистических special'nostej k onlajn-obucheniyu inostrannym yazykam [Adaptation of non-linguistic students to online foreign language learning]. *Perspektivy Nauki i Obrazovania* [Perspectives of Science and Education], 2021. Vol. 3, no. 51, pp. 188–198. DOI:10.32744/pse.2021.3.13 (In Russ.).
2. Belova K.M., Sudakov V.A. Issledovanie effektivnosti metodov ocenki relevantnosti tekstov [Effectiveness of methods for assessing the text relevance]. *Preprinty IPM im. M.V. Keldysha* [Preprints of the M.V. Keldysh Institute of Applied Mathematics], 2020. Vol. 68. DOI:10.20948/prepr-2020-68 (In Russ.).
3. Rybakova M.V. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya inoyazychnyh kompetencij [Digital educational environment as a factor of foreign language competences development]. *Perspektivy Nauki i Obrazovania* [Perspectives of Science and Education], 2021. Vol. 1, no. 49, pp. 232–248. DOI:10.32744/pse.2021.1.16 (In Russ.).
4. Starchikova I.Yu. Osobennosti distancionnogo obucheniya v sovremennyh usloviyah rossijskogo vuza: po materialam oprosa studentov [Features of distance learning in the modern conditions of a Russian university: based on the materials of a survey of students]. *Perspektivy Nauki i Obrazovania* [Perspectives of Science and Education], 2021. Vol. 2, no. 50, pp. 103–117.

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

DOI:10.32744/pse.2021.2.7 (In Russ.).

5. Tsalikova I.K., Pakhotina S.V. Problema motivacii izucheniya inostrannyh yazykov v mezhdunarodnyh issledovaniyah: sistematicheskij obzor [The issue of motivation for foreign languages learning in international research works: Scoping review]. *Obrazovanie i nauka [The Education and science journal]*, 2021. Vol. 23, no. 5, pp. 38–63. DOI:10.17853/1994-5639-2021-5-38-63 (In Russ.).
6. Al-Hoorie A.H. Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *Sage Open*, 2017. Vol. 7, no. 1, pp. 1–11. DOI:10.1177/2158244017701976
7. Alotumi M. EFL college junior and senior students' self-regulated motivation for improving English speaking: A survey study. *Heliyon*, 2021. Vol. 7, no. 4, e06664. DOI:10.1016/j.heliyon.2021.e06664
8. Babelyuk O., Koliassa O., Lopushansky V., Smaglyi V., Yukhymets S. Psychological difficulties during the covid lockdown: video in blended digital teaching Language, Literature, and Culture. *Arab World English Journal*, 2021. Vol. 4, pp. 172–182. DOI:10.24093/awej/covid.13
9. Busse V. Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *Modern Language Journal*, 2017. Vol. 101(3), pp. 566–582. DOI:10.1111/modl.12415
10. Chernova O.E., Litvinov A.V., Gorbunova L.N., Telezhko I.V., Nizamutdinova S.M. Development of sportsman students' autonomy in the educational environment of electronic information and foreign language teachers' readiness to this process. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2021. Vol. 16, pp. 1227–1243. DOI:10.14198/jhse.2021.16.Proc3.39
11. Choi L., Chung S. Navigating online language teaching in uncertain times: Challenges and strategies of EFL educators in creating a sustainable technology-mediated language learning environment. *Sustainability (Switzerland)*, 2021. Vol. 13, no. 14, p. 7664. DOI:10.3390/su13147664
12. Chyzykova O.V. Provision of constructive feedback by means of information technologies in the process of foreign language competence development of students of economic specialties. *Information Technologies and learning tools*, 2021. Vol. 82, no. 2, pp. 231–242. DOI:10.33407/itlt.v82i2.3999
13. Diep L.N., Hieu V.M. Examining quality of English language learning of university students in Vietnam: the moderating role of competition factor. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2021. Vol. 95, pp. 55–79. DOI:10.14689/ejer.2021.95.4
14. Drugova E., Zhuravleva I., Aiusheeva M., Grits D. Toward a model of learning innovation integration: TPACK-SAMR based analysis of the introduction of a digital learning environment in three Russian universities. *Education and Information Technologies*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 4925–4942. DOI:10.1007/s10639-021-10514-2
15. Fryer L.K., Ainley M. Supporting interest in a study domain: A longitudinal test of the interplay between interest, utility-value, and competence beliefs. *Learning and Instruction*, 2019. Vol. 60, pp. 252–262. DOI:10.1016/j.learninstruc.2017.11.002
16. Galynska O.M., Shkoliar N.V., Dziubata Z.I., Kravets S.V., Levchyk N.S. Innovative teaching technologies as a way to increase students' competitiveness. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2021. Vol. 15, pp. 215–226. DOI:10.46300/9109.2021.15.22
17. Gil-Galván R., Martín-Espinosa I. Analysis of the motivational and attitudinal profile about

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

language learning by students in Higher Education: Application of the Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) | [Análisis del perfil motivador y actitudinal sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en educación superior: Aplicación del attitude/motivation test battery (amtb)]. *Revista Complutense de Educacion*, 2021. Vol. 32, no. 3, pp. 463–476. DOI:10.5209/rced.70598

18. Golubeva T.I., Skudnyakova E.V., Kasatkina N.N., Dandanova S.V., Dagbaeva O.I. The impact of visualization tools in distance English language learning: the experience of the Russian university teachers. *Revista Tempos e Espacos Educacao*, 2021. Vol. 14, no. 33. DOI:10.20952/revtee.v14i33.16111

19. Kaltsum H.U., Hidayat M.T. Attitudinal factors among elementary school teacher education students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 375–380. DOI:10.11591/ijere.v10i1.20543

20. Klimova B., Pikhart M., Cierniak-Emerych A., Dziuba S. A qualitative analysis of students' reflections on the current use of digital media in foreign language classes. *Sustainability (Switzerland)*, 2021. Vol. 13, no. 16, pp. 9082. DOI:10.3390/su13169082

21. Lazorak O., Belkina T.O., Yaroslavova E. Changes in Student Autonomy via E-Learning Courses. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2021. Vol. 16, no. 17, pp. 209–225. Available at: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/23863> (Accessed 10.11.2021).

22. Li C.L., Tang L.H., Zhang S. Understanding directed motivational currents among Chinese EFL students at a Technological University. *International Journal of Instruction*, 2021. Vol. 14, no. 2, pp. 953–968. DOI:10.29333/iji.2021.14254a

23. Liu M.H., Yuan R.Q. Changes in and Effects of Foreign Language Classroom Anxiety and Listening Anxiety on Chinese Undergraduate Students' English Proficiency in the COVID-19 Context. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 670824. DOI:10.3389/fpsyg.2021.670824

24. Luján R.J.M., Inacio E.J.H., Calderón V.E.H., Villamar R.M., García A.K. Attitudes toward learning English and procrastination in students from a private institution specialized in foreign languages in the City of Lima-Peru | [Actitudes hacia el aprendizaje de inglés y procrastinación en estudiantes de una institución privada especializada en idiomas extranjeros en la ciudad de Lima-Perú]. *Revista Colombiana de Psicología*, 2021. Vol. 30, no. 2, pp. 27–39. DOI:10.15446/rcp.v30n2.83678

25. Lychuk M., Bilous N., Isaienko S., Gritsyak L., Nozhovnik O. Smart automated language teaching through the smart sender platform. *European Journal of Educational Research*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 841–854. DOI:10.12973/eu-jer.10.2.841

26. Maican M.-A., Cocoradă E. Online foreign language learning in higher education and its correlates during the covid-19 pandemic. *Sustainability (Switzerland)*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 1–21, 781. DOI:10.3390/su13020781

27. Mendoza A., Phung H. Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis. *Foreign Language Annals*, 2019. Vol. 52, no. 1, pp. 121–140. DOI:10.1111/flan.12380

28. Milgram N.A., Batori G., Mowrer D. Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 1993. Vol. 31, pp. 487–500. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Прокрастинация#CITEREFTарасевич2014> (Accessed 08.11.2021).

29. Mortazavi M., Davarpanah A. Implementation of a thematic analysis method to develop a

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

qualitative model on the authentic foreign language learning perspective: a case study in the University of Northern Cyprus. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11, no. 9, p. 544. DOI:10.3390/educsci11090544

30. Mulyono H., Saskia R. Affective variables contributing to Indonesian EFL students' willingness to communicate within face-to-face and digital environments. *Cogent Education*, 2021. Vol. 8, no. 1. DOI:10.1080/2331186X.2021.1911282

31. Nagle C. Using Expectancy Value Theory to understand motivation, persistence, and achievement in university-level foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 2021. Vol. 9. DOI:10.1111/flan.12569

32. Navarro-Guzmán J.I., Romero-Alfaro E., Menacho-Jiménez I., Aragón-Mendizábal E. Teaching psychology at university using the content and language integrated learning (CLIL) approach | [Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) para enseñar psicología en la universidad]. *Porta Linguarum*, 2021. Vol. 2021, no. 35, pp. 77–91. DOI:10.30827/portalin.v0i35.16858

33. Nguyen H.-T.T. Project-based assessment in teaching intercultural communication competence for foreign language students in higher education: A case study. *European Journal of Educational Research*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 933–944. DOI:10.12973/eu-jer.10.2.933

34. Pinto R.D., Peixoto B., Melo M., Cabral L., Bessa M. Foreign language learning gamification using virtual reality – a systematic review of empirical research. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11, no. 5, p. 222. DOI:10.3390/educsci11050222

35. Pishghadam R., Derakhshan A., Jajarmi H., Tabatabaee F.S., Shayesteh S. Examining the role of teachers' stroking behaviors in EFL learners' active/passive motivation and teacher success. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, p. 3034. DOI:10.3389/fpsyg.2021.707314

36. Safin I.K., Khasanova O.V., Karimova A.A., Semushina E.Yu., Shustova S.V. Speaking skills development in ESL e-learning educational environment. *Revista on line de politica e gestao educacional*, 2021. Vol. 3, no. 25, pp. 577–588. DOI:10.22633/rpge.v25iesp.1.14998

37. Setiyadi A.B., Mahpul M., Wicaksono B.A. Exploring motivational orientations of English as foreign language (EFL) learners: A case study in Indonesia. *South African Journal of Education*, 2019. Vol. 39, no. 1, pp. 1–12. Available at: https://www.researchgate.net/publication/332395990_Exploring_motivational_orientations_of_English_as_foreign_language_EFL_learners_A_case_study_in_Indonesia (Accessed 20.11.2019).

38. Smyth A.M., Manzanares N.G., Fernandez-Munoz J.J. Anxiety and personality as indicators of academic performance in university Foreign Language classrooms. *Porta Linguarum*, 2021. Vol. 6, no. 36, pp. 27–42. DOI:10.30827/portalin.v0i36.15376

39. Tadeyeva M.I., Kupchyk L.Y., Litvinchuk A.T. The use of ICT tools for the formation of learning and communication strategies in the foreign language classroom in non-language institutions of higher education. *Information Technologies and Learning Tools*, 2021. Vol. 81, no. 1, pp. 272–284. DOI:10.33407/itlt.v81i1.3099

40. Torgerson C. *Systematic Reviews*. Bloomsbury Publishing, 2003. Available at: <https://books.google.be/books?hl=ru&lr=&id=yp6vAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&ots=ZMoenmNI8O&sig=2NbqmGK6YCU3StMZAqgmRDeYEIg#v=onepage&q&f=false> (Accessed 20.03.2020).

Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

41. Yan C.M., He C.J. Why do final-year student teachers skip classes? A Chinese perspective. *Compare-A Journal of Comparative and International Education*, 2019. Vol. 49, no. 1, pp. 81–97. DOI:10.1080/03057925.2017.1385389

Информация об авторах

Цаликова Ида Константиновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»), г. Ишим, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5369-9829>, e-mail: i.k.calikova@utmn.ru

Пахотина Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»), г. Ишим, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1574-2723>, e-mail: s.v.pakhotina@utmn.ru

Кунгурова Ирина Михайловна, кандидат педагогических наук, и.о. декана, факультет социально-гуманитарных наук, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»), г. Ишим, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7302-1337>, e-mail: i.m.kungurova@utmn.ru

Слизкова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»), г. Ишим, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3314-6826>, e-mail: e.v.slizkova@utmn.ru

Воронина Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО «ТюмГУ»), г. Ишим, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-9351>, e-mail: e.v.voronina@utmn.ru

Information about the authors

Ida K. Tsalikova, PhD in Philology, Associate Professor, Chair of Russian and Foreign Philology, Cultural Studies and Methods of their Training, Tyumen State University, Ishim, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5369-9829>, e-mail: i.k.calikova@utmn.ru

Svetlana V. Pakhotina, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Chair of Russian and Foreign Philology, Cultural Studies and Methods of their Training, Tyumen State University, Ishim, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1574-2723>, e-mail: s.v.pakhotina@utmn.ru

Irina M. Kungurova, PhD in Pedagogics, Acting Dean, Faculty of Social Sciences and Humanities, Tyumen State University, Ishim, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7302-1337>, i.m.kungurova@utmn.ru

Elena V. Slizkova, PhD in Pedagogics, Head of the Chair of Pedagogics and Psychology, Chair of Pedagogics and Psychology, Tyumen State University, Ishim, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3314-6826>, e-mail: e.v.slizkova@utmn.ru

Evgeniya V. Voronina, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Chair of Educational Science and Psychology, Tyumen State University, Ishim, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-9351>

*Цаликова И.К., Пахотина С.В., Кунгурова И.М.,
Слизкова Е.В., Воронина Е.В.*
Изменение тенденций в исследованиях мотивации
изучения иностранных языков в 2021 году
(систематический обзор)
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 3–20.

*Tsalikova I.K., Pakhotina S.V., Kungurova I.M., Slizkova
E.V., Voronina E.V.*
Changed Tendencies in Research Issues on Motivation
for Foreign Languages Learning (Review for 2021)
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 3–20.

9351, e-mail: e.v.voronina@utmn.ru

Получена 05.06.2022
Принята в печать 26.09.2022

Received 05.06.2022
Accepted 26.09.2022

Связь эмоционального интеллекта с эффективностью деятельности и качеством профессиональной жизни у начинающих психологов-консультантов

Панкратова А.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1710-7835>, e-mail: alina_pankratova@mail.ru

Николаева М.Е.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6586-3929>, e-mail: nikolaevame@mail.ru

В статье анализируется, как эмоциональный интеллект (ЭИ) связан с эффективностью деятельности и качеством профессиональной жизни (удовлетворенностью и утомлением) у психологов-консультантов. В исследовании приняли участие 54 психолога-консультанта (83% женщины) в возрасте от 23 до 48 лет ($M=36$; $SD=6$) и со стажем консультативной работы от 1 года до 5 лет ($M=2$; $SD=1$). Участники оценивали эффективность проведенной ими консультации в рамках учебной сессии с помощью шкалы SRS (Session Rating Scale) С. Миллера, Б. Дункана, Л. Джонсон (совместно с клиентом), а также заполняли опросники ЭИин Д.В. Люсина, TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) К. Петридеса, А. Фернхема, ProQOL (Professional Quality of Life) Б. Стамм. Было установлено, что: 1) ЭИ (по опроснику TEIQue), самоэффективность при установлении контакта с клиентом и критичность консультанта положительно коррелируют с эффективностью консультирования по оценкам клиента; 2) чем лучше консультант понимает свои эмоции и управляет ими, тем выше его самоэффективность, а чем лучше консультант понимает эмоции других людей, тем, напротив, ниже его самоэффективность и выше критичность; 3) у консультантов с более высоким уровнем ЭИ выше показатели по удовлетворенности профессиональной деятельностью и ниже показатели по утомлению от сочувствия. ЭИ рассматривается как профессионально важное качество для психологов-консультантов, кроме этого, обсуждаются прогностические возможности опросников TEIQue и ЭИин.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эффективность деятельности, качество профессиональной жизни, удовлетворенность профессиональной деятельностью, утомление от сочувствия, психологи-консультанты.

Панкратова А.А., Николаева М.Е.
Связь эмоционального интеллекта с эффективностью
деятельности и качеством профессиональной жизни у
начинающих психологов-консультантов
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 21–37.

Pankratova A.A., Nikolaeva M.E.
Relationships between Emotional Intelligence,
Professional Effectiveness, and Professional Quality of
Life in Novice Counseling Psychologists
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp.21–37.

Для цитаты: Панкратова А.А., Николаева М.Е. Связь эмоционального интеллекта с эффективностью деятельности и качеством профессиональной жизни у начинающих психологов-консультантов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 3. С. 21–37. DOI:10.17759/psyedu.2022140302

Relationships between Emotional Intelligence, Professional Effectiveness, and Professional Quality of Life in Novice Counseling Psychologists

Alina A. Pankratova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1710-7835>, e-mail: alina_pankratova@mail.ru

Mariya E. Nikolaeva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6586-3929>, e-mail: nikolaevame@mail.ru

The article examines how emotional intelligence (EI) is associated with professional performance and professional quality of life (satisfaction and fatigue) in counseling psychologists. Fifty-four counseling psychologists (83% female) aged from 23 to 48 years ($M=36$; $SD=6$) with counselling experience from 1 to 5 years ($M=2$; $SD=1$) took part in the study. The participants assessed the effectiveness of their consultation during the training session using SRS (Session Rating Scale) by Miller, Duncan, and Johnson (together with the client). In addition, they filled out the EmIn questionnaire by Lyusin, the TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) by Petrides and Furnham, and the ProQOL (Professional Quality of Life) scale by Stamm. It was found that (1) counselor's EI measured by TEIQue, self-efficacy in establishing contact with a client, and self-criticism correlate positively with the client's estimates of counselling effectiveness; (2) the better the counselor understands her own emotions and manages them, the higher her self-efficacy; on the contrary, the better the counselor understands other people's emotions, the lower her self-efficacy and the higher her self-criticism; (3) counselors with a higher level of EI have a better professional quality of life, namely, higher compassion satisfaction and lower compassion fatigue scores. EI is considered as a professionally important quality for counseling psychologists. In addition, the predictive qualities of the TEIQue and EmIn questionnaires are discussed.

Keywords: emotional intelligence, professional effectiveness, professional quality of life, compassion satisfaction, compassion fatigue, counseling psychologists.

For citation: Pankratova A.A., Nikolaeva M.E. Relationships between Emotional Intelligence, Professional Effectiveness, and Professional Quality of Life in Novice Counseling Psychologists. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 3, pp. 21–37. DOI:10.17759/psyedu.2022140302 (In Russ.).

Введение

Эмоциональный интеллект (ЭИ) является профессионально важным качеством для представителей социономических профессий, и развитию этого качества уделяется особое внимание в ходе подготовки специалистов [3; 4; 7; 14]. Мы решили проверить верность этого постулата для психологов-консультантов и оценить, как ЭИ связан с эффективностью консультирования, удовлетворенностью от помощи другим людям и утомлением от сочувствия. В литературе существует два теоретических подхода к описанию содержания этого конструкта, которые соответствуют моделям способностей и смешанным моделям. Разница между этими подходами заключается в том, что в состав ЭИ включают только когнитивные способности (понимание эмоций и управление ими) [9] или когнитивные способности и личностные черты, которые помогают оперировать эмоциями (оптимизм, самоуважение, асертивность и т.д.) [10]. При этом для диагностики ЭИ используются тесты, измеряющие уровень развития способностей ЭИ, и опросники с опорой на модели способностей или смешанные модели, измеряющие представления человека об уровне развития способностей ЭИ или эмоциональную самоэффективность в целом (с учетом вспомогательных личностных черт).

По результатам метаанализов: 1) ЭИ является значимым предиктором эффективности деятельности, особенно в профессиях, связанных с общением и взаимодействием с другими людьми, среди методик диагностики ЭИ опросники с опорой на смешанные модели гораздо лучше предсказывают эффективность деятельности, чем тесты и опросники с опорой на модели способностей [16]; 2) ЭИ положительно коррелирует с удовлетворенностью от работы, при этом в качестве медиатора выступает эффективность деятельности, среди методик диагностики ЭИ опросники имеют более высокие корреляции с удовлетворенностью от работы, чем тесты [19]; 3) ЭИ связан с разными индикаторами психического, психосоматического и физического здоровья, в том числе с низким уровнем профессионального выгорания, среди методик диагностики ЭИ опросники с опорой на смешанные модели позволяют лучше прогнозировать психическое здоровье, чем тесты и опросники с опорой на модели способностей [18]. Таким образом, в рамках этих метаанализов установлены общие закономерности, а также показано, что прогностические возможности лучше у опросников на ЭИ (в частности, у опросников с опорой на смешанные модели).

В литературе описаны единичные исследования о роли ЭИ в профессиональной деятельности, которые проводились именно на выборке психотерапевтов, психологов или психиатров. Было установлено, что психотерапевты с более высоким уровнем ЭИ (тест MSCEIT) демонстрируют большую результативность¹: 1) терапевты с высокими показателями по шкале «Понимание эмоций» сообщали о более значительном снижении количества текущих жалоб и межличностных проблем у пациентов; 2) у терапевтов с

¹ Для диагностики ЭИ использовался тест MSCEIT (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо. Под эффективностью терапии имеется в виду улучшение состояния пациентов, которое оценивалось самими пациентами и терапевтами с помощью набора из трех методик в начале, середине, конце терапии и через три месяца после терапии (набор методик см. в оригинальной статье). Кроме этого, пациенты оценивали сложившийся рабочий альянс с терапевтом после каждой сессии с помощью опросника WAI (Working Alliance Inventory).

высокими показателями по шкале «Управление эмоциями» пациенты сообщали о меньшей выраженности симптоматики после терапии (на уровне тенденции) и реже прерывали терапию до ее окончания [17]. ЭИ терапевтов оказался не связан с качеством рабочего альянса (во время первых шести сессий), в свою очередь, при высокой оценке рабочего альянса пациенты сообщали о меньшей выраженности симптоматики после терапии. Стоит отметить, что, по результатам исследований, создание хорошего рабочего альянса и критичность консультанта, безотносительно к уровню его ЭИ, являются важными предикторами эффективности терапии [15; 20; 21; 22; 23].

Кроме этого, на выборке специалистов в области психического здоровья (клинические психологи, психиатры) было показано, что ЭИ (опросник SSRI, субтест «Управление эмоциями» из теста MSCEIT) отрицательно связан с утомлением от сочувствия, при этом в качестве медиатора выступает копинг, ориентированный на решение проблем [28]². В другом исследовании с участием психологов и психиатров было показано, что разные способности ЭИ (опросник TMMS) по-разному связаны с утомлением от сочувствия: внимание к своим эмоциям приводит к большему утомлению, а регуляция своего состояния, напротив, – к снижению утомления [11]³. В одной из диссертаций изучалась связь ЭИ (опросник EJI) с удовлетворенностью от работы у специалистов в области психического здоровья (в том числе у психологов) и было показано, что у мужчин предиктором удовлетворенности от работы являются осознанность эмоций и управление своими эмоциями, а у женщин – только осознанность эмоций [24]⁴. Таким образом, с опорой на эти исследования мы предполагаем, что ЭИ будет положительно связан с эффективностью деятельности и удовлетворенностью и отрицательно – с утомлением, и хотим уточнить эти закономерности для психологов-консультантов на российской выборке.

Метод

Выборка. В исследовании приняли участие 54 человека – начинающие практикующие психологи, которые имеют высшее образование и обучаются различным подходам консультирования в Московском институте гештальта и психодрамы, Высшей школе психологии, Московском институте гештальт-терапии и консультирования, Учебном центре «Профессионал». Из них 45 участников были женского пола и 9 – мужского пола, такой перевес женской подгруппы связан с тем, что среди психологов-консультантов больше специалистов женского пола. Возраст респондентов варьировал от 23 до 48 лет ($M=36$; $SD=6$), а стаж консультативной работы – от 1 года до 5 лет ($M=2$; $SD=1$).

² Для диагностики ЭИ, помимо теста MSCEIT, использовался опросник SRRI (Schutte Self-Report Inventory) Н. Шутте с соавт. (опросник с опорой на модель способностей), утомление от сочувствия, как и в нашем исследовании, диагностировалось с помощью опросника ProQOL (Professional Quality of Life) Б. Стамм (шкалы «Выгорание» и «Вторичная травма»).

³ Для диагностики ЭИ использовался опросник TMMS (Trait Meta-Mood Scale) П. Сэловея с соавт. (опросник с опорой на модель способностей), утомление от сочувствия диагностировалось с помощью оригинальной испаноязычной методики – опросника ESAPE (Escala de Agotamiento por Empatía), который имеет сходные шкалы с опросником ProQOL (шкалы «Уязвимость» и «Профессиональное вовлечение»).

⁴ Для диагностики ЭИ использовался опросник EJI (Emotional Judgment Inventory) С. Бедвелл (опросник с опорой на модель способностей), при этом диагностировалась не удовлетворенность от работы в качестве помощника (как в опроснике ProQOL), а удовлетворенность разными сторонами трудовой деятельности (социальный статус, условия труда, коллеги и т.д.) с помощью опросника MSQ (Minnesota Satisfaction Questionnaire).

Проведение консультации. Обучаясь консультированию, студенты отрабатывают различные техники консультирования с помощью двух видов практики: работа в учебных тройках (клиент–терапевт–наблюдатель) и тренировочные сессии (клиент–терапевт) под супервизией тренеров института. Во время таких практических занятий перед студентами ставится задача – провести консультацию по запросу клиента (в течение 20 минут), при этом в качестве клиента выступает также кто-то из группы учащихся.

Методики исследования. Психологи-консультанты оценивали эффективность проведенной ими консультации в рамках учебной сессии (совместно с клиентом) и дополнительно заполняли три опросника, направленные на диагностику ЭИ и качества профессиональной жизни:

1. Шкала оценки встречи SRS V. 3.0 (Session Rating Scale) С. Миллера, Б. Дункана, Л. Джонсон используется для получения обратной связи от клиента об эффективности проведенной консультации по следующим критериям: 1) установление контакта; 2) работа с запросом; 3) техники работы; 4) в целом [2; 13]⁵. При ее заполнении клиент должен поставить отметку на линии длиной 10 см ближе к тому описанию по каждой шкале, которое отражает его мнение по поводу консультации. Кроме этого, нами была сделана модификация этой методики: были изменены описания шкал таким образом, чтобы консультант мог оценить эффективность проведенной им консультации по тем же критериям.

2. Опросник ЭИин Д.В. Люсина разработан с опорой на модель способностей ЭИ и измеряет представления человека об уровне развития способностей понимать эмоции и управлять ими [5; 6]. Опросник состоит из 46 утверждений, от респондента требуется отметить степень согласия с ними по 4-балльной шкале (от «совсем не согласен» до «полностью согласен»). По результатам заполнения опросника подсчитываются показатели по пяти первичным шкалам (понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии), четырем шкалам второго порядка (межличностный ЭИ, внутриличностный ЭИ, понимание эмоций, управление эмоциями) и общий показатель по ЭИ.

3. Опросник TEIQue–SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form) К. Петридеса, А. Фернхема разработан с опорой на смешанную модель ЭИ и измеряет эмоциональную самоэффективность в целом, связанную не только со способностями понимать эмоции и управлять ими, но личностными чертами, которые помогают лучше оперировать эмоциями [8; 25]. Опросник состоит из 30 утверждений, с которыми респондент должен отметить степень согласия по 7-балльной шкале (от «совершенно не согласен» до «полностью согласен»). По результатам заполнения опросника подсчитываются показатели по двум шкалам (поддержание отношений, социальная компетентность) и общий показатель по ЭИ.

4. Опросник ProQOL V. 5 (Professional Quality of Life) Б. Стамм измеряет два аспекта качества профессиональной жизни у представителей помогающих профессий – положительный (удовлетворенность) и отрицательный (утомление) [26; 27] (русскоязычная адаптация осуществлена А.А. Панкратовой, М.Е. Николаевой и находится в печати). Опросник состоит из 30 утверждений, от респондента требуется оценить, как часто у него

⁵ Русскоязычную версию Шкалы оценки встречи SRS можно скачать на сайте С. Миллера: <https://scott-d-miller-ph-d.myshopify.com/collections/performance-metrics/products/performance-metrics-licenses-for-the-ors-and-srs>.

Панкратова А.А., Николаева М.Е.
Связь эмоционального интеллекта с эффективностью деятельности и качеством профессиональной жизни у начинающих психологов-консультантов
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 21–37.

Pankratova A.A., Nikolaeva M.E.
Relationships between Emotional Intelligence, Professional Effectiveness, and Professional Quality of Life in Novice Counseling Psychologists
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp.21–37.

возникали подобные чувства и мысли за последние 30 дней (по 5-балльной шкале – от «никогда» до «очень часто»). В данной статье будут анализироваться только показатели по шкалам второго порядка – удовлетворенность профессиональной деятельностью (включает в себя удовлетворенность от работы и от профессии в целом) и утомление от сочувствия (включает в себя вторичную травму и выгорание).

Результаты

Математическая обработка данных проводилась в статистическом пакете SPSS 18.0, кроме того, использовался статистический пакет Jamovi 1.2.27 для проверки эффектов медиации (модуль jamm – Advanced Mediation Models 1.0.4) и модерации (модуль medmod 1.1.0).

Эмоциональный интеллект и эффективность деятельности у психологов-консультантов

В нашем исследовании эффективность консультирования в рамках сессии оценивалась по одним и тем же критериям (установление контакта, работа с запросом, техники работы, в целом) со стороны клиента и консультанта. Для нас оценки клиента свидетельствуют собственно об эффективности консультирования, а оценки консультанта – о его самоэффективности в ходе работы. Дополнительно нами был введен показатель «Критичность консультанта», который подсчитывался по формуле: Эффективность сессии по оценкам клиента – Эффективность сессии по оценкам консультанта. Этот показатель интерпретировался следующим образом: чем ниже консультант оценивает эффективность проведенной им консультации, по сравнению с клиентом, тем выше его критичность. Сначала мы анализировали, как самоэффективность и критичность консультанта в отношении разных сторон своей работы связаны с эффективностью консультирования по оценкам клиента (см. табл. 1 и 2).

Таблица 1

Эффективность консультирования в рамках сессии по оценкам клиента и консультанта

Эффективность консультирования по оценкам клиента	Эффективность консультирования по оценкам консультанта			
	Установление контакта	Работа с запросом	Техники работы	В целом
Установление контакта	0,35**	0,07	0,10	0,09
Работа с запросом	0,28*	0,22	0,17	–0,01
Техники работы	0,26*	0,19	0,20	0,19
В целом	0,36**	0,05	0,25 ^T	0,23 ^T

Примечание. В таблице приводятся значения коэффициента корреляции Спирмена. Уровень значимости: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; $^T p < 0,09$.

Таблица 2

Критичность консультанта и эффективность консультирования в рамках сессии по оценкам клиента

Эффективность консультирования по оценкам клиента	Критичность консультанта			
	Установление контакта	Работа с запросом	Техники работы	В целом
Установление контакта	0,34*	0,28*	0,31*	0,35**
Работа с запросом	0,08	0,40*	0,18	0,37*
Техники работы	0,10	0,19	0,39**	0,23 ^T
В целом	0,11	0,21	0,15	0,40*

Примечание. В таблице приводятся значения коэффициента корреляции Спирмена. Уровень значимости: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; $^T p < 0,09$.

Были получены три основных результата: 1) чем выше эффективность консультанта при установлении контакта с клиентом, тем выше клиент оценивает эффективность консультирования по всем предложенным критериям; 2) чем выше критичность консультанта в отношении своей работы в целом, тем выше клиент оценивает эффективность консультирования по всем предложенным критериям; 3) чем выше критичность консультанта в отношении разных сторон своей работы, тем выше клиент оценивает установленный с ним контакт в ходе консультации. Кроме того, нами был получен технический результат, связанный с тем, что критичность консультанта диагностировалась не с помощью специальной методики, а подсчитывалась относительно оценок эффективности встречи со стороны клиента (см. в табл. 2 корреляции одноименных показателей по диагонали).

После этого мы анализировали, как ЭИ консультанта связан с эффективностью консультирования по оценкам клиента, а также с самоэффективностью и критичностью самого консультанта. Для диагностики ЭИ в нашем исследовании использовались два типа методик – опросник ЭИИ с опорой на модель способностей и опросник TEIQue с опорой на смешанную модель. Было установлено, что чем выше у консультанта ЭИ, измеренный с помощью опросника TEIQue, тем выше клиент оценивает эффективность консультирования в целом ($r=0,26$, $p < 0,05$). Это в большей степени связано с высокими показателями консультанта по шкале «Поддержание отношений» ($r=0,28$; $p < 0,05$), которая диагностирует внутриличностный ЭИ (способности понимать свои эмоции и управлять ими) и личностные черты (оптимизм, счастье, низкая импульсивность, ассертивность), необходимые для поддержания близких эмоциональных отношений.

Панкратова А.А., Николаева М.Е.
Связь эмоционального интеллекта с эффективностью деятельности и качеством профессиональной жизни у начинающих психологов-консультантов
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 21–37.

Pankratova A.A., Nikolaeva M.E.
Relationships between Emotional Intelligence, Professional Effectiveness, and Professional Quality of Life in Novice Counseling Psychologists
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp.21–37.

Нами также были получены интересные противоречивые результаты о связи разных способностей ЭИ с самоэффективностью консультанта. С одной стороны, чем выше показатель консультанта по шкале «Поддержание отношений» (опросник TEIQue), тем выше он оценивает свою эффективность при подборе техник работы ($r=0,33$; $p<0,05$). Учитывая, что в эту шкалу входит внутриличностный ЭИ, это согласуется с данными по опроснику ЭМИн: показатели консультанта по шкале «Внутриличностный ЭИ» также положительно коррелируют с самоэффективностью при подборе техник работы ($r=0,24$, на уровне тенденции). С другой стороны, чем выше показатель консультанта по шкале «Понимание чужих эмоций» (опросник ЭМИн), тем ниже консультант оценивает эффективность своей деятельности в целом ($r=-0,37$; $p<0,01$) и тем выше его критичность при работе с запросом клиента и в целом ($r=0,29$ и $0,28$, $p<0,05$).

Эмоциональный интеллект и качество профессиональной жизни у психологов-консультантов

Кроме этого, мы анализировали, как ЭИ связан с двумя аспектами качества профессиональной жизни (удовлетворенностью и утомлением) у психологов-консультантов (см. табл. 3). Было установлено, что ЭИ положительно коррелирует с удовлетворенностью профессиональной деятельностью, при этом у опросника TEIQue прогностические возможности оказались лучше, чем у опросника ЭМИн ($r=0,60$ и $0,40$, $p<0,01$). Нами дополнительно было выдвинуто предположение о том, что критичность консультанта в отношении своей работы опосредует связь между ЭИ (а именно – между пониманием чужих эмоций) и удовлетворенностью профессиональной деятельностью (см. рис. 1). Проверка эффекта медиации показала, что он является значимым, но слабым ($\beta=-0,07$, $p<0,05$): чем лучше консультант понимает эмоции клиента, тем он более критичен при работе с его запросом, в свою очередь, чем выше критичность консультанта при работе с запросом клиента, тем он меньше удовлетворен своей профессиональной деятельностью.

Таблица 3

Эмоциональный интеллект и качество профессиональной жизни у психологов-консультантов

Эмоциональный интеллект	Опросник ProQOL	
	Удовлетворенность	Утомление
Опросник TEIQue		
Поддержание отношений	0,62***	-0,41**
Социальная компетентность	0,45**	-0,21
Общий ЭИ	0,60***	-0,37**
Опросник ЭМИн		
Понимание чужих эмоций	0,004	-0,04
Управление чужими эмоциями	0,49***	-0,20

Понимание своих эмоций	0,46***	-0,25 ^T
Управление своими эмоциями	0,44**	-0,20
Контроль экспрессии	0,05	-0,40**
Внутриличностный ЭИ	0,43**	-0,38**
Межличностный ЭИ	0,24 ^T	-0,13
Понимание эмоций	0,25 ^T	-0,16
Управление эмоциями	0,46***	-0,38**
Общий ЭИ	0,40**	-0,30*

Примечание. В таблице приводятся значения коэффициента корреляции Пирсона. Уровень значимости: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; ^T $p < 0,09$.

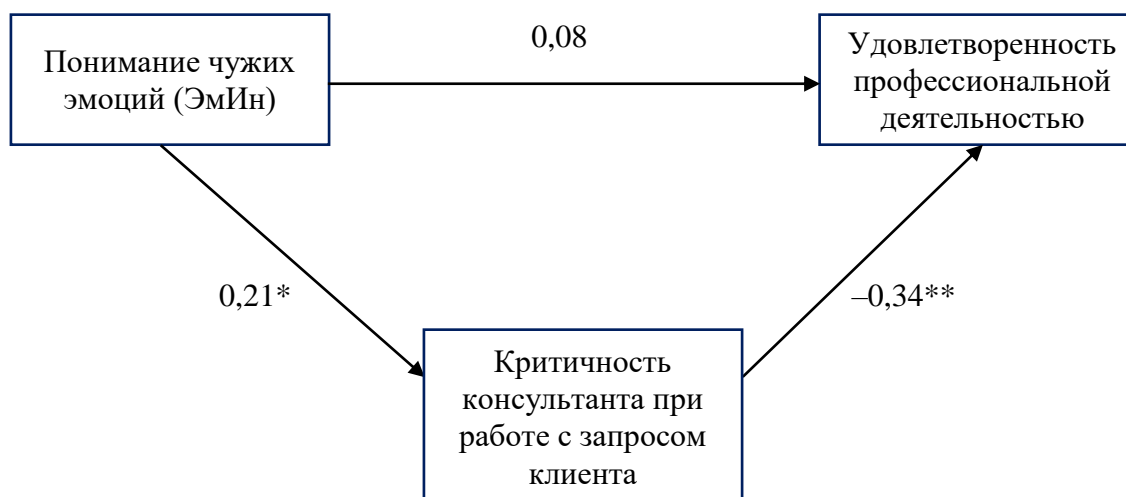


Рис. 1. Критичность консультанта как медиатор связей между пониманием чужих эмоций и удовлетворенностью профессиональной деятельностью: эффект медиации является полным, т.к. прямая связь между пониманием чужих эмоций и удовлетворенностью профессиональной деятельностью незначимая. Уровень значимости: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Нами также было установлено, что ЭИ отрицательно коррелирует с утомлением от сочувствия, при этом для опросников TEIQue ($r = -0,37$, $p < 0,01$) и ЭИИ ($r = -0,32$, $p < 0,05$) были получены примерно одинаковые результаты. В большей степени помогает справляться с утомлением внутриличностный ЭИ (см. табл. 3, опросник TEIQue, шкала «Поддержание отношений» и опросник ЭИИ, шкала «Внутриличностный ЭИ»). Этот результат можно уточнить с опорой на первичные шкалы опросника ЭИИ: чем лучше консультант умеет контролировать внешние проявления своих эмоций, тем меньше он испытывает утомление ($r = -0,40$, $p < 0,01$). Нами дополнительно было выдвинуто предположение о том, что на силу связи между внутриличностным ЭИ и утомлением от сочувствия влияет самооффективность

консультанта при работе запросом клиента и его удовлетворенность профессиональной деятельностью (см. рис. 2 и 3).

Для шкалы «Внутриличностный ЭИ» опросника ЭИИ и шкалы «Поддержание отношений» опросника TEIQue, которая включает в себя внутриличностный ЭИ, были получены сходные результаты, поэтому ниже описаны результаты только по первой методике. Проверка эффекта модерации показала, что он является значимым, но в большей степени выражен, когда в качестве модератора выступает самоэффективность консультанта при работе с запросом клиента ($\beta=-0,24, p<0,01$), чем удовлетворенность профессиональной деятельностью ($\beta=-0,03, p<0,05$). Так, при высоком и среднем уровне самоэффективности ($\beta=-0,67, p<0,001$ и $\beta=-0,28, p<0,05$) и удовлетворенности ($\beta=-0,41, p<0,01$ и $\beta=-0,23, p<0,05$) консультанта внутриличностный ЭИ отрицательно связан с утомлением от сочувствия, а при низком уровне самоэффективности и удовлетворенности консультанта – связь между ними становится незначимой.

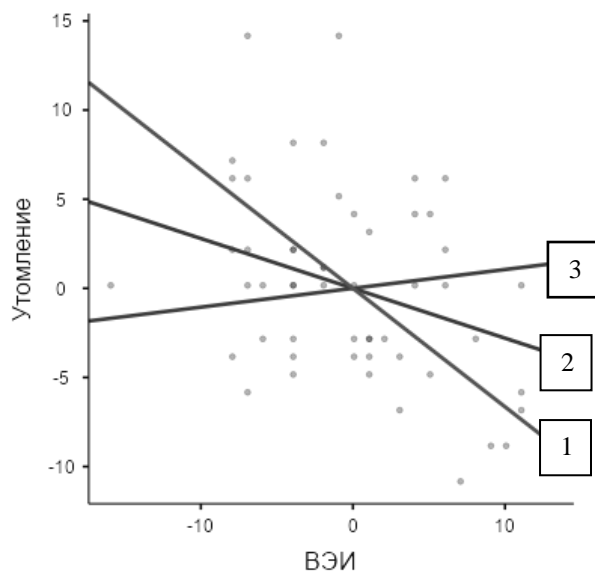


Рис. 2. Связь между внутриличностным ЭИ (ВЭИ) и утомлением от сочувствия при трех уровнях модератора – самоэффективности консультанта при работе с запросом клиента: 1 – высокий уровень самоэффективности, 2 – средний уровень самоэффективности, 3 – низкий уровень самоэффективности

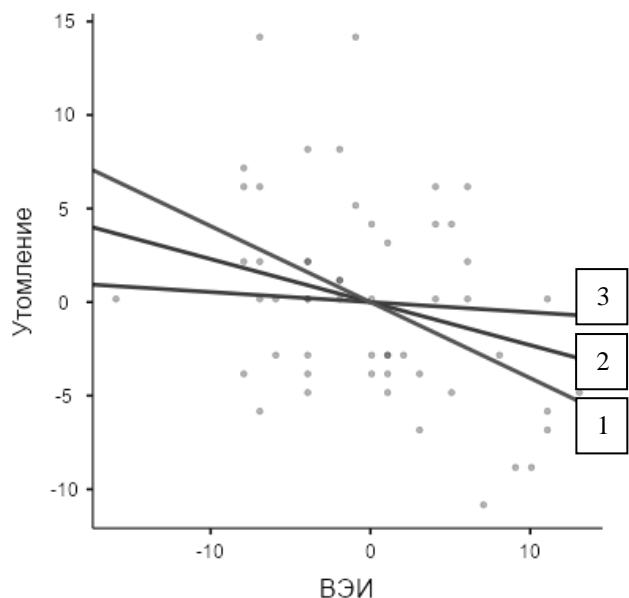


Рис. 3. Связь между внутриличностным ЭИ (ВЭИ) и утомлением от сочувствия при трех уровнях модератора – удовлетворенности профессиональной деятельностью: 1 – высокий уровень удовлетворенности, 2 – средний уровень удовлетворенности, 3 – низкий уровень удовлетворенности

Обсуждение

Под эффективностью консультирования имеется в виду, с одной стороны, эффективность деятельности консультанта в рамках сессий, что в литературе обозначается как создание рабочего альянса, а с другой стороны, улучшение состояния клиента, которое отслеживается с помощью определенного набора методик. По результатам метаанализа создание хорошего рабочего альянса является предиктором положительных изменений в состоянии клиента [13], а для повышения эффективности психологической помощи рекомендуется использовать формы обратной связи от клиентов и отслеживать промежуточные результаты [1]. В нашем исследовании оценивалась только эффективность деятельности консультанта, но с двух ракурсов – самим консультантом (самоэффективность) и клиентом (собственно эффективность консультирования). Было показано, что клиент оценивает выше эффективность консультирования в рамках сессии (или сложившийся рабочий альянс), когда консультанту удается установить с ним контакт и когда консультант более критичен в отношении своей работы. Видимо, доверительные отношения с клиентом являются основой этого альянса, а критичность консультанта приводит к поиску наиболее эффективного подхода к клиенту.

В рамках исследования мы подтвердили общие закономерности о связях ЭИ с эффективностью деятельности, удовлетворенностью и утомлением [16; 18; 19], но можем уточнить их для психологов-консультантов. ЭИ консультанта положительно связан с эффективностью консультирования по оценкам клиента, при этом ЭИ должен быть измерен с помощью опросника с опорой на смешанные модели, опросники с опорой на модели способностей и тесты не обладают такими прогностическими возможностями (результаты по

тесту MSCEIT см. во введении: [17]). Разные способности ЭИ оказались по-разному связаны с самоэффективностью консультанта: понимание своих эмоций и управление ими положительно связаны с самоэффективностью, а понимание эмоций других людей – напротив, отрицательно. Видимо, чем лучше консультант понимает эмоции клиента по невербальным сигналам, тем больше он получает обратной связи о результатах своей работы и тем ниже в итоге оценивает свою эффективность. При высоком уровне ЭИ у консультанта выше удовлетворенность профессиональной деятельностью, но если он хорошо понимает эмоции другого человека, это может опосредованно через повышение его критичности приводить к снижению удовлетворенности профессиональной деятельностью.

ЭИ (а именно внутриличностный ЭИ) помогает консультанту справляться с утомлением от сочувствия, но эта закономерность перестает работать при низком уровне самоэффективности и удовлетворенности консультанта. Как нам кажется, в этом случае консультант теряет интерес к своей профессиональной деятельности и уже не использует свои ресурсы для поддержания оптимального психоэмоционального состояния. Что интересно, среди способностей ЭИ консультанту больше всего помогает справляться с утомлением от сочувствия контроль экспрессии. Это можно объяснить гипотезой обратной связи [12]: видимо, внешне сдержанные консультанты в меньшей степени идентифицируют себя с клиентами и переживают по поводу их травмирующего опыта. В одном из зарубежных исследований было также показано, что когнитивный компонент эмпатии (понимание другого с сохранением дистанции) отрицательно связан с утомлением, а эмоциональный компонент эмпатии (сопереживание проблемам другого) – напротив, положительно [11]. Таким образом, понимание чужих эмоций является профессионально важным качеством, при этом у консультантов вырабатывается некоторый компенсаторный механизм, который позволяет избежать излишней эмоциональной включенности в проблемы клиента.

По поводу прогностических возможностей методик можно сказать, что опросник TEIQue позволяет предсказывать эффективность консультирования по оценкам клиента и лучше предсказывает удовлетворенность профессиональной деятельностью, по сравнению с опросником ЭИИн. Это объясняется тем, что опросник TEIQue опирается на смешанную модель ЭИ: помимо когнитивных способностей, в состав ЭИ включены личностные черты, связанные с благополучием (счастье, оптимизм, самоуважение). К сожалению, в нашем исследовании не использовался третий тип меток диагностики ЭИ – тесты, что позволило бы получить более объемную картину. Среди ограничений нашего исследования можно также назвать оценку эффективности консультирования в рамках одной учебной сессии (в течение 20 мин.). Если усовершенствовать настоящий формат, то оценивать эффективность консультирования лучше по нескольким сессиям, и интересно было бы включить в исследование, помимо оценок клиента и консультанта, оценки супервизора. Все остальные ограничения касаются выборки исследования: чтобы говорить об универсальности установленных закономерностей, требуются расширение выборки и более сбалансированный состав участников по полу и стажу консультативной работы.

Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. У психологов-консультантов с высоким уровнем ЭИ выше эффективность консультирования по оценкам клиентов, при этом сами психологи-консультанты оценивают

Панкратова А.А., Николаева М.Е.
Связь эмоционального интеллекта с эффективностью
деятельности и качеством профессиональной жизни у
начинающих психологов-консультантов
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 21–37.

Pankratova A.A., Nikolaeva M.E.
Relationships between Emotional Intelligence,
Professional Effectiveness, and Professional Quality of
Life in Novice Counseling Psychologists
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp.21–37.

свою эффективность выше, если они хорошо понимают свои эмоции и управляют ими, и оценивают ее ниже, если они хорошо понимают эмоции других людей.

2. У психологов-консультантов с высоким уровнем ЭИ выше удовлетворенность профессиональной деятельностью, при этом у психологов-консультантов, которые лучше понимают эмоции других людей, выше критичность при работе с запросом клиента, а она, в свою очередь, связана с более низким уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью.

3. Высокий уровень ЭИ (а именно внутриличностного ЭИ) позволяет психологам-консультантам справляться с утомлением от сочувствия, но эта закономерность перестает работать, если психолог-консультант низко оценивает свою эффективность при работе с запросом клиента и в целом не удовлетворен своей профессиональной деятельностью.

4. Прогностические возможности оказались лучше у опросника TEIQue (с опорой на смешанную модель ЭИ), по сравнению с опросником ЭМИн (с опорой на модель способностей ЭИ), так как данные по этому опроснику позволяют предсказывать эффективность консультирования по оценкам клиента и лучше предсказывать удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Литература

1. Богомолов В.А. Обзор исследований эффективности супружеской терапии в условиях реальной клинической практики // Психология и психотерапия семьи. 2018. № 4. URL: <https://familypsychology.ru/review/effectiveness-studies-of-couples-therapy> (дата обращения: 17.09.2022).
2. Богомолов В.А., Павловский А.И., Дмитриевский П.В. Шкала оценки встречи (SRS): инструмент для оценки клиентом терапевтического альянса в психологическом консультировании // Семейная психология и семейная терапия. 2015. № 2. С. 57–64.
3. Бочкова М.Н., Мешкова Н.В. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 49–59. DOI:10.17759/jmfp.2018070205
4. Дегтярев А.В., Дегтярева Д.И. Развитие эмоционального интеллекта, психологической границы личности и самоотношения у будущих специалистов-психологов (на примере студентов факультета юридической психологии МГППУ) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Т. 9. № 3. С. 57–72. DOI:10.17759/psylaw.2019090305
5. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
6. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264–278.
7. Обухова Ю.В., Бороховский Е.Ф. Эмоциональный интеллект как фактор успешной самореализации студентов социономических и биономических типов профессий // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 2. С. 40–51. DOI:10.17759/pse.2021260204
8. Панкратова А.А., Корниенко Д.С., Фетисова А.В. Русскоязычная адаптация краткой версии опросника TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) К. Петридеса и А. Фернхема // Вопросы психологии. 2021. Том 67. № 1. С. 133–144.

Панкратова А.А., Николаева М.Е.
Связь эмоционального интеллекта с эффективностью
деятельности и качеством профессиональной жизни у
начинающих психологов-консультантов
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 21–37.

Pankratova A.A., Nikolaeva M.E.
Relationships between Emotional Intelligence,
Professional Effectiveness, and Professional Quality of
Life in Novice Counseling Psychologists
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp.21–37.

9. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: модели способностей и обзор методик диагностики // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 151–162.
10. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: смешанные модели и методики диагностики // Вопросы психологии. 2020. Том 66. № 1. С. 154–164.
11. Alecsiuk B. Inteligencia Emocional y Desgaste Por Empatía En Terapeutas // Revista Argentina de Clínica Psicológica. 2015. Vol. XXIV(1). P. 43–56.
12. Coles N.A., Larsen J.T., Lench H.C. A Meta-Analysis of the Facial Feedback Literature: Effects of Facial Feedback on Emotional Experience Are Small and Variable // Psychological Bulletin. 2019. Vol. 145(6). P. 610–651. DOI:10.1037/bul0000194
13. Duncan B., Miller S., Sparks J., Claud D., Reynolds L., Brown J., Johnson L. The Session Rating Scale: Preliminary Psychometric Properties of a "Working" Alliance Measure // Journal of Brief Therapy. 2003. Vol. 3(1). P. 3–12. DOI:10.1.1.463.8178
14. Gribble N., Ladyshevsky R.K., Parsons R. Fluctuations in the emotional intelligence of therapy students during clinical placements: Implication for educators, supervisors, and students // Journal of International Care. 2017. Vol. 31(1). P. 8–17. DOI:10.1177/0308022618763501
15. Horvath A.O., Symonds B.D. Relation between Working Alliance and Outcome in Psychotherapy: A Meta-Analysis // Journal of Counseling Psychology. 1991. Vol. 38(2). P. 139–149. DOI:10.1037/0022-0167.38.2.139
16. Joseph D.L., Newman D.A. Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model // Journal of Applied Psychology. 2010. Vol. 95(1). P. 54–78. DOI:10.1037/a0017286
17. Kaplowitz M., Safran J., Muran C. Impact of Therapist Emotional Intelligence on Psychotherapy // The Journal of Nervous and Mental Disease. 2011. Vol. 199(2). P. 74–84. DOI:10.1097/NMD.0b013e3182083efb
18. Martins A., Ramalho N., Morin E. A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health // Personality and Individual Differences. 2010. Vol. 49(6). P. 554–564. DOI:10.1016/j.paid.2010.05.029
19. Miao C., Humphre R.H., Qian S. A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2017. Vol. 90(2). P. 177–202. DOI:10.1111/joop.12167
20. Miller S.D., Hubble M.A., Chow D.L., Seidel J.A. The outcome of psychotherapy: yesterday, today, and tomorrow // Psychotherapy. 2013. Vol. 50(1). P. 88–97. DOI:10.1037/a0031097
21. Najavits L., Strupp H. Differences in the effectiveness of psychodynamic therapists: A process-outcome study // Psychotherapy. 1994. Vol. 31(1). P. 114–123. DOI:10.1037/0033-3204.31.1.114
22. Nissen-Lie H.A., Monsen J.T., Ulleberg P., Rønnestad M.H. Psychotherapists' self-reports of their interpersonal functioning and difficulties in practice as predictors of patient outcome // Psychotherapy Research. 2013. Vol. 23(1). P. 86–104. DOI:10.1080/10503307.2012.735775
23. Nissen-Lie H.A., Rønnestad M., Hoglend P.A., Havik O.E., Solbakken O., Stiles T.C., Monsen J.T. Love Yourself as a Person, Doubt Yourself as a Therapist? // Clinical Psychology and Psychotherapy. 2015. Vol. 24(1). P. 48–60. DOI:10.1002/cpp.1977
24. Pardee D.J. Emotional intelligence and job satisfaction among mental health professionals // ProQuest Dissertations and Theses. 2009. 113 p. URL: <https://www.proquest.com/docview/305059718?pq-origsite=primo> (дата обращения: 17.09.2022).

Панкратова А.А., Николаева М.Е.
Связь эмоционального интеллекта с эффективностью
деятельности и качеством профессиональной жизни у
начинающих психологов-консультантов
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 21–37.

Pankratova A.A., Nikolaeva M.E.
Relationships between Emotional Intelligence,
Professional Effectiveness, and Professional Quality of
Life in Novice Counseling Psychologists
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp.21–37.

25. Petrides K.V., Furnham A. The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables // *Journal of Applied Social Psychology*. 2006. Vol. 36(2). P. 552–569. DOI:10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x

26. Stamm B.H. *The ProQOL manual*. Baltimore: Sidran Press, 2005. 29 p.

27. Stamm B.H. *The concise ProQOL manual (2nd ed.)*. 2010. 74 p. URL: <https://proqol.org/proqol-manual> (дата обращения: 17.09.2022).

28. Zeidner M., Hadar D., Matthews G., Roberts R. Personal factors related to compassion fatigue in health professionals // *Anxiety, Stress & Coping*. 2013. Vol. 26(6). P. 595–609. DOI:10.1080/10615806.2013.777045

References

1. Bogomolov V.A. Obzor issledovaniy effektivnosti supruzheskoi terapii v usloviyakh real'noi klinicheskoi praktiki [Review of the effectiveness studies of couples therapy]. *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Family Psychology and Psychotherapy], 2018, no. 4. Available at: <https://familypsychology.ru/review/effectiveness-studies-of-couples-therapy> (Accessed 17.09.2022). (In Russ.).

2. Bogomolov V.A., Pavlovskii A.I., Dmitrievskii P.V. Shkala otsenki vstrechi (SRS): instrument dlya otsenki klientom terapevticheskogo al'yansa v psikhologicheskom konsul'tirovanii [The Session Rating Scale (SRS): A tool for client evaluation of the therapeutic alliance in psychological counseling]. *Semeinaya psikhologiya i semeinaya terapiya* [Family Psychology and Family Therapy], 2015, no. 2, pp. 57–64. (In Russ.).

3. Bochkova M.N., Meshkova N.V. Emotsional'nyi intellekt i sotsial'noe vzaimodeistvie: zarubezhnye issledovaniya [Elektronnyi resurs] [Emotional intelligence and social interaction: foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 49–59. DOI:10.17759/jmfp.2018070205 (In Russ.).

4. Degtyarev A.V., Degtyareva D.I. Razvitie emotsional'nogo intellekta, psikhologicheskoi granitsy lichnosti i samootnosheniya u budushchikh spetsialistov-psikhologov (na primere studentov fakul'teta yuridicheskoi psikhologii MGPPU) [Elektronnyi resurs] [The development of emotional intelligence, psychological boundaries of the personality and self-attitude among future psychologists (on the example of students of the faculty of legal psychology, MSUPE)]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 57–72. DOI:10.17759/psylaw.2019090305

5. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya emotsional'nogo intellekta: oprosnik EmIn [A new method for measuring emotional intelligence: EmIn questionnaire]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], 2006, no. 4, pp. 3–22. (In Russ.).

6. Lyusin D.V. Oprosnik na emotsional'nyi intellekt EmIn: novye psikhometricheskie dannye [EmIn emotional intelligence questionnaire: New psychometric data]. In Lyusin D.V., Ushakov D.V. (eds.). *Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: ot protsessov k izmereniyam* [Social and emotional intelligence: From processes to measurements]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2009, pp. 264–278. (In Russ.).

7. Obukhova Yu.V., Borokhovskii E.F. Emotsional'nyi intellekt kak faktor uspeshnoi samorealizatsii studentov sotsionomicheskikh i bionomicheskikh tipov professii [Emotional Intelligence as a factor of successful self-realization in students of socio-economic and bio-economic professions].

Панкратова А.А., Николаева М.Е.
Связь эмоционального интеллекта с эффективностью
деятельности и качеством профессиональной жизни у
начинающих психологов-консультантов
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 21–37.

Pankratova A.A., Nikolaeva M.E.
Relationships between Emotional Intelligence,
Professional Effectiveness, and Professional Quality of
Life in Novice Counseling Psychologists
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp.21–37.

Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2021. Vol. 26, no. 2, pp. 40–51. DOI:10.17759/pse.2021260204 (In Russ.).

8. Pankratova A.A., Kornienko D.S., Fetisova A.V. Russkoyazychnaya adaptatsiya kratkoi versii oprosnika TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) K. Petridesa i A. Fernkhema [Russian adaptation of the TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form) by Petrides and Furnham]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2021. Vol. 67, no. 1, pp. 133–144. (In Russ.).

9. Pankratova A.A. Emotsional'nyi intellekt: modeli sposobnostei i obzor metodik diagnostiki [Ability models of emotional intelligence and survey of diagnostic methods]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2019, no. 6, pp. 151–162. (In Russ.).

10. Pankratova A.A. Emotsional'nyi intellekt: smeshannye modeli i metodiki diagnostiki [Mixed models of emotional intelligence and diagnostic methods]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2020. Vol. 66, no. 1, pp. 154–164. (In Russ.).

11. Alecsiuk B. Inteligencia Emocional y Desgaste Por Empatía En Terapeutas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 2015. Vol. XXIV(1), pp. 43–56. (In Spanish).

12. Coles N.A., Larsen J.T., Lench H.C. A Meta-Analysis of the Facial Feedback Literature: Effects of Facial Feedback on Emotional Experience Are Small and Variable. *Psychological Bulletin*, 2019. Vol. 145(6), pp. 610–651. DOI:10.1037/bul0000194

13. Duncan B., Miller S., Sparks J., Claud D., Reynolds L., Brown J., Johnson L. The Session Rating Scale: Preliminary Psychometric Properties of a "Working" Alliance Measure. *Journal of Brief Therapy*, 2003. Vol. 3(1), pp. 3–12. DOI:10.1.1.463.8178

14. Gribble N., Ladyshevsky R.K., Parsons R. Fluctuations in the emotional intelligence of therapy students during clinical placements: Implication for educators, supervisors, and students. *Journal of International Care*, 2017. Vol. 31(1), pp. 8–17. DOI:10.1177/0308022618763501

15. Horvath A.O., Symonds B.D. Relation between Working Alliance and Outcome in Psychotherapy: A Meta-Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 1991. Vol. 38(2), pp. 139–149. DOI:10.1037/0022-0167.38.2.139

16. Joseph D.L., Newman D.A. Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 2010. Vol. 95(1), pp. 54–78. DOI:10.1037/a0017286

17. Kaplowitz M., Safran J., Muran C. Impact of Therapist Emotional Intelligence on Psychotherapy. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2011. Vol. 199(2), pp. 74–84. DOI:10.1097/NMD.0b013e3182083efb

18. Martins A., Ramalho N., Morin E. A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 2010. Vol. 49(6), pp. 554–564. DOI:10.1016/j.paid.2010.05.029

19. Miao C., Humphreys R.H., Qian S. A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2017. Vol. 90(2), pp. 177–202. DOI:10.1111/joop.12167

20. Miller S.D., Hubble M.A., Chow D.L., Seidel J.A. The outcome of psychotherapy: yesterday, today, and tomorrow. *Psychotherapy*, 2013. Vol. 50(1), pp. 88–97. DOI:10.1037/a0031097

21. Najavits L., Strupp H. Differences in the effectiveness of psychodynamic therapists: A process-outcome study. *Psychotherapy*, 1994. Vol. 31(1), pp. 114–123. DOI:10.1037/0033-3204.31.1.114

Панкратова А.А., Николаева М.Е.
Связь эмоционального интеллекта с эффективностью
деятельности и качеством профессиональной жизни у
начинающих психологов-консультантов
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 21–37.

Pankratova A.A., Nikolaeva M.E.
Relationships between Emotional Intelligence,
Professional Effectiveness, and Professional Quality of
Life in Novice Counseling Psychologists
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp.21–37.

22. Nissen-Lie H.A., Monsen J.T., Ulleberg P., Rønnestad M.H. Psychotherapists' self-reports of their interpersonal functioning and difficulties in practice as predictors of patient outcome. *Psychotherapy Research*, 2013. Vol. 23(1), pp. 86–104. DOI:10.1080/10503307.2012.735775
23. Nissen-Lie H.A., Rønnestad M., Hoglend P.A., Havik O.E., Solbakken O., Stiles T.C., Monsen J.T. Love Yourself as a Person, Doubt Yourself as a Therapist? *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 24(1), pp. 48–60. DOI:10.1002/cpp.1977
24. Pardee D.J. Emotional intelligence and job satisfaction among mental health professionals. *ProQuest Dissertations and Theses*, 2009. 113 p. Available at: <https://www.proquest.com/docview/305059718?pq-origsite=primo> (Accessed 17.09.2022).
25. Petrides K.V., Furnham A. The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 2006. Vol. 36(2), pp. 552–569. DOI:10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x
26. Stamm B.H. The ProQOL manual. Baltimore: Sidran Press, 2005. 29 p.
27. Stamm B.H. The concise ProQOL manual (2nd ed.). 2010. 74 p. Available at: <https://proqol.org/proqol-manual> (Accessed 17.09.2022).
28. Zeidner M., Hadar D., Matthews G., Roberts R. Personal factors related to compassion fatigue in health professionals. *Anxiety, Stress & Coping*, 2013. Vol. 26(6), pp. 595–609. DOI:10.1080/10615806.2013.777045

Информация об авторах

Панкратова Алина Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1710-7835>, e-mail: alina_pankratova@mail.ru

Николаева Мария Евгеньевна, магистр факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6586-3929>, e-mail: nikolaevame@mail.ru

Information about the authors

Alina A. Pankratova, PhD in Psychology, Senior Research Associate, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1710-7835>, e-mail: alina_pankratova@mail.ru

Mariya E. Nikolaeva, Master of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6586-3929>, e-mail: nikolaevame@mail.ru

Получена 20.09.2022
Принята в печать 26.09.2022

Received 20.09.2022
Accepted 26.09.2022

Представления преподавателей вузов о высшем образовании: психосемантический подход

Сорокова М.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Процессы цифровизации высшего образования носят глобальный характер и являются устойчивым мировым трендом. Цифровые компетенции весьма актуальны для специалистов всех предметных областей, это запрос современной цифровой экономики и рынка труда. Цифровизация образования – сложный многоплановый процесс, вызывающий различную реакцию преподавателей вузов. Цель эмпирического исследования: выявить особенности представлений о высшем образовании преподавателей вузов, не использующих и использующих электронные учебные курсы в своей профессиональной деятельности. Исследование является пилотным, выводы предварительные и будут проверены на выборках большего объема. Построены групповые семантические пространства для обеих категорий респондентов методом семантического дифференциала с применением факторного анализа. (1) Фактор, отражающий наиболее привлекательные качества высшего образования, имеет различную структуру. В фактор, отражающий проблемы и недостатки высшего образования, также вкладывается разный смысл. (2) Для преподавателей, не использующих электронные курсы, наиболее социально доступные и технически оснащенные подходы, такие как дистанционное обучение, электронные курсы, массовые открытые онлайн-курсы, субъективно не привлекательны. Смешанное обучение более соответствует их представлениям о качественном высшем образовании, а самыми субъективно привлекательными являются метод проектов и традиционно-очное обучение. (3) Преподаватели, использующие электронные курсы, характеризуются признанием проблематичности дистанционного обучения, электронных курсов, массовых открытых онлайн-курсов, но в то же время их социальной доступности в сочетании с удобством для преподавателя и субъективной привлекательностью. Смешанное обучение менее проблематично, социально недоступно, но субъективно также очень привлекательно. Метод проектов является перспективным подходом, имеющим мало недостатков, но также социально недоступным и менее удобным для преподавателя. (4) Для преподавателей, не использующих электронные курсы, традиционно-очное обучение является наименее технически оснащенным, имеющим проблемы и недостатки, но субъективно весьма привлекательным. Для преподавателей, использующих электронные курсы, этот подход, наоборот, имеет мало проблем, удобен для преподавателя и социально доступен, но субъективно он не вызывает интереса и не соответствует их представлениям о качественном высшем образовании.

Ключевые слова: цифровые технологии, дистанционное обучение, электронный учебный курс, массовый открытый онлайн-курс, смешанное обучение, метод проектов, традиционно-очное обучение.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в рамках научно-исследовательского проекта «Цифровые технологии в высшем образовании: разработка технологии индивидуализации обучения средствами электронных учебных курсов».

Благодарность. Автор благодарит Н.П. Бусыгину, доцента кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета Консультативной и клинической психологии МГППУ, за помощь в разработке протокола семантического дифференциала.

Для цитаты: *Сорокова М.Г.* Представления преподавателей вузов о высшем образовании: психосемантический подход [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 3. С. 38–60. DOI:10.17759/psyedu.2022140303

University Instructors' Perceptions of Higher Education: Psychosemantic Approach

Marina G. Sorokova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

The digitalization processes in higher education are a stable global trend. Digital competencies are very relevant for specialists in all subject areas; this is a demand of the modern digital economy and labor market. The digitalization of education is a complex multidimensional process that is estimated differently by university instructors. The purpose of the empirical study: to reveal the peculiarities of the ideas about higher education of university instructors who do not use and do use e-learning courses in their professional activities. The research is a pilot study, the findings are preliminary and will be tested on larger samples. Group semantic spaces for both categories of respondents were constructed by the method of semantic differential using factor analysis. (1) In both categories, there is a factor that reflects the most attractive qualities of higher education, but the set of these qualities is different. Both categories of respondents are characterized by a factor reflecting the problems and shortcomings of higher education, but they put different meanings into it. (2) For instructors who do not use e-courses, most socially accessible and technically equipped approaches, such as distance learning, e-courses, massive open online courses, are subjectively unattractive. Blended learning is more in line with their ideas about quality of higher education, but the most subjectively attractive are the project method and traditional face-to-face learning. (3) Instructors using e-courses are characterized by the recognition of the problematic nature of distance learning, e-courses, massive open online courses, but at the same time of their social accessibility, combined with

convenience for instructor and subjective attractiveness. Blended learning is less problematic, socially inaccessible, but subjectively also very attractive. The project method is a promising approach that has few drawbacks, but is also socially inaccessible and less convenient for the instructor. (4) For instructors who do not use e-courses, traditional face-to-face education is the least technically equipped, having problems and shortcomings, but subjectively very attractive. For instructors using e-courses, this approach, on the contrary, has few problems, is convenient for the instructors and is socially accessible, but subjectively it does not arouse interest and does not correspond to their ideas about the quality of higher education.

Keywords: digital technologies, distance learning, e-learning course, massive open online course, blended learning, project method, traditional face-to-face education.

Funding. The reported study was funded by the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) in the framework of the research project "Digital Technologies in Higher Education: Development of Technology for Individualizing Education Using E-Courses".

Acknowledgement. The author thanks N.P. Bousygina, Associate Professor of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, for her help in developing the semantic differential protocol.

For citation: Sorokova M.G. University Instructors' Perceptions of Higher Education: Psychosemantic Approach. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 3, pp. 38–60. DOI:10.17759/psyedu.2022140303 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Процессы цифровизации высшего образования (ВО) носят глобальный характер и являются устойчивым мировым трендом. Особенно они интенсифицировались в 2020 году с началом пандемии COVID-19, когда многие университеты перевели обучение в онлайн-формат. Благодаря современным цифровым технологиям университеты всего мира получили возможность взаимодействовать по сетевой форме, разрабатывать собственные электронные курсы и использовать онлайн-курсы других вузов, повышая доступность и качество образования.

Характеризуя современные тенденции в образовании, Б. Уильямсон [24] говорит о влиянии на ВО «цифрового капитализма», представленного платформами цифрового обучения, онлайн-управления образовательными программами и использующего аналитику данных для реализации своих стратегических бизнес-приоритетов. Это согласуется с современными требованиями, предъявляемыми к университетам, чтобы они стали более способными к управлению на основе больших данных (more data-driven), конкурентоспособными и ориентированными на рынок. П. Принслоо [19] приводит точку зрения Уильямсона на роль больших данных в образовании: они показывают, как «программное обеспечение и цифровые данные становятся неотъемлемой частью способов управления образовательными учреждениями, как осуществляется практика преподавателей, как формируются образовательные политики, как реализуются преподавание и обучение и как проводятся

исследования в образовании» [19, с. 183].

В России онлайн-образование – одно из приоритетных направлений государственной политики. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы включает реализацию федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Проект нацелен на «создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы» [3]. Наличие цифровых компетенций у специалистов во всех предметных областях, в том числе в образовании, здравоохранении, энергетике, промышленности, транспорте, финансах, городском хозяйстве, строительстве, сельском хозяйстве и др., и умение использовать их в практической профессиональной деятельности являются реальным запросом рынка труда. В настоящее время по инициативе и при поддержке Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации и Министерства науки и высшего образования Российской Федерации активно реализуется проект «Цифровые кафедры» для университетов – участников программы «Приоритет 2030» в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики».

Университеты, которые хотят быть мощными образовательными кластерами, должны готовить интерактивные курсы с элементами дистанционного обучения [15]. Современная парадигма образования предполагает создание смарт-университетов, предоставляющих возможность студентам построить индивидуальный профиль компетенций, с которыми они будут востребованы на рынке труда в условиях цифровой экономики [4]. В сфере образования также сформировался соответствующий лексический пласт терминов: «цифровая грамотность», «цифровая педагогика», «цифровое образование», «цифровая дидактика», «цифровая образовательная среда», «цифровой след» и др. [13].

Таким образом, проблема эмпирической оценки различных аспектов обучения в цифровой образовательной среде университетов приобретает особую актуальность.

Преподаватели вузов делятся опытом применения цифровых ресурсов и систем управления обучением (LMS – Learning Management Systems) для широкого спектра учебных дисциплин: иностранного языка [2], математических методов в психологии [12; 21], курса интегралов и дифференциальных уравнений [1], аппаратных средств персонального компьютера [5], физиотерапии [20] и др. М. George [17] сообщает о значительном расширении спектра образовательных инструментов, предоставляемых цифровыми технологиями. В обзоре процессов цифровизации медицинского образования в Германии S. Kuhn et al. [18] подчеркивается растущая актуальность мобильных, интерактивных и персонализированных форматов и цифровых платформ обучения.

Как отмечается в [8], цифровые технологии существенно меняют как форму и содержание образовательного процесса, так и роль и функции преподавателя вуза. Цифровой университет предполагает формирование у студентов мотивации к самообучению, активное использование цифровых ресурсов, онлайн-форматов при проведении занятий, электронных учебных пособий, опережающее развитие их цифровых компетенций. В [5] указано, что из «ретранслятора» знаний преподаватель становится организатором образовательного процесса

и разработчиком новой технологии обучения. Активно разрабатываются методологические проблемы цифровой педагогики [10]. I. Engeness [16] вводит понятие «цифровая идентификация педагога» в процессе его профессионального становления, осуществляющаяся в ходе проектирования цифровой образовательной среды с использованием культурных цифровых инструментов взаимодействия педагогов с обучающимися.

Анализируются преимущества и проблемы онлайн-обучения с точки зрения преподавателей вузов [6]. Отношение преподавателей к процессам цифровизации неоднозначно. Так, стремительный переход на удаленный формат в начале 2020-го года и связанные с ним безальтернативность, преимущественно административное регулирование и необходимость быстрой адаптации к форс-мажорным обстоятельствам вызвали сопротивление и неприятие у определенной части преподавателей, иногда весьма значительное [7; 23]. Вместе с тем в [6] установлено, что преподаватели видят достоинства массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в возможности лучше организовать учебный процесс, доступности и мобильности обучения, реализации профессиональных целей преподавателя, а также ресурсоэффективности, а их недостатки связывают с педагогическим несовершенством формата, особыми требованиями к образовательной системе, ресурсозатратностью и профессиональными рисками. В работе [2] отмечается, что более широкая интеграция дистанционных форм работы в рамках традиционного обучения требует эффективного сочетания традиций и инноваций, с одной стороны, и пересмотра психолого-педагогических основ реализации образовательных программ – с другой, а также предлагается реализация программ повышения квалификации по развитию информационных компетенций ППС.

В статье Д.М. Рогозина [11] приводятся аргументы в пользу возможной трансформации негативных мнений определенной части преподавателей вузов по отношению к онлайн-обучению и преодоления сопротивления технологическим изменениям, отмечается противоречие между ценностным идеологическим принятием цифровых инноваций и отказом от них на уровне личного опыта. В работе Р.М. Петруновой и др. [10] выделены дидактические проблемы высшей школы, касающиеся организации дистанционного обучения в электронных информационно-образовательных средах, смешанного и проектного обучения. Е.В. Бродовская и др. [14] на основе анализа цифровых образовательных сред вузов в Российской Федерации и за рубежом акцентируют вопросы об их дидактическом потенциале и возможностях саморазвития и самореализации личности в этих условиях.

Заметим, что мнения преподавателей вузов о разных аспектах обучения с применением цифровых ресурсов изучаются главным образом методами анкетирования, интервью и «мозгового штурма». Нам хотелось бы изучить их представления о современном ВО, в том числе в аспекте его цифровизации, на более глубинном уровне с использованием психосемантического подхода. Исследование является пилотным и открывает интересные перспективы для дальнейшего изучения выявленных феноменов.

Цель исследования: выявить особенности представлений о ВО преподавателей вузов, не использующих и использующих электронные учебные курсы (ЭУК) в своей профессиональной деятельности.

Исследовательские вопросы:

1. Каково содержание компонентов групповых семантических пространств как моделей категориальных структур группового сознания при оценке представлений о ВО для обеих категорий респондентов?

2. В чем состоит сходство и отличие этих семантических пространств для обеих категорий респондентов?

3. Как воспринимаются подходы и цифровые технологии в ВО в этих «системах координат» обеими категориями респондентов?

Метод

Исследование представлений о ВО преподавателей вузов проводилось с помощью метода семантического дифференциала с последующей обработкой методом эксплораторного факторного анализа (ЭФА). Этот подход позволяет построить субъективные семантические пространства, т.е. модели категориальных структур как индивидуального, так и группового сознания [9, с. 67–68]. С точки зрения психосемантики это дает возможность реконструировать систему представлений индивида или группы о мире, с помощью которой опосредуются процессы восприятия внешней информации. С точки зрения математической статистики эти категориальные структуры являются латентными переменными – факторами, образующими систему координат, в которой располагаются понятия и термины, используемые этим индивидом или группой. В нашем исследовании мы построили два групповых семантических пространства для 2-х групп преподавателей российских вузов.

Участники исследования

Мы сравнивали две выборки преподавателей – не использующих (N=9) и использующих (N=15) ЭУК в своей профессиональной деятельности. Характеристики обеих выборок представлены в табл. 1. Данные были собраны в онлайн-формате с января по сентябрь 2020 года. База данных доступна во Всероссийском репозитории научных данных по психологии RusPsyDATA [22].

Таблица 1

Характеристики выборок преподавателей, не использующих и использующих ЭУК в своей профессиональной деятельности

Показатель	Не используют ЭУК		Используют ЭУК	
	N	%	N	%
N, %	N=9	100%	N=15	100%
Кол-во мужчин N, %	N=4	44,4%	N=4	26,7%
Кол-во женщин N, %	N=5	55,6%	N=11	73,3%
Возраст мужчин M – среднее, SD – Стд. отклонение	M=55,25 SD=10,66		M=48,25 SD=11,50	
Возраст женщин M – среднее, SD – Стд. отклонение	M=60,60 SD=10,82		M=47,36 SD=8,10	
Должности респондентов, N	Профессор (N=3) Доцент (N=4) Зав. кафедрой (N=1)		Профессор (N=4) Доцент (N=7) Старший преподаватель (N=1)	

	Зам. начальника кафедры (N=1)	Проректор (N=1) Зав кафедрой (N=1) Зам. начальника кафедры (N=1)
Организации, N	1. МГППУ (N=6) 2. Академия управления МВД России (N=3) 3. РАНХиГС (N=1)	1. Томский государственный университет (N=1) 2. Санкт-Петербургский филиал Финансового университета при Правительстве РФ (N=1) 3. Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко (N=1) 4. МГППУ (N=6) 5. РУДН (N=1) 6. МПГУ (N=1) 7. Академия управления МВД России (N=1) 8. Марийский государственный университет (N=1) 9. Белгородский государственный национальный исследовательский университет (N=1) 10. Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики (N=1)

Обратим внимание, что выборки хотя и не были абсолютно идентичными по своим контекстным параметрам, но все же имеют важные для данного исследования общие качества: респонденты – это опытные преподаватели – профессора и доценты, в том числе работающие в должностях заместителя начальника кафедры, заведующего кафедрой и даже проректора. При этом преподаватели, использующие ЭУК, моложе: мужчины в среднем на 7 лет, а женщины – на 13 лет, что вполне ожидаемо. Заметим, однако, что нашей целью было исследовать, как именно и в каких категориях обе группы преподавателей воспринимают различные подходы в ВО, а не почему это так происходит. Вероятно, в предпочтениях в отношении цифровых технологий есть немало причин помимо возраста, прежде всего, личностные и характерологические особенности, общая атмосфера в профессиональном сообществе университетов, позиция руководства и технические возможности вузов и т.д.

Методика исследования

Каждый преподаватель заполнял протокол – индивидуальную матрицу данных размером 15x20. Строки матрицы – это 15 терминов из области образования и образовательных технологий, для первых 6-ти из которых в протоколе были даны определения во избежание различных толкований этих понятий. Остальные понятия касались субъективных представлений респондентов о ВО и не требовали уточнения. Термины представлены в табл.

2.

Таблица 2

Подходы в высшем образовании, представленные для оценки респондентами

№	Термины – подходы в высшем образовании
1	Традиционно-очное обучение (ТОО) – (доцифровые) педагогические технологии, которые могут использовать ИКТ, что не предполагает существенной модернизации самой педагогической технологии
2	Дистанционное обучение (ДО) – технология организации образовательного процесса, которая предполагает взаимодействие педагога и обучающегося на расстоянии на основе онлайн-курсов
3	Смешанное обучение («blended learning», BL) – это педагогическая технология, подразумевающая сочетание сетевого (онлайн) обучения с очным или автономным обучением
4	Электронный учебный курс (ЭУК) – цифровой онлайн-ресурс смешанного обучения, размещенный на платформе-носителе в сети Интернет и сочетающий дистанционное и очное обучение
5	Массовый открытый онлайн-курс (МООК) – форма ДО с массовым интерактивным участием, с применением цифровых технологий и открытым доступом через интернет
6	Метод проектов (МП) – технология обучения, основанная на реализации различных типов проектов (учебных, социальных, производственных, бизнес-проектов)
7	Типичная технология, используемая в современном ВО в России
8	Типичная технология в ВО, по которой обучался я сам
9	Типичная технология в ВО в СССР
10	ВО, которое я получил(а)
11	ВО, которое я бы хотел(а) для своего ребенка
12	ВО в типичном университете современной России
13	ВО в высокорейтинговом университете современной России
14	ВО в идеальном университете
15	ВО в высокорейтинговом университете в современной Западной Европе и США

В инструкции респондентам предлагалось оценить каждый из подходов в ВО по степени выраженности каждого из 20-ти свойств – переменных – по 7-ступенчатой шкале Лайкерта от 1 (абсолютно не характерно) до 7 (абсолютно характерно). Далее индивидуальные матрицы суммировались отдельно для выборок респондентов, использующих и не использующих ЭУК в своей профессиональной деятельности, и каждая из 2-х групповых матриц обрабатывалась методом ЭФА в статистическом пакете SPSS V.23. Свойства – шкалы оценки – будут указаны ниже при обсуждении результатов ЭФА (см. табл. 3 и 4).

Результаты

Рассмотрим результаты обработки групповой матрицы ответов респондентов, **не использующих ЭУК в профессиональной деятельности (N=9)**.

ЭФА был выполнен методом главных компонент с ортогональным Варимакс-вращением и граничным условием «собственные значения больше 1». Выделено 4 фактора, но 4-й фактор включал всего одну переменную. Сравнивая далее различные модели с прямоугольным и косоугольным вращением и принудительным заданием 3-х факторов, мы выбрали модель с Варимакс-вращением и 3-мя фиксированными факторами, объясняющую 85,63% общей дисперсии: F1 – 35,79%, F2 – 31,41%, F3 – 18,43%. Применение метода Прямой облимин показывает очень слабые корреляции между этими факторами (по модулю 0,009, 0,106 и 0,173), а структурная матрица и матрица факторных нагрузок демонстрируют тот же состав факторов, что и матрица повернутых компонент. Факторы, входящие в них свойства-переменные и их факторные нагрузки представлены в табл. 3. Методом регрессии были также рассчитаны значения факторов для всех 15-ти подходов в ВО.

Таблица 3

Факторы, характеризующие семантическое пространство преподавателей, не использующих ЭУК

Фактор	Свойства	Факторная нагрузка
F1 – ВО, каким оно должно быть	Мотивирует студентов к учению	,948
	Привлекательно для меня лично	,927
	Делает учебный процесс более интенсивным	,915
	Повышает шансы студентов найти престижную работу	,914
	Привлекательно для большинства студентов	,892
	Обеспечивает гибкость учебного процесса	,847
	Удобно в работе преподавателям	,761
	Способствует хорошему контакту студентов и преподавателя	,689
	Обеспечивает взаимодействие студентов друг с другом	,672
F2 – Новые перспективы ВО за счет применения технических средств	Позволяет значительно расширить аудиторию студентов	,961
	Инклюзивное	,893
	Центрировано на технических средствах, а не на студентах	,892
	Исключает межличностное общение	,820
	Развивает цифровые навыки студентов	,759
	Содействует укреплению связей между вузами	,740
	Доступно для всех социальных слоев	,709
F3 – Проблемы и недостатки ВО	Подчеркивает неравенство в доступе к средствам обучения, в том числе техническим	,917
	Провоцирует стресс у студентов	,909
	Ведет к увеличению общей нагрузки преподавателей	,877
	Провоцирует стресс у преподавателя	,780

Фактор F1 включает мотивацию и пользу для студентов, взаимодействие студентов и преподавателей, интенсивность и гибкость учебного процесса, причем все эти свойства высоко коррелируют с привлекательностью для самого преподавателя и для студентов, поэтому фактор получил название F1 – «ВО, каким оно должно быть» по представлениям преподавателей этой категории. Фактор F2 – «Новые перспективы ВО за счет применения технических средств» – отражает неоднозначную оценку респондентами технических средств и процессов цифровизации: с одной стороны, они способствуют развитию цифровых навыков студентов, укреплению связей между вузами, инклюзии и расширению аудитории, а с другой – исключают межличностное общение и центрированы на технических средствах. Фактор F3 «Проблемы и недостатки ВО» объединяет такие проблемы, как рост нагрузки преподавателя, стресс у студентов и преподавателя, неравенство в доступе к обучению.

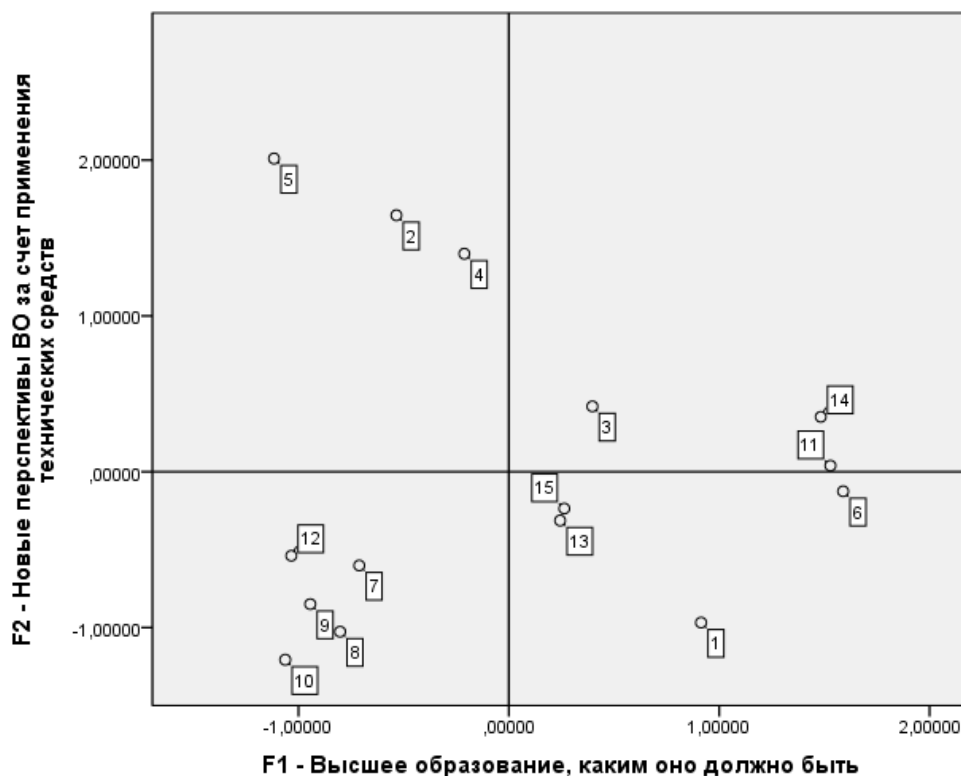


Рис. 1. Расположение определяемых понятий – подходов в высшем образовании – в плоскости факторов F1 и F2 для выборки респондентов, не использующих ЭУК

На рис. 1 представлено расположение определяемых понятий в плоскости факторов F1 и F2 для респондентов, не использующих ЭУК. В правой полуплоскости располагаются подходы в ВО, наиболее субъективно привлекательные для респондентов, а в верхней полуплоскости – наиболее продвинутое в техническом отношении со всеми его преимуществами и недостатками. В 1-м квадранте располагаются понятия, сочетающие оба эти качества – «Перспективные подходы в ВО»: ВО, которое я бы хотел(а) для своего ребенка (11), ВО в идеальном университете (14) и ВЛ (3), хотя все они имеют незначительные перспективы,

создаваемые технической вооруженностью. 2-й квадрант объединяет «Подходы, продвинуто-технические, но малопривлекательные»: ДО (2), ЭУК (4), МООК (5), причем самый перспективный из них, но и наименее привлекательный – это МООК. Самыми «Неперспективными в техническом отношении и малопривлекательными» являются: Типичная технология в ВО, по которой обучался я сам (8), Типичная технология в ВО в СССР (9), ВО, которое я получил(а) (10), Типичная технология, используемая в современном ВО в России (7) и ВО в типичном университете современной России (12), причем последнее является наиболее технически вооруженным из перечисленных подходов, но при этом наименее привлекательным с точки зрения респондентов. Наконец, 4-й квадрант содержит «Слабо технически оснащенные, но субъективно привлекательные» технологии – ТОО (1), МП (6), ВО в высокорейтинговом университете в современной Западной Европе и США (15) и ВО в высокорейтинговом университете современной России (13), но отношение к последним 2-м из них, скорее, амбивалентное (их координаты по обоим факторам близки к 0). Имеющим наименьшие перспективы, привнесенные техническими средствами, но при этом очень привлекательным является ТОО (1). По привлекательности среди 6-ти подходов в ВО его превосходит только МП (6).

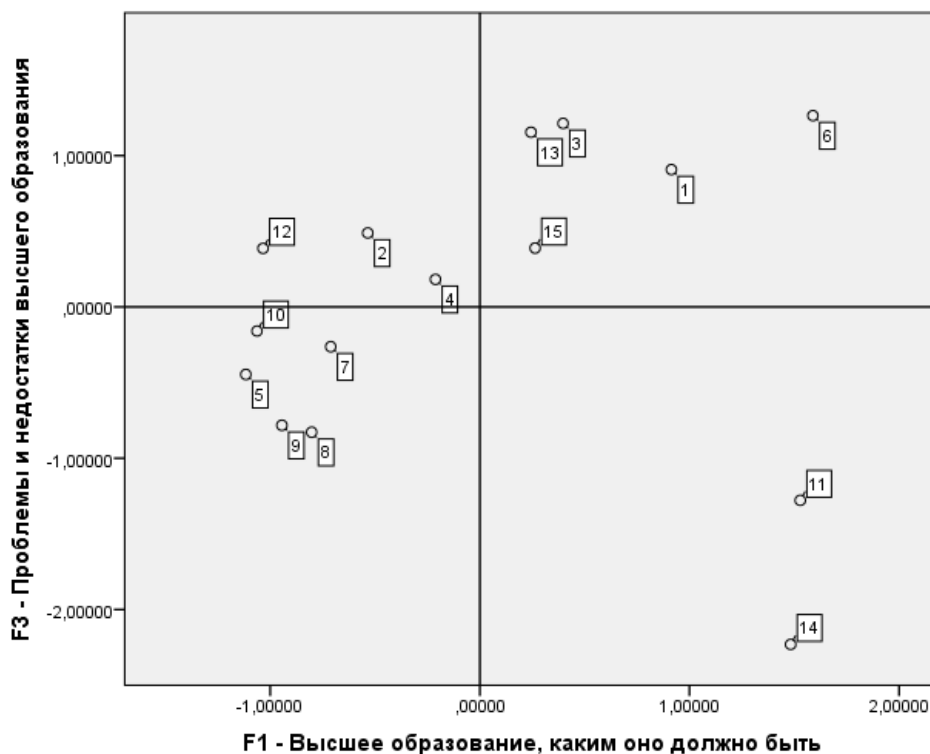


Рис. 2. Расположение определяемых понятий – подходов в высшем образовании – в плоскости факторов F1 и F3 для выборки респондентов, не использующих ЭУК

Рассмотрим теперь (см. рис. 2) плоскость факторов F1 и F3, где наиболее проблемные подходы в ВО располагаются в верхней полуплоскости, а наиболее субъективно

привлекательные – в правой полуплоскости. 1-й квадрант объединяет подходы, обладающие обоими этими качествами: ТОО (1), ВЛ (3), МП (6), ВО в высокорейтинговом университете в современной Западной Европе и США (15) и ВО в высокорейтинговом университете современной России (13): они являются стрессогенными, увеличивают нагрузку преподавателя и подчеркивают неравенство в доступе к средствам обучения. Во 2-м квадранте располагаются «Наиболее проблемные и субъективно малопривлекательные» подходы: ДО (2), ЭУК (4) и ВО в типичном университете современной России (12), что, впрочем, можно ожидать для преподавателей, не использующих ЭУК. «Наименее проблемными, но и наименее привлекательными» (3-й квадрант) стали МООК (5), Типичная технология, используемая в современном ВО в России (7), Типичная технология в ВО, по которой обучался я сам (8), Типичная технология в ВО в СССР (9) и ВО, которое я получил(а) (10). Наконец, в 4-й квадрант попали «Проблемные, но субъективно привлекательные» подходы: ВО, которое я бы хотел(а) для своего ребенка (11) и ВО в идеальном университете (14). Это вполне ожидаемо.

Рассмотрим результаты факторного анализа для выборки **преподавателей, использующих ЭУК в своей профессиональной деятельности**. ЭФА был выполнен методом главных компонент с ортогональным Варимакс-вращением, факторами считались главные компоненты с собственными значениями, большими 1. Выделено 3 фактора, в сумме объясняющих 86,63% общей дисперсии, что также является очень хорошим результатом: F1 – 37,45%, F2 – 32,72% и F3 – 16,46%. В отличие от группы респондентов, использующих ЭУК, все факторы получились биполярными. Модель с косоугольным вращением Прямой облимин демонстрирует слабые корреляции факторов (по модулю 0,023, 0,058 и 0,205), а структурная матрица и матрица факторных нагрузок – тот же состав факторов, что матрица повернутых компонент при Варимакс-вращении, поэтому мы остановились на первой модели. Факторы, входящие в них свойства-переменные и их факторные нагрузки представлены в табл. 4. Значения факторов для всех 15-ти подходов в ВО рассчитывались методом регрессии.

Таблица 4

Факторы, характеризующие семантическое пространство преподавателей, использующих ЭУК

Фактор	Свойства	Факторная нагрузка
F1 – Проблемы и недостатки ВО	Исключает межличностное общение	0,933
	Подчеркивает неравенство в доступе к средствам обучения, в том числе техническим	0,886
	Центрировано на технических средствах, а не на студентах	0,868
	Позволяет значительно расширить аудиторию студентов	0,618
	Способствует хорошему контакту студентов и преподавателя	- 0,963
	Обеспечивает взаимодействие студентов друг с другом	- 0,953
	Мотивирует студентов к учению	- 0,846
	Повышает шансы студентов найти престижную	- 0,832

	работу	
F2 – ВО, каким оно должно быть	Обеспечивает гибкость учебного процесса	0,963
	Привлекательно для большинства студентов	0,938
	Развивает цифровые навыки студентов	0,906
	Привлекательно для меня лично	0,780
	Инклюзивное	0,791
	Делает учебный процесс более интенсивным	0,710
	Содействует укреплению связей между вузами	0,791
	Провоцирует стресс у студентов	- 0,688
F3 – Удобство для преподавателя и социальная доступность ВО	Удобно в работе преподавателям	0,817
	Доступно для всех социальных слоев	0,689
	Провоцирует стресс у преподавателя	- 0,812
	Ведет к увеличению общей нагрузки преподавателей	- 0,579

Вот как мы интерпретировали факторы. Фактор F1 мы назвали «Проблемы и недостатки ВО»: обезличивание при массовости обучения, отсутствие общения и взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем, отсутствие у студентов мотивации к учению и шансов трудоустройства. Фактор F2, напротив, был назван «ВО, каким оно должно быть» с позиций данной категории респондентов: гибкость и интенсивность учебного процесса, цифровые навыки без стрессогенности у студентов, инклюзивность, связи между вузами. Такое образование привлекательно и для студентов, и для преподавателя. Последний фактор F3 – «Удобство для преподавателя и социальная доступность ВО». Здесь к числу положительных сторон относятся также отсутствие стрессогенности и увеличения общей нагрузки для преподавателя.

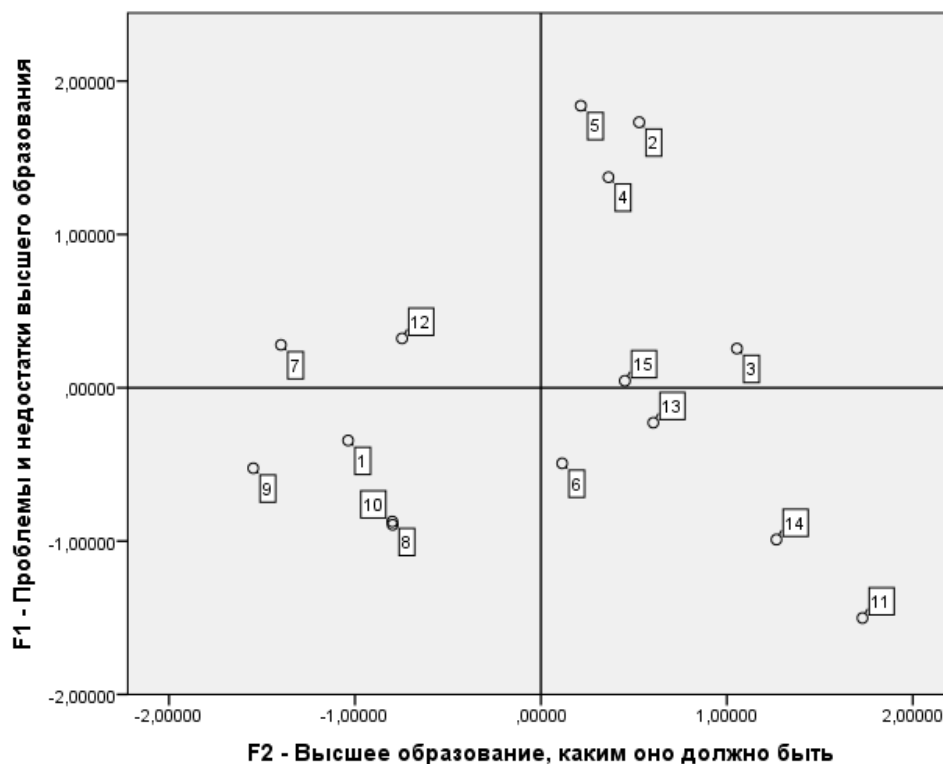


Рис. 3. Расположение определяемых понятий – подходов в высшем образовании – в плоскости факторов F2 и F1 для выборки респондентов, использующих ЭУК

Прокомментируем рис 4., отражающий, как располагаются термины – подходы в ВО – в плоскости первых 2-х факторов. Здесь в правой полуплоскости располагаются подходы, наиболее привлекательные для этой категории респондентов, а в верхней полуплоскости – наиболее проблематичные. Такие подходы расположены в 1-м квадранте: ДО (2), ЭУК (4), МООК (5), а также ВЛ (3) и ВО в высокорейтинговом университете в современной Западной Европе и США (15), причем последние два подхода, являясь вполне привлекательными, практически не имеют указанных выше недостатков. Непривлекательными подходами в ВО, обладающими к тому же множеством проблем – они находятся во 2-м квадранте, – оказались подходы Типичная технология, используемая в современном ВО в России (7) и ВО в типичном университете современной России (12). 3-й квадрант объединил подходы, наименее проблематичные, но и субъективно не вызывающие интереса у респондентов – это ТОО (1), Типичная технология в ВО в СССР (9), ВО, которое я получил(а) (10) и Типичная технология в ВО, по которой обучался я сам (8). Наконец, перспективные подходы, имеющие минимум недостатков, – это ВО, которое я бы хотел(а) для своего ребенка (11), ВО в идеальном университете (14), МП (6) и ВО в высокорейтинговом университете современной России (13).

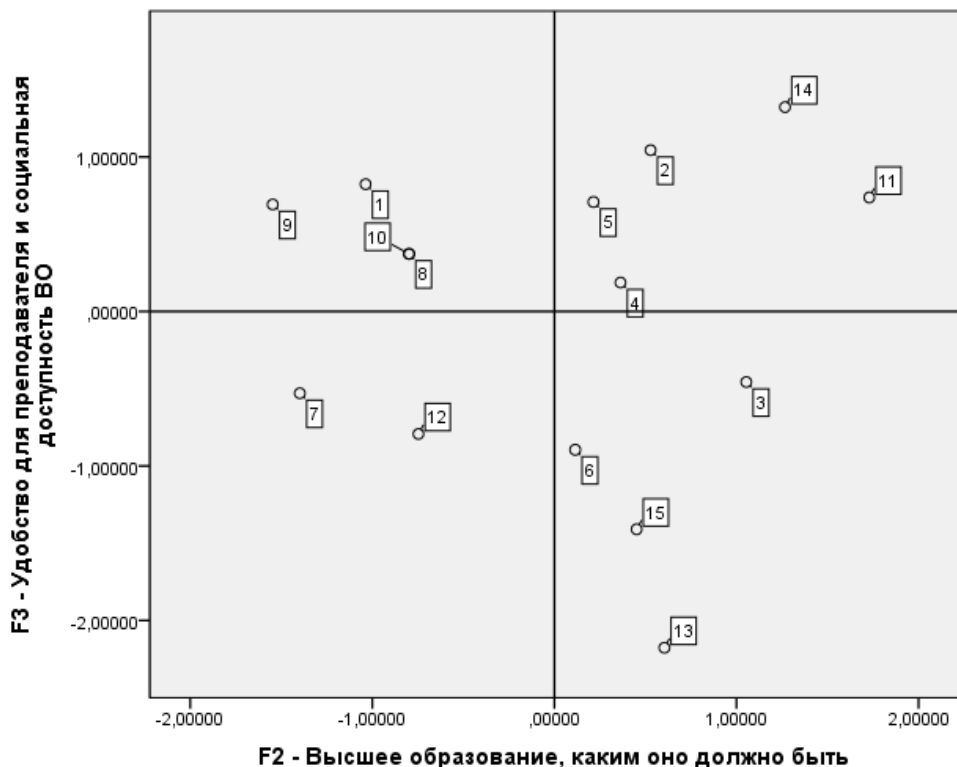


Рис. 4. Расположение определяемых понятий – подходов в высшем образовании – в плоскости факторов F2 и F3 для выборки респондентов, использующих ЭУК

Наконец, рассмотрим расположение элементов в плоскости факторов F2 и F3 (см. рис. 4). В 1-м квадранте находятся подходы, обладающие наибольшими достоинствами и одновременно удобные для преподавателя и социально доступные: ВО в идеальном университете (14), ДО (2), ВО, которое я бы хотел(а) для своего ребенка (11), MOOK (5) и ЭУК (4). Удобные для преподавателя и социально доступные, но не вызывающие интереса респондентов подходы расположены во 2-м квадранте: это ТОО (1), Типичная технология в ВО в СССР (9), ВО, которое я получил(а) (10) и Типичная технология в ВО, по которой обучался я сам (8). Неудобные для работы преподавателя и не вызывающие положительных эмоций – это подходы в 3-м квадранте: Типичная технология, используемая в современном ВО в России (7) и ВО в типичном университете современной России (12). Интересные и перспективные подходы, но, возможно, стрессогенные и вызывающие перегрузку преподавателя, а также недостаточно социально доступные – это ВЛ (3), МП (6), ВО в высокорейтинговом университете современной России (13) и ВО в высокорейтинговом университете в современной Западной Европе и США (15).

Ограничение результатов

Малые выборки отчасти являются ограничением полученных результатов. Заметим, однако, что формально это не является ограничением для проведения ЭФА, т.к. обе групповые матрицы содержат количественные переменные с широким диапазоном значений, в обоих

случаях обрабатывались матрицы размера 15x20. Кроме того, как уже отмечалось выше, метод семантического дифференциала позволяет строить семантические пространства даже для отдельного индивида, а не только для группы любой численности.

Обсуждение результатов

Сравнительный анализ факторных структур обеих категорий респондентов, характеризующих их групповые семантические пространства, показывает их сходства и различия. В обеих категориях выделяется **фактор, отражающий наиболее привлекательные качества ВО**, но набор этих качеств различен. Если преподаватели, не использующие ЭУК, выделяют мотивацию студентов и их шансы найти престижную работу, а также контакт студентов с преподавателем и друг с другом, удобство в работе преподавателя в сочетании с интенсивностью и гибкостью учебного процесса, то для преподавателей, использующих ЭУК, также важны интенсивность и гибкость учебного процесса, но наряду с этим его инклюзивность и отсутствие стрессогенности для студентов, а также развитие их цифровых навыков и укрепление связей между вузами.

Для обеих категорий респондентов характерен также **фактор, отражающий проблемы и недостатки ВО**, но и в этот фактор вкладывается разный смысл. Общим для обеих категорий является опасение неравенства в доступе к средствам обучения, в том числе техническим, но на этом сходство заканчивается. Если основными проблемами для преподавателей, не использующих ЭУК, является также стрессогенность и рост нагрузки преподавателей, то для использующих ЭУК – это обезличивание при массовости обучения, отсутствие общения и взаимодействия студентов и преподавателей, отсутствие у студентов мотивации к учению и шансов престижного трудоустройства.

Оставшийся 3-й фактор разный по составу для обеих категорий респондентов. Общим является только социальная доступность. Преподаватели, не использующие ЭУК, выделяют новые перспективы высшего образования за счет применения технических средств, включающие противоречивые последствия – инклюзивность учебного процесса, расширение аудитории и развитие цифровых навыков студентов, укрепление связей между вузами, с одной стороны, при обезличивании и дефиците межличностного общения – с другой. У респондентов, использующих ЭУК, социальная доступность сочетается с представлениями об удобстве работы преподавателя и отсутствии стрессогенности для него.

Особенно интересно сравнить, как располагаются первые 6 подходов, вызывающих острые дискуссии в связи с цифровизацией образования (см. табл. 2), в построенных с помощью ЭФА групповых семантических пространствах как моделях категориальных структур группового сознания для обеих категорий респондентов. Подчеркнем еще раз, что конкретное содержание понятий «привлекательные качества ВО», «проблемы и недостатки ВО» и т.д. указано выше и понимается по-разному обеими категориями респондентов.

Для преподавателей, не использующих ЭУК, ДО (2) и ЭУК (4) – это подходы, социально доступные и продвинуто технически, но при этом весьма проблемные и субъективно малопривлекательные. ВЛ (3) относится к числу относительно технически вооруженных и субъективно привлекательных подходов в ВО, но у него много проблем и недостатков. МООК (5) максимально перспективен среди всех подходов с точки зрения технической вооруженности, свободен от многих недостатков, но все же субъективно наименее

привлекателен и наименее соответствует представлениям о хорошем ВО. МП (6) является наиболее привлекательным подходом в ВО, но мало перспективен в плане технической оснащённости и относится к числу самых проблемных подходов. Наконец, ТОО (1) представляет собой одну из наименее технически оснащённых, имеющих недостатки, но весьма субъективно привлекательных технологий, соответствующих представлениям о качественном ВО. Что и следовало ожидать.

Каковы же представления об этих подходах **преподавателей, использующих ЭУК?** Технологии ДО (2), ЭУК (4) и МООК (5) – наиболее проблематичные, но при этом социально доступные, удобные для преподавателя и субъективно привлекательные. ВЛ (3) менее проблематично, чем перечисленные выше три подхода, социально малодоступно и менее удобно в работе преподавателя, но субъективно еще более привлекательно. Перспективный подход, имеющий мало недостатков, но при этом также социально малодоступный и наименее из всех шести удобный для преподавателя, – это МП (6). Но наиболее интересно восприятие этой категорией респондентов ТОО (1) как одного из наименее проблематичных и наиболее социально доступных и удобных в работе преподавателя среди всех шести подходов, но субъективно не вызывающего интереса у респондентов и не соответствующего их представлениям о качественном ВО. Это, пожалуй, одно из наиболее существенных различий в представлениях о ВО.

Отношение преподавателей вузов к цифровым образовательным технологиям и факторы, способствующие их принятию и использованию в профессиональной деятельности, а также барьеры, препятствующие этим процессам, требуют дальнейшего исследования на большей выборке. Это весьма интересные и широкие перспективы для дальнейших исследований.

В заключение отметим, что мы далеки от желания нарисовать черно-белую картину и отделить «ретроградов» от «прогрессистов». Представления о современном ВО среди преподавателей сложные, как сложны и неоднозначны процессы, происходящие в ВО, особенно связанные с его цифровизацией. Вместе с тем совершенно очевидно, что есть преподаватели, которые, вполне осознавая проблемы и трудности цифровизации образования и пока еще несовершенства многих новых подходов, все же хотят и берут на себя смелость, ответственность и риски работать с цифровыми ресурсами и платформами, и их надо поддержать и дать им возможность разрабатывать и совершенствовать эти подходы. Цифровые технологии в ВО – это не «временная» и «вынужденная» мера, а новая современная реальность и мощный устойчивый международный тренд.

Выводы

1. Групповые семантические пространства преподавателей, использующих и не использующих электронные курсы в своей профессиональной деятельности, имеют сходство и различия. Для обоих пространств характерен фактор, отражающий наиболее привлекательные качества высшего образования, и фактор, отражающий его проблемы и недостатки, но их структура различна.

2. Для преподавателей, не использующих электронные курсы, такие социально доступные и технически оснащенные подходы, как дистанционное обучение, электронный учебный курс, массовый открытый онлайн-курс, являются субъективно малопривлекательными. Смешанное обучение более соответствует их представлениям о качественном высшем образовании, а самым субъективно привлекательным является

метод проектов.

3. Для преподавателей, использующих электронные курсы, характерно признание проблематичности технологий дистанционного обучения, электронных учебных курсов и массовых открытых онлайн-курсов, но одновременно и их социальной доступности в сочетании с удобством для преподавателя и субъективной привлекательностью. Смешанное обучение менее проблематично, социально малодоступно, но субъективно также весьма привлекательно. Метод проектов воспринимается ими как перспективный подход, имеющий мало недостатков, но при этом также социально малодоступный и менее удобный для преподавателя.

4. Для преподавателей, не использующих ЭУК, традиционно-очное обучение является наименее технически оснащенным, имеющим проблемы и недостатки, но субъективно весьма привлекательным. Для преподавателей, использующих ЭУК, этот подход, наоборот, имеет мало проблем, удобен для преподавателя и социально доступен, но субъективно он не вызывает интереса и не соответствует их представлениям о качественном высшем образовании.

Литература

1. *Анисова Т.Л., Смехнова А.А.* Разработка курса «Интегралы и дифференциальные уравнения» в цифровой образовательной среде NOMOTEX [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 124–127. URL: https://psyjournals.ru/dhte2020/issue/Anisova_Smekhnova.shtml (дата обращения: 14.01.2022).
2. *Берникова О.А.* Цифровая трансформация образовательных программ на примере преподавания арабского языка в высшей школе [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 128–132. URL: <https://psyjournals.ru/dhte2020/issue/Bernikova.shtml> (дата обращения: 14.01.2022).
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/> (дата обращения: 14.01.2022).
4. *Дмитриевская Н.А., Горемыкина Г.И.* Моделирование системы управления по результатам деятельности смарт-университета в условиях цифровизации экономики и общества // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5–6 декабря 2018 г.). М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 39–46.
5. *Дьячков В.П.* Структура построения и особенности работы с электронным образовательным комплексом по изучению аппаратных средств персонального компьютера [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным

участием. 19–21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 103–111. URL: <https://psyjournals.ru/dhte2020/issue/Dyachkov.shtml> (дата обращения: 14.01.2022).

6. Захарова У.С., Танасенко К.И. МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателя // Вопросы образования = Educational Studies Moscow. 2019. № 3. С. 176–202. DOI:10.17323/1814-9545-2019-3-176-2

7. Клягин А.В., Макарьева А.Ю. Федеральные институциональные решения // А.А. Клягин, Е.С. Абалмасова, К.В. Гарев и др. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ, 2020. С. 29–46.

8. Лазарева Н.А. Формирование новых типов профессиональных компетенций в рамках национальной стратегии развития России в период становления цифровой экономики [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 34–44. URL: <https://psyjournals.ru/dhte2020/issue/Lazareva.shtml> (дата обращения: 14.01.2022).

9. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 208 с.

10. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Петрунева Ю.В. Проблемы дидактики высшей школы: неразрезанные страницы // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8–9. С. 56–68. DOI:10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-56-68

11. Рогозин Д.М. Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 31–51. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-31-5

12. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44–58. DOI:10.17759/pse.2020250204

13. Токтарова В.И., Шпак А.Е. Цифровая педагогика: интерпретационный и содержательный анализ [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 28–33. URL: https://psyjournals.ru/dhte2020/issue/Toktarova_Shpak.shtml (дата обращения: 14.01.2022).

14. Цифровая среда ведущих университетов мира и РФ: результаты сравнительного анализа данных сайтов / Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Петрова Т.Э., Пырма Р.В., Азаров А.А. // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 12. С. 9–22. DOI:10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22

15. Чхутиашвили Л.В. Государственная политика в сфере онлайн-образования // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5–6 декабря 2018 г.). М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 18–21.

16. Engeness I. Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century // European Journal of Teacher Education. 2021. Vol. 44. № 1. P. 96–114. DOI:10.1080/02619768.2020.1849129

17. George M. Effective Teaching and Examination Strategies for Undergraduate Learning during COVID-19 School Restrictions // *Journal of Educational Technology Systems*. 2020. Vol. 49. № 8. P. 1–26.
18. Kuhn S., Frankenhauser S., Tolks D. Digitale Lehr- und Lernangebote in der medizinischen Ausbildung // *Bundesgesundheitsbl.* 2018. Vol. 61. P. 201–209. DOI:10.1007/s00103-017-2673-z
19. Prinsloo P. Big data in education. The digital future of learning, policy and practice // *International Studies in Sociology of Education*. 2020. Vol. 29. № 1–2. P. 183–186. DOI:10.1080/09620214.2019.1690546
20. Røe Y., Rowe M., Ødegaard N.B. et al. Learning with technology in physiotherapy education: design, implementation and evaluation of a flipped classroom teaching approach // *BMC Med Educ.* 2019. Vol. 19, 291. DOI:10.1186/s12909-019-1728-2
21. Sorokova M.G. Skepticism and learning difficulties in a digital environment at the Bachelor's and Master's levels: are preconceptions valid? // *Heliyon*. 2020. Vol. 6. Issue 11. E05335. DOI:10.1016/j.heliyon.2020.e05335
22. Sorokova M., Odintsova M., Radchikova N. (2021): Digital Technologies in Higher Education: Development of Technology for Individualizing Education Using E-Courses. Research Project Data. Psychological Research Data & Tools Repository. Dataset. DOI:10.25449/ruspsydata.14783226.v2
23. Tesar M. Towards a Post-COVID-19 'New Normality'? Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education // *Policy Future in Education*. 2020. Vol. 18. № 5. P. 556–559.
24. Williamson B. Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education // *Critical Studies in Education*. 2020. DOI:10.1080/17508487.2020.1737556

References

1. Anisova T.L., Smekhnova A.A. Razrabotka kursa «Integraly i differentsial'nye uravneniya» v tsifrovoi obrazovatel'noi srede NOMOTEX [Elektronnyi resurs] [Development of the course "Integrals and Differential Equations" in the digital educational environment NOMOTEX]. In Sorokova M.G. (eds.), *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020): sbornik materialov vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem [Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2020): Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation]*. Moscow: Publishing house of Moscow State Univ. of Psychol. and Educ., pp. 124–127. Available at: https://psyjournals.ru/dhte2020/issue/Anisova_Smekhnova.shtml (Accessed 14.01.2022). (In Russ.).
2. Bernikova O.A. Tsifrovaya transformatsiya obrazovatel'nykh programm na primere prepodavaniya arabskogo yazyka v vysshei shkole [Elektronnyi resurs] [Digital transformation of educational programs on the example of teaching Arabic in higher education]. In Sorokova M.G. (eds.), *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020): sbornik materialov vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem [Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2020): Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation]*. Moscow: Publishing house of Moscow State Univ. of Psychol. and Educ., pp. 128–132. Available at: <https://psyjournals.ru/dhte2020/issue/Bernikova.shtml> (Accessed 14.01.2022). (In Russ.).

3. Gosudarstvennaya programma Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniya» [Elektronnyi resurs] [State program of the Russian Federation "Development of education"]. *Bank of documents. Ministry of Education of the Russian Federation*. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/> (Accessed: 14.01.2022).
4. Dmitrievskaya N.A., Goremykina G.I. Modelirovanie sistemy upravleniya po rezul'tatam deyatelnosti smart-universiteta v usloviyakh tsifrovizatsii ekonomiki i obshchestva [Modeling a management system based on the results of a smart university in the context of digitalization of the economy and society]. *Materialy mezhdunarodnoy konferentsii "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit"* [Materials of the international conference "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit"]. Moscow: Publishing house. House of the Higher School of Economics, pp. 39–46. (In Russ.).
5. Dyachkov V.P. Struktura postroeniya i osobennosti raboty s elektronnyim obrazovatel'nyim kompleksom po izucheniyu apparatnykh sredstv personal'nogo komp'yutera [Elektronnyi resurs] [The structure of the construction and features of working with an electronic educational complex for the study of personal computer hardware]. In Sorokova M.G. (eds.), *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020): sbornik materialov vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem [Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2020): Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation.]*. Moscow: Publishing house of Moscow State Univ. of Psychol. and Educ., pp. 103–111. Available at: <https://psyjournals.ru/dhte2020/issue/Dyachkov.shtml> (Accessed 14.01.2022). (In Russ.).
6. Zakharova U.S., Tanasenko K.I. MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavatelya [MOOCs in Higher Education: Advantages and Pitfalls for Instructors]. *Voprosy Obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 2019, no. 3, pp. 176–202. DOI:10.17323/1814-9545-2019-3-176-2 (In Russ.).
7. Klyagin A.V., Makar'eva A.Yu. Federal'nye institutsional'nye resheniya [Federal institutional solutions]. In A.A. Klyagin, E.S. Abalmasova, K.V. Garev i dr. *Shtorm pervykh nedel': kak vysshee obrazovanie shagnulo v real'nost' pandemii [The storm of the first weeks: how higher education stepped into the reality of a pandemic]*. Moscow: NRU HSE, 2020, pp. 29–46].
8. Lazareva N.A. Formirovanie novykh tipov professional'nykh kompetentsii v ramkakh natsional'noi strategii razvitiya Rossii v period stanovleniya tsifrovoi ekonomiki [Elektronnyi resurs] [Formation of new types of professional competencies in the framework of the national development strategy of Russia during the formation of the digital economy]. In Sorokova M.G. (eds.), *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020): sbornik materialov vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem [Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2020): Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation]*. Moscow: Publishing house of Moscow State Univ. of Psychol. and Educ., pp. 34–44. Available at: <https://psyjournals.ru/dhte2020/issue/Lazareva.shtml> (Accessed 14.01.2022). (In Russ.).
9. Petrenko V.F. Psikhosemantika soznaniya [Psychosemantics of consciousness]. Moscow: Publ. House of Moscow un-ta, 1988. 208 p. (In Russ.).
10. Petruneva R.M., Vasil'eva V.D., Petruneva Yu.V. Problemy didaktiki vysshei shkoly: nerazrezannye stranitsy [Problems of didactics of higher education: uncut pages]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, 2021. Vol. 30, no. 8-9, pp. 56–68.

DOI:10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-56-68 (In Russ.).

11. Rogozin D.M. Predstavleniya prepodavatelei vuzov o budushchem distantsionnogo obrazovaniya [The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 2021, no. 1, pp. 31–51. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-31-5 (In Russ.).

12. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nei učit'sya? [Elektronnyi resurs] [Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44–58. DOI:10.17759/pse.2020250204 (In Russ.).

13. Toktarova V.I., Shpak A.E. Tsifrovaya pedagogika: interpretatsionnyi i sodержatel'nyi analiz [Elektronnyi resurs] [Digital Pedagogy: Interpretive and Content Analysis]. In Sorokova M.G. (eds.), *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020): sbornik materialov vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem [Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2020): Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation..]* Moscow: Publishing house of Moscow State Univ. of Psychol. and Educ., pp. 28–33. Available at: https://psyjournals.ru/dhte2020/issue/Toktarova_Shpak.shtml (Accessed 14.01.2022). (In Russ.).

14. Brodovskaya E.V. et al. Tsifrovaya sreda vedushchikh universitetov mira i RF: rezul'taty sravnitel'nogo analiza dannykh saitov [Digital Environment of Leading Universities of the World and the Russian Federation: Results of a Comparative Analysis of Site Data]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, 2019. Vol. 28, no. 12, pp. 9–22. DOI:10.31992/0869-3617-2019-28-12-9-22 (In Russ.).

15. Chkhutiashvili L.V. Gosudarstvennaya politika v sfere onlain-obrazovaniya [State policy in the field of online education]. *Materialy mezhdunarodnoy konferentsii "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit" [Materials of the international conference "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit" (Moscow, Dec. 5–6 2018)]*. Moscow: Publishing house. House of the Higher School of Economics, pp. 18–21. (In Russ.).

16. Engeness I. Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 2021. Vol. 44, no. 1, pp. 96–114. DOI:10.1080/02619768.2020.1849129

17. George M. Effective Teaching and Examination Strategies for Undergraduate Learning during COVID-19 School Restrictions. *Journal of Educational Technology Systems*, 2020. Vol. 49, no. 8, pp. 1–26.

18. Kuhn S., Frankenhauser S., Tolks D. Digitale Lehr- und Lernangebote in der medizinischen Ausbildung. *Bundesgesundheitsbl.*, 2018. Vol. 61, pp. 201–209. DOI:10.1007/s00103-017-2673-z

19. Prinsloo P. Big data in education. The digital future of learning, policy and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 2020. Vol. 29, no. 1–2, pp. 183–186. DOI:10.1080/09620214.2019.1690546

20. Røe Y., Rowe M., Ødegaard N.B. et al. Learning with technology in physiotherapy education: design, implementation and evaluation of a flipped classroom teaching approach. *BMC Med Educ*, 2019. Vol. 19, 291. DOI:10.1186/s12909-019-1728-2

21. Sorokova M.G. Skepticism and learning difficulties in a digital environment at the Bachelor's and Master's levels: are preconceptions valid? *Heliyon*, 2020. Vol. 6. Issue 11. E05335. DOI:10.1016/j.heliyon.2020.e05335

Сорокова М.Г.
Представления преподавателей вузов о высшем
образовании: психосемантический подход
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 38–60.

Sorokova M.G.
University Instructors' Perceptions of Higher Education:
Psychosemantic Approach
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 38–60.

22. Sorokova M., Odintsova M., Radchikova N. (2021): Digital Technologies in Higher Education: Development of Technology for Individualizing Education Using E-Courses. Research Project Data. Psychological Research Data & Tools Repository. Dataset. DOI:10.25449/ruspsydata.14783226.v2
23. Tesar M. Towards a Post-COVID-19 'New Normality'? Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education. *Policy Future in Education*, 2020. Vol. 18, no. 5, pp. 556–559.
24. Williamson B. Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 2020. DOI:10.1080/17508487.2020.1737556

Информация об авторах

Сорокова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, руководитель Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, профессор кафедры Прикладной математики факультета Информационных технологий, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Information about the authors

Marina G. Sorokova, Doctor Sci. in Education, PhD in Physics and Mathematics, Head of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Professor, Chair of Applied Mathematics, Faculty of Information Technology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Получена 04.02.2022
Принята в печать 26.09.2022

Received 04.02.2022
Accepted 26.09.2022

Интеллектуально одаренные пятиклассники: нужна ли практика обогащенного обучения в начальной школе?

Шумакова Н.Б.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО),
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Представлены результаты исследования особенностей когнитивного развития и учебной мотивации интеллектуально одаренных и нормотипичных пятиклассников, обучавшихся в начальных классах по программам разного типа – обогащенной и традиционной (типовой). С помощью двухфакторного дисперсионного анализа MANOVA проверялось предположение о влиянии обучения в начальной школе на когнитивное развитие и учебную мотивацию интеллектуально одаренных и нормотипичных пятиклассников (N=150). Методики исследования: «Стандартные прогрессивные матрицы» Равена, компьютеризированные тесты диагностики базовых когнитивных характеристик (чувство числа, рабочая память и скорость переработки информации) Т.Н. Тихомировой и С.Б. Малых, авторская методика «Образная и вербальная креативность», «Шкала учебной мотивации» Т.О. Гордеевой. Выявлено, что интеллектуально одаренные пятиклассники независимо от образовательной программы характеризуются более высокими показателями внутренней познавательной мотивации, интеллекта, чувства числа и скорости переработки информации по сравнению с их нормотипичными сверстниками. Показано, что одаренность, а не тип обучения влияет на чувство числа и скорость переработки информации, в то время как влияние факторов «одаренность» и «программа обучения» на показатели учебной мотивации не обнаружено. Тип обучения в начальной школе критически значим для развития творческого потенциала интеллектуально одаренных детей. При обогащенном обучении одаренные дети демонстрируют существенно более высокие уровни вербальной и образной креативности, чем их одаренные сверстники при традиционном обучении. В отношении нормотипичных сверстников значимых положительных эффектов обогащенного обучения на показатели креативности не обнаружено.

Ключевые слова: интеллектуально одаренные школьники, обогащенное и типовое обучение, базовые и общие когнитивные характеристики, учебная мотивация.

Для цитаты: Шумакова Н.Б. Интеллектуально одаренные пятиклассники: нужна ли практика обогащенного обучения в начальной школе? [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 3. С. 61–77. DOI:10.17759/psyedu.2022140304

Intellectually Gifted Fifth Graders: Is Enriched Learning Practice Needed in Primary School?

Natalia B. Shumakova

Psychological Institute of RAE, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

The article presents the results of a study of the features of cognitive development and learning motivation of intellectually gifted and normotypical fifth-graders who studied in the primary grades according to programs of various types – enriched and traditional (typical). Using the two-way MANOVA analysis of variance, we tested the assumption about the influence of primary school education on the cognitive development and learning motivation of intellectually gifted and normotypical fifth-graders (N=150). Research methods: "Standard Progressive Matrices" by Raven, computerized tests for diagnosing basic cognitive characteristics (number sense, working memory and information processing speed) Tikhomirova T.N. and Malykh S.B., the author's technique "Figurative and verbal creativity", "Scale of educational motivation" Gordeeva T.O. It was revealed that intellectually gifted fifth-graders, regardless of the educational program, are characterized by higher rates of intrinsic cognitive motivation, intelligence, sense of number and speed of information processing compared to their normotypical peers. It is shown that "giftedness" and not the "educational program", affects the sense of number and the speed of information processing, while the influence of the factors "giftedness" and "educational program" on indicators of learning motivation was not found. The type of education in elementary school is critical to the development of the creative potential of intellectually gifted children. In enriched learning, gifted children demonstrate significantly higher levels of verbal and figurative creativity than their gifted peers in traditional learning. With respect to normotypical peers, no significant positive effects of enriched learning on creativity indicators were found.

Keywords: intellectually gifted schoolchildren, enriched and traditional (typical) learning, basic and general cognitive characteristics, learning motivation.

For citation: Shumakova N.B. Intellectually Gifted Fifth Graders: Is Enriched Learning Practice Needed in Primary School? *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 3, pp. 61–77. DOI:10.17759/psyedu.2022140304 (In Russ.).

Введение

Поиск, воспитание и поддержку талантов и дарований детей и подростков можно считать общей национальной и международной целью в области образования одаренных школьников. При этом само понятие одаренности, так же как критерии и методики выделения одаренных детей, по-прежнему определяются по-разному в разных теориях и странах, хотя в последнее

десятилетие ученые в своих исследованиях все чаще используют консенсуальные дефиниции, что достаточно продуктивно для решения конкретных научных и практических задач. Можно считать уже общепризнанным представление о том, что детская одаренность рассматривается прежде всего как потенциал, как развивающаяся характеристика личности, складывающаяся в процессе психического развития ребенка в результате системного взаимодействия его личностных свойств и условий окружения [9; 16; 19]. Детские дарования могут проявляться в явной форме, а могут быть скрытыми, проявляющимися лишь со временем и при определенных условиях. В то же время в образовательной практике к одаренным школьникам относят тех, кто демонстрирует выдающиеся способности (определяемые как исключительная способность рассуждать и учиться) или компетентность в одной или нескольких областях. Такое определение зафиксировано в документах Национальной ассоциации одаренных детей США (NAGC), и его популярность обусловлена относительной легкостью применения для отбора одаренных школьников в те или иные программы поддержки. Известно, что одной из наиболее важных и признанных стратегий развития детской одаренности является создание целенаправленных подходов к развитию талантов учащихся, предусматривающих поддержку детей с разными видами одаренности [4; 13; 14; 16; 23]. В связи с этим становится понятно, что вопрос о влиянии обучения на интеллектуальное и творческое развитие детей и подростков с разным уровнем и видом одаренности остается столь же актуальным, как и дискуссионным на протяжении нескольких десятилетий. С распространением доказательного подхода в образовании его актуальность лишь усилилась [1].

В целом хорошо известно решающее значение обучения, образовательной и семейной среды для психического развития любого ребенка, в том числе и одаренного [2; 6; 23]. Значимость обучения и образовательной среды в развитии детей и подростков очень точно отметил в одном из выступлений А.Л. Венгер, подчеркнув, что «развить» кого-то извне в принципе невозможно, мы можем лишь создать условия для развития. Именно это и является принципиально важным для решения проблемы воспитания и поддержки одаренных детей и подростков в обучении. Известно, что одаренные школьники в силу своих интеллектуально-творческих возможностей и высокой мотивации нуждаются в дифференцированной учебной программе [12; 20]. Не секрет, что такие школьники часто теряют мотивацию к обучению из-за того, что их познавательные потребности, как правило, не удовлетворяются в школе. В результате такие дети могут стать проблемными в традиционных школах и обычных классах, что определяет исключительную значимость системы образования в решении этой проблемы [11; 23; 25].

Широкое распространение стратегий акселерации и обогащения для построения учебных планов и программ обучения одаренных школьников – мировая и общепризнанная практика поддержки и сопровождения этой категории учащихся. Доказано, что разные формы акселерации и обогащенного обучения положительно влияют на академические успехи одаренных школьников, хотя размер эффекта различен для разных форм и разных ступеней образования [17; 21]. Значительно более спорными и недостаточно изученными являются эффекты влияния программ на когнитивное, эмоциональное и социальное развитие одаренных детей и подростков. Зарубежные специалисты оценивают противоречие между потребностью в расширении практики выявления и поддержки одаренных детей и недостатком эмпирических данных об эффективности применения тех или иных программ как кризисную

ситуацию в области образования одаренных и талантливых школьников [19; 21].

Особо следует отметить дефицит эмпирических данных об эффективности применения обогащенных программ обучения в младшем школьном возрасте, в то время как именно этот возрастной период чрезвычайно важен для выявления и развития потенциальной одаренности ребенка. Дело в том, что изучение влияния той или иной обогащенной программы на развитие одаренности младших школьников связано со значительными трудностями организации и проведения исследования. Это обусловлено как большей неопределенностью, по сравнению с более старшими возрастными группами, в определении критериев выделения группы «одаренные дети», так и малочисленностью школ и классов, в которых проводится систематическое обучение с применением специальных обогащенных программ, ориентированных на школьников с высокими познавательными потребностями и возможностями. Одним из возможных путей изучения эффектов влияния обучения в начальной школе, на наш взгляд, может быть сравнительное исследование показателей когнитивного развития у разных групп пятиклассников, на протяжении младшего школьного возраста обучавшихся по программам разного типа.

Цель исследования: выявить особенности когнитивного развития и учебной мотивации нормотипичных и интеллектуально одаренных пятиклассников, обучавшихся в начальных классах по программам разного типа – традиционной и обогащенной. Мы предположили, что обогащенная программа обучения в начальных классах окажет значимое положительное влияние на показатели когнитивного развития и учебной мотивации интеллектуально одаренных пятиклассников, в то время как ее влияние на их нормотипичных сверстников будет незначительным.

Организация и методика исследования

В исследовании приняли участие 150 учащихся (M=11,1 лет). Среди всех участников исследования было 40,7% мальчиков (N=61) и 59,3% девочек (N=89), которые пришли в 5-й класс московской школы с углубленным изучением иностранного языка и отдельных предметов по выбору из разных школ и классов г. Москвы. По типу обучения в начальной школе участники исследования представляли две группы: 1 – основная (N=71) – дети, обучавшиеся по обогащенной программе (О); 2 – контрольная (К) – по традиционной (N=79). Все представители основной группы обучались в начальных классах в одной школе – инновационной площадке РАО – по программе творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок» [7; 8]. Обучение ориентировано на детей с повышенным уровнем познавательных потребностей и возможностей и характеризуется высоким уровнем когнитивной сложности, диалогичности, направленностью на поддержку творческой активности и вовлечением учащихся в исследовательскую деятельность. Прием детей в эти классы проводился на основании заявления родителей, желающих обучать своего ребенка по программе повышенного уровня сложности, а также рекомендации психологов. Учащиеся из контрольной группы обучались в разных классах школ, в которых реализовывалась типовая программа «Начальная школа XXI века», и были приняты в первый класс, как правило, на основании стандартной процедуры зачисления. В то же время при поступлении в 5-й класс они, так же как и ученики из основной группы, проходили процедуру «мягкого отбора» и были зачислены при совпадении трех условий: заявление родителей, наличие «портфолио

достижений» ученика и успешное прохождение тестов (контрольных работ) по основным предметам. Не случайно поэтому, что и в основную, и в контрольную группу вошли как нормотипичные дети, так и интеллектуально одаренные школьники примерно в равном соотношении.

Для решения поставленной задачи в исследуемой выборке пятиклассников были выделены две группы: 1 – интеллектуально одаренные (N=72) – ИО и 2 – нормотипичные школьники (N=78) – Н. По типу обучения в начальной школе (обогащенное – О или традиционное – К) каждая группа состояла из двух подгрупп: ИО-О (N=41) и ИО-К (N=31); Н-О (N=30) и Н-К (N=48). Основанием для отнесения к группе «интеллектуально одаренные» выступало совпадение трех характеристик: высокий уровень интеллектуальных способностей (показатели верхнего квартиля по тесту флюидного интеллекта Равена), высокий уровень интеллектуальной активности (участие и достижения в творческих и интеллектуальных конкурсах), наконец, высокая экспертная учительская оценка способностей школьника. Оценка была получена в период проведения исследования от 3-х учителей основных предметов (математика, русский язык и литература, биология), каждый из которых выделял группу «самых одаренных» учеников, проявивших высокие способности и мотивацию. Принималось во внимание включение школьника в эту группу хотя бы одним педагогом. Эти критерии согласуются с распространенной практикой идентификации интеллектуально одаренных детей в этой возрастной группе.

Исследование проводилось в течение первой недели октября 2020-2021 учебного года, что позволяет анализировать результаты в контексте специфики предшествующего опыта обучения в начальной школе.

Для изучения общих характеристик когнитивного развития измерялись показатели флюидного интеллекта и креативности. Уровень общего интеллекта измерялся с помощью теста «Стандартные прогрессивные матрицы» Равена (SPM), предъявляемого в бланковой форме. Креативность изучалась с помощью методики «Образная и вербальная креативность» (ОВК, форма В) Н.Б. Шумаковой, которая представлена двумя субтестами – вербальным и рисуночным, что позволяет измерить классические показатели дивергентной креативности (беглость, гибкость, оригинальность и разработанность) в вербальной и образной сферах [7].

В качестве базовых когнитивных характеристик изучались: чувство числа, визуальная рабочая память и скорость переработки информации. Для этого использовались компьютеризированные тестовые задания («Числовая линия» и «Точки»), позволяющие оценить два аспекта чувства числа: способность точно определять положение числа на числовой линии и способность определять количество без счета соответственно; «Последовательности»; «Время реакции выбора»), адаптированные в лаборатории возрастной психогенетики ФГБНУ «Психологический институт РАО» Т.Н. Тихомировой и С.Б. Малых [5].

Для изучения внутренней и внешней мотивации учебной деятельности школьников использовалась «Шкала учебной мотивации», разработанная Т.О. Гордеевой на основе опросника академической саморегуляции (SRQ-A) Р. Райана и Дж. Коннела [15], широко применяемая как в нашей стране, так и за рубежом [3].

Статистическая обработка полученных в ходе исследования эмпирических данных

осуществлялась с использованием SPSS Statistics 21 for Windows. С целью выявления значимых межгрупповых различий применялся t-критерий Стьюдента и критерий Манна-Уитни, для выявления эффекта влияния обучения – двухфакторный дисперсионный анализ MANOVA.

Результаты и их обсуждение

Для выявления особенностей когнитивного развития и учебной мотивации пятиклассников с разным уровнем интеллектуальной одаренности, обучавшихся в начальных классах по программам разного типа, мы провели сравнительный анализ изучаемых показателей в разных группах с помощью непараметрического U-критерия или t-критерия Стьюдента для тех показателей, эмпирическое распределение которых соответствовало нормальному (по критерию Смирнова-Колмогорова). На первом этапе мы сравнивали показатели пятиклассников из разных групп обучения (основная (О) и контрольная (К)) и из разных групп одаренности (интеллектуально одаренные (ИО) и нормотипичные (Н)). На втором этапе было проведено еще два сравнения относительно двух типов обучения, но уже с учетом уровня одаренности, а также выполнен двухфакторный дисперсионный анализ MANOVA с факторами «одаренность» и «программа обучения».

Учебная мотивация и показатели когнитивного развития у интеллектуально одаренных и нормотипичных пятиклассников

Профили учебной мотивации в группах интеллектуально одаренных и нормотипичных пятиклассников представлены на рисунке.

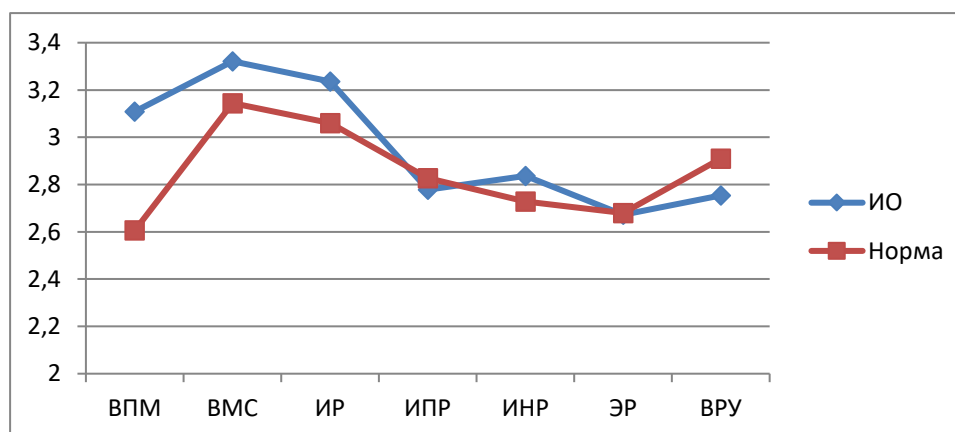


Рис. Профили учебной мотивации в разных группах пятиклассников (ИО – интеллектуально одаренные и Н – нормотипичные): ВПМ – внутренняя познавательная мотивация; ВМС – внутренняя мотивация саморазвития; ИР – идентифицированная регуляция (внутренняя мотивация достижения); ИПР – интроецированная позитивная регуляция (мотивация самоуважения); ИНР – интроецированная негативная регуляция; ЭР – экстерналиная регуляция общая; ВРУ – внешняя регуляция: учитель

Как видно на рисунке, мотивационный профиль в группе интеллектуально одаренных школьников (ИО) в целом более благоприятный, чем в группе нормотипичных сверстников:

средние значения показателей внутренней мотивации у них выше, чем в группе «Н» (ВПМ, ВМС и ИР), в то время как внешней, наоборот, ниже (ВРУ). В то же время сравнение показателей учебной мотивации в этих группах с помощью U-критерия Манна-Уитни позволило установить только одно статистически достоверное различие: интеллектуально одаренные пятиклассники превосходят своих нормотипичных сверстников по уровню внутренней познавательной мотивации (ВПМ, $p \leq 0,02$).

Как и ожидалось, интеллектуально одаренные пятиклассники превосходили своих нормотипичных сверстников не только по показателю флюидного интеллекта ($M_{ио}=48,56$ и $M_{н}=40,29$ соответственно, $p \leq 0,01$), но и по всем базовым когнитивным характеристикам. В то же время достоверные различия между группами были обнаружены только по показателям «чувство числа» и «скорость переработки информации». В табл. 1 приводятся данные сравнения показателей базовых характеристик в двух группах.

Таблица 1

Значения попарного сравнительного анализа Манна-Уитни базовых когнитивных показателей у интеллектуально одаренных и нормотипичных пятиклассников

Показатель	U	W	p
Чувство числа («Числовая линия»)	3087,000	6013,000	0,066
Чувство числа («Точки»)	2011,000	4861,000	0,021
Рабочая память	2347,000	197,000	0,329
Скорость переработки информации (время реакции выбора)	3018,000	5646,000	0,006

Полученные данные согласуются с имеющимися в литературе о том, что такие характеристики, как скорость переработки информации и чувство числа (такой аспект, как способность определять количество без счета), значительно в меньшей степени связаны с обучением, чем две другие [5; 10; 22; 24].

Наконец, сравнительный анализ показателей вербальной и образной креативности (как общих, так и отдельных: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность) в группах интеллектуально одаренных и нормотипичных пятиклассников с помощью U-критерия Манна-Уитни, а также t-критерия (для показателей вербальной креативности и беглости) не позволил выявить ни одного статистически значимого различия. Индивидуальные различия внутри каждой группы велики и перекрывают межгрупповые.

Учебная мотивация и показатели когнитивного развития у пятиклассников в разных условиях обучения

Сравнительный анализ учебной мотивации пятиклассников из разных групп обучения (основной и контрольной) не выявил достоверных различий ни по одному из показателей как внутренней, так и внешней мотивации, хотя показатели внутренней мотивации были несколько выше в основной группе, чем в контрольной. Такой результат, возможно, обусловлен спецификой исследуемой выборки, в которой все пятиклассники были в большей

или меньшей степени, но мотивированы на учебу.

Сравнительный анализ базовых когнитивных характеристик в основной и контрольной группах с помощью U-критерия Манна-Уитни позволил обнаружить достоверные различия между группами только по показателю «рабочая память» ($U=1990,500$, $p=0,025$). Пятиклассники из основной группы превосходят своих сверстников из контрольной по объему рабочей памяти. Некоторое преимущество у школьников, обучавшихся по обогащенному типу (группа О), по сравнению с одноклассниками, имевшими традиционный опыт обучения (К), есть и по другим показателям, но различия статистически не достоверны.

Межгрупповые достоверные различия были обнаружены по общим когнитивным характеристикам: интеллект и креативность. Среднее значение показателя флюидного интеллекта в основной группе превышало таковой в контрольной ($M_o=45,93$ и $M_k=43,00$ соответственно, $p\leq 0,01$). Достоверные различия обнаружены по вербальной разработанности ($p\leq 0,025$) и всем показателям образной креативности (общему ($p\leq 0,001$) и отдельным: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность). Пятиклассники, имевшие опыт обогащенного междисциплинарного обучения в начальной школе, продемонстрировали существенное преимущество по сравнению со своими сверстниками, не имевшими такого опыта, как в способности развивать идеи в вербальном плане, так и в беглости, гибкости, оригинальности и разработанности идей, представленных в рисунках.

Таким образом, полученные данные могли бы свидетельствовать в пользу положительного влияния обогащенного обучения на когнитивное развитие младших школьников, но различие в уровне интеллектуальных способностей, зафиксированное нами, не дает таких оснований. В связи с этим следующим и основным для нас этапом стал сравнительный анализ показателей учебной мотивации и когнитивного развития в основной и контрольной группе с учетом принадлежности пятиклассников к группе «интеллектуально одаренные» или «норма».

Учебная мотивация и показатели когнитивного развития у интеллектуально одаренных и нормотипичных пятиклассников в разных условиях обучения

Сравнение показателей уровня интеллектуального развития в группах интеллектуально одаренных пятиклассников, обучавшихся в разных условиях, позволило подтвердить их принципиальное равенство ($M_{io-o}=48,90$ и $M_{io-k}=48,10$). Отсутствие статистически значимых различий подтверждено и в случае сравнения показателей уровня интеллектуального развития в группах нормотипичных пятиклассников, обучавшихся в разных условиях ($M_n-o=41,41$ и $M_n-k=39,61$).

Сравнительный анализ показателей учебной мотивации у интеллектуально одаренных пятиклассников из разных групп обучения (ИО-О и ИО-К) с помощью U-критерия Манна-Уитни не выявил достоверных различий ни по одному из показателей как внутренней, так и внешней мотивации. То же самое обнаружилось и в случае сравнения показателей учебной мотивации нормотипичных пятиклассников из разных групп обучения (Н-О и Н-К). Мотивационные профили были очень близки друг к другу вне зависимости от типа обучения. С помощью двухфакторного дисперсионного анализа MANOVA были протестированы гипотезы о влиянии изучаемых факторов на показатели учебной мотивации пятиклассников. Многомерные тесты основных эффектов и взаимодействий факторов «одаренность» и «программа обучения» показали, что ни интеллектуальная одаренность, ни программа

обучения и их взаимодействие не влияют на показатели учебной мотивации. В то же время отметим, что распределение большинства изучаемых нами показателей не соответствует нормальному по критерию Колмогорова-Смирнова, кроме того, М-тест Бокса достигает уровня статистической значимости ($p \leq 0,01$), что также является ограничением нашего исследования, и только по критерию сферичности Бартлетта результат удовлетворительный ($p \leq 0,001$). Это замечание относится и к анализу когнитивных характеристик.

Сравнительный анализ базовых когнитивных характеристик у интеллектуально одаренных пятиклассников из разных групп обучения (ИО-О и ИО-К) с помощью U-критерия Манна-Уитни не выявил статистически значимых различий по показателям базовых когнитивных характеристик обучавшихся в разных условиях, что справедливо и для их нормотипичных сверстников (Н-О и Н-К). В согласии с этим результатом и данные многомерных тестов основных эффектов и взаимодействий факторов, которые показали, что фактор «одаренность» достоверно влияет на показатели изучаемых характеристик ($p \leq 0,001$), в то время как другой фактор – программа обучения и их взаимодействие – такого влияния не оказывают.

Таблица 2

Критерии межгрупповых эффектов базовых когнитивных характеристик

Фактор	Зависимая переменная	Ср. квадрат	F	p	Частичная эта-квадрат
1 (одаренность)	Чувство числа («Числовая линия»)	182,845	,192	,662	,002
	Чувство числа («Точки»)	757,408	5,320	,023	,041
	Рабочая память	,611	,161	,689	,001
	Скорость переработки информации	,136	4,351	,039	,034
2 (обучение)	Чувство числа («Числовая линия»)	459,450	,482	,489	,004
	Чувство числа («Точки»)	8,020	,056	,813	,000
	Рабочая память	13,840	3,644	,059	,029
	Скорость переработки информации	,000	,015	,903	,000
1*2	Чувство числа («Числовая линия»)	1199,412	1,259	,264	,010
	Чувство числа («Точки»)	299,517	2,104	,149	,017
	Рабочая память	,254	,067	,797	,001
	Скорость переработки информации	,017	,536	,466	,004

Как видно из данных в табл. 2, одаренность, а не программа обучения, влияет на такие показатели, как чувство числа и скорость переработки информации ($p=0,023$ и $p=0,039$). Опираясь на описательные статистики, мы видим преимущество интеллектуально одаренных пятиклассников в сравнении с их сверстниками по этим показателям независимо от условий обучения. В то же время важной, на наш взгляд, представляется тенденция, которую можно проследить как для интеллектуально одаренных, так и нормотипичных пятиклассников.

Большой объем визуальной рабочей памяти в большей мере характерен для пятиклассников, обучающихся по обогащенной программе, хотя данные о влиянии не достигают уровня статистической достоверности ($F=3,644$, $p=0,059$). Эти результаты хорошо согласуются с имеющимися в литературе данными о том, что объем рабочей памяти в большей мере подвержен влиянию обучения, чем, например, способность определять количество без счета (чувство числа) или скорость переработки информации [5].

Сравнительный анализ показателей креативности у интеллектуально одаренных пятиклассников из разных групп обучения (ИО-О и ИО-К) с помощью U-критерия Манна-Уитни выявил статистически значимые межгрупповые различия по показателям как вербальной, так и образной креативности. Интеллектуально одаренные пятиклассники, обучавшиеся в начальных классах по обогащенной программе, существенно превосходили своих интеллектуально одаренных сверстников из классов традиционного обучения как по общему, так и всем отдельным показателям вербальной и образной креативности (беглости, гибкости, оригинальности и разработанности). Сравнительный анализ показателей креативности у нормотипичных пятиклассников из разных групп обучения (Н-О и Н-К) позволил обнаружить другую картину: достоверных межгрупповых различий не выявлено. Более того, по некоторым показателям креативности нормотипичные пятиклассники из контрольной группы демонстрировали более высокие результаты, чем их нормотипичные сверстники из основной группы, и более высокие, чем интеллектуально одаренные школьники из контрольной группы с традиционным обучением, хотя эти различия статистически недостоверны. В табл. 3 представлены критерии межгрупповых эффектов для общих показателей вербальной и образной креативности.

Таблица 3

Критерии межгрупповых эффектов общих показателей креативности

Фактор	Зависимая переменная	Ср. квадрат	F	p	Частичная эта-квадрат
1 (одаренность)	Вербальная креативность	,065	,103	,748	,001
	Образная креативность	,822	1,216	,272	,010
2 (обучение)	Вербальная креативность	,957	1,524	,219	,013
	Образная креативность	6,312	9,334	,003	,073
1*2	Вербальная креативность	3,731	5,941	,016	,048
	Образная креативность	11,974	17,707	<,001	,130

Как видно из данных в табл. 3, фактор «одаренность» не влияет на показатели креативности ($p>0,05$), в то время как фактор «программа обучения» оказывает влияние на образную креативность ($p=0,003$) и взаимодействие двух факторов влияет как на вербальную ($p=0,016$), так и образную креативность ($p<0,001$). Полученный результат об отсутствии значимого

влияния одаренности на показатели креативности пятиклассников только на первый взгляд кажется парадоксальным. Так, известно, что связь между интеллектом и креативностью носит неоднозначный характер. Интеллектуально одаренные дети могут демонстрировать как высокие показатели креативности, так и, наоборот, низкие [11; 20]. Наконец, известно, что проявления креативности школьников подвержены влиянию условий обучения, что мы можем зафиксировать и в своем исследовании. Другое дело, что эмпирических исследований влияния разных программ обучения на креативность учащихся с разными уровнями одаренности (интеллектуально одаренные и нормотипичные школьники) крайне мало, поэтому этот вопрос до сих пор остается открытым и наша работа представляет собой только первый шаг в его изучении.

Таким образом, для интеллектуально одаренных младших школьников обучение по типовой или обогащенной программе имеет принципиальное значение для раскрытия творческого потенциала. При обогащенном обучении, предполагающем высокий уровень сложности, проблемности, диалогичности, творческой активности и самостоятельности в процессе познания, одаренные дети, приходящие в пятый класс, демонстрируют существенно более высокие уровни вербальной и образной креативности, с легкостью выдвигая оригинальные идеи и развивая их, чем их одаренные сверстники при традиционном обучении. Важно подчеркнуть при этом значимость развития творческих способностей, которые, по данным многочисленных исследований, являются движущей силой школьной успеваемости, а психические процессы, связанные с творчеством, способствуют обучению [18]. Что касается нормотипичных сверстников, то значимых положительных эффектов обогащенного обучения на изученные нами показатели креативности обнаружено не было. Возможно, что слишком высокий для них уровень трудности обучения способствует психологическому неблагополучию и препятствует проявлениям креативности.

Заключение и выводы

Обеспечение условий для развития одаренных детей в школьном обучении остается приоритетной задачей современного образования, хотя вопросы о том, как и когда необходимо содействовать их развитию, остаются дискуссионными. Острота дискуссий поддерживается отсутствием достаточных научных оснований для заключения об эффективности применения различных вариантов обучения для одаренных детей. Наименее изученным остается вопрос об обучении интеллектуально одаренных детей в начальной школе.

Результаты исследования учебной мотивации, общих и базовых когнитивных характеристик интеллектуально одаренных пятиклассников и их нормотипичных сверстников, обучавшихся в начальной школе по обогащенной или типовой программе, позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Интеллектуально одаренные пятиклассники существенно превосходят своих нормотипичных сверстников по уровню внутренней познавательной мотивации, флюидного интеллекта и таких базовых когнитивных характеристик, как чувство числа (способность определять количество без счета) и скорость переработки информации, независимо от того, по какой программе (обогащенной или типовой) они обучались в начальной школе.

2. Показано, что фактор «одаренность» достоверно влияет на такие когнитивные характеристики, как чувство числа (способность определять количество без счета) и скорость

переработки информации ($p \leq 0,001$), в то время как другой фактор – программа обучения и их взаимодействие – такого влияния не оказывает.

3. Влияния факторов «одаренность» и «программа обучения» на показатели учебной мотивации пятиклассников не обнаружено.

4. Обнаружены признаки благоприятного влияния фактора «программа обучения» на визуальную рабочую память. В условиях обогащенного обучения как интеллектуально одаренные пятиклассники, так и их нормотипичные сверстники продемонстрировали более высокие показатели рабочей памяти, чем в условиях типового обучения.

5. Показано, что на креативность пятиклассников влияет как фактор «программа обучения», так и взаимодействие двух факторов «одаренность» и «программа обучения». При обогащенном обучении одаренные дети, проходящие в пятый класс, демонстрируют существенно более высокие уровни вербальной и образной креативности, чем их одаренные сверстники при типовом обучении и нормотипичные пятиклассники при любом типе обучения. В условиях типового обучения интеллектуально одаренные пятиклассники не обнаруживают никаких преимуществ в креативности по сравнению с их нормотипичными сверстниками.

6. Положительных эффектов обогащенного обучения в начальной школе на показатели креативности нормотипичных пятиклассников не обнаружено.

В заключение отметим, что полученные в исследовании данные показывают, что для интеллектуально одаренных детей обучение в начальной школе по обогащенной программе имеет принципиальное значение для их благоприятного когнитивного развития и раскрытия творческого потенциала. При дефиците когнитивной сложности, диалогичности и возможностей проявления самостоятельности и творческой продуктивности интеллектуально одаренные школьники демонстрируют относительно низкий уровень креативности и уступают своим нормотипичным сверстникам, образуя группу детей с «высоким интеллектом и низкой креативностью», давно описанную в литературе. Это свидетельствует о необходимости внедрения разных форм и вариантов специального обогащенного обучения в начальной школе для поддержки, выявления и развития интеллектуально одаренных детей.

Ограничением настоящего исследования является смещенная с точки зрения учебной мотивации выборка, т.к. всех участников можно отнести к мотивированным школьникам. Другим ограничением является отсутствие нормального распределения большинства исследуемых нами показателей, что снижает ценность результатов двухфакторного дисперсионного анализа MANOVA. Кроме того, для более глубокого понимания эффектов обучения с целью организации оптимальных образовательных маршрутов для учащихся с разным уровнем интеллектуальных способностей необходимо проведение лонгитюдного исследования.

Литература

1. Бусыгина Н.П., Горобцова А.В. Качественная методология и доказательные практики в психологии и образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 117–127. DOI:10.17759/pse.2021260609
2. Воронкова И.В., Лагутина Е.Н., Адаскина А.А. Особенности учебной мотивации и эмоционального отношения к учению обучающихся 4-х классов (на примере традиционного

и развивающего обучения) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 1. С. 32–48. DOI:10.17759/psyedu.2022140103

3. Клейн К.Г. Типы мотивационной регуляции: теоретическая значимость конструкта и проблема его измерения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 125–131. DOI:10.17759/jmfp.2021100112

4. Суботник Р.Ф., Ольшевски-Кубилюс П., Уоррелл Ф.К. Раскрытие творческих способностей: подход к развитию таланта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 17–32. DOI:10.17759/jmfp.2021100402

5. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. 312 с.

6. Шишова Е.О. Влияние типа образовательной среды на психическое развитие дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 84–100. DOI:10.17759/psyedu.2021130106

7. Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 57–69. DOI:10.17759/psyedu.2019110105

8. Шумакова Н.Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 34–46. DOI:10.17759/ssc.2020010103

9. Щепланова Е.И., Петрова С.О. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 97–106. DOI:10.17759/jmfp.2021100409

10. Щепланова Е.И. Связь скорости обработки информации и психологических характеристик школьников разного уровня одаренности // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 46–57.

11. Barbier K., Donche V., Verschueren K. Academic (Under)achievement of Intellectually Gifted Students in the Transition Between Primary and Secondary Education: An Individual Learner Perspective // Frontiers in Psychology. 2019. Sec. Educational Psychology. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02533

12. Differentiation for Gifted Learners: going beyond the basics / by Eds. Diane Heacox, and Richard M. Cash. Minneapolis, Minnesota: Free Spirit Publishing Inc., 2019. 18 p. Available at: <https://www.freespirit.com/files/original/Differentiation-for-Gifted-Learners> (дата обращения: 01.08.2022).

13. Eker A. Competition Skills and Challenge Level Scale (CCS) in gifted and talented education: development, validity and reliability // Journal of Gifted Education and Creativity. 2022. Vol. 9. № 1. P. 75–84. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/68496/1080304> (дата обращения: 01.08.2022).

14. Gallagher S.A., Gallagher J.J. Using Problem-based Learning to Explore Unseen Academic Potential // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2013. Vol. 7. № 1. DOI:10.7771/1541-5015.1322

15. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School

Children // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. Vol. 13. № 3. P. 16–34. DOI:10.11621/pir.2020.0301

16. Gubbins E.J., Henshon S.E. The Frontier of Gifted Education: An Interview With E. Jean Gubbins // Roeper Review. 2022. Vol. 44. № 2. P. 69–72. DOI:10.1080/02783193.2022.2042886

17. Kim M. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students // Gifted Child Quarterly. 2016. Vol. 60. № 2. P. 102–116. DOI:10.1177/0016986216630607

18. Karwowski M. School Does Not Kill Creativity // European Psychologist. 2021. Vol. 27. № 3. DOI:10.1027/1016-9040/a000449

19. Plucker J., Callahan C.M. Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future // Exceptional Children. 2014. Vol. 80. № 4. P. 390–406. DOI:10.1177/0014402914527244

20. Reis S.M., Renzulli S.J., Renzulli J.S. Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity // Education Sciences. 2021. Vol. 11(10): 615. DOI:10.3390/educsci11100615

21. Rogers K.B. Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents // The SAGE Hand Book of Gifted and Talented Education / In B. Wallace, D. Sisk (eds.). 2019. P. 309–321. DOI:10.4135/9781526463074.n26

22. Schneider M., Beeres K., Coban L., Merz S. et al. Associations of non-symbolic and symbolic numerical magnitude processing with mathematical competence: a meta-analysis // Developmental Science. 2017. Vol. 20. № 3. DOI:10.1111/desc.12372

23. Subotnik R., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Environmental Factors and Personal Characteristics Interact to Yield High Performance in Domains // Frontiers in Psychology. 2019. Sec. Educational Psychology. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02804

24. Tikhomirova T., Kuzmina Y., Lysenkova I., Malykh S. The Relationship Between Non-symbolic and Symbolic Numerosity Representations in Elementary School: The Role of Intelligence // Frontiers in Psychology. 2019. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02724

25. Yilmaz S., Tortop H.S. The Underachievement of Gifted Students // Journal of Gifted Education and Creativity. 2018. Vol. 5. № 2. P. 1–9. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/839282> (дата обращения: 01.08.2022).

References

1. Busygina N.P., Gorobtsova A.V. Kachestvennaya metodologiya i dokazatel'nye praktiki v psikhologii i obrazovanii [Qualitative Research and Evidence-Based Practices in Psychology and Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 117–127. DOI:10.17759/pse.2021260609 (In Russ.).

2. Voronkova I.V., Lagutina E.N., Adaskina A.A. Osobennosti uchebnoi motivatsii i emotsional'nogo otnosheniya k ucheniyu obuchayushchikhsya 4-kh klassov (na primere traditsionnogo i razvivayushchego obucheniya) [Features of Educational Motivation and Emotional Attitude to Learning of 4-grade Students (on the Example of Traditional and Developmental Education)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological- Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 1, pp. 32–48. DOI:10.17759/psyedu.2022140103 (In Russ.).

3. Klein K.G. Tipy motivatsionnoi regulyatsii: teoreticheskaya znachimost' konstrukta i problema ego

izmereniya [Perceived locus of causality: theoretical significance and the problem of measurement] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 125–131. DOI:10.17759/jmfp.2021100112 (In Russ.).

4. Subotnik R.F., Ol'shevski-Kubilyus P., Uorrell F.K. Raskrytie tvorcheskikh sposobnostei: podkhod k razvitiyu talanta [Unlocking Creative Productivity: A Talent Development Approach] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 17–32. DOI:10.17759/jmfp.2021100402 (In Russ.).

5. Tikhomirova T.N., Malykh S.B. Kognitivnye osnovy individual'nykh razlichii v uspekhakh obucheniya [Cognitive Basis of Individual Differences in Learning Success]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2017. 312 p. (In Russ.).

6. Shishova E.O. Vliyanie tipa obrazovatel'noi sredy na psikhicheskoe razvitie doskol'nikov [The Influence of the Type of Educational Environment on Preschool Children's Mental Development] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 84–100. DOI:10.17759/psyedu.2021130106 (In Russ.).

7. Shumakova N.B. Poznavatel'naya aktivnost' i kreativnost' mladshikh shkol'nikov s vysokimi intellektual'nymi sposobnostyami v raznykh obrazovatel'nykh sredakh [Social Situation of Development as one of the Basic Conditions of Children's Creative Strategies Formation] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 57–69. DOI:10.17759/psyedu.2019110105 (In Russ.).

8. Shumakova N.B. Obuchenie odarennykh i talantlivykh detei v kontekste dokazatel'noi praktiki [Training Gifted and Talented Children in the Context of Evidence-Based Practice] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 34–46. DOI:10.17759/ssc.2020010103 (In Russ.).

9. Shcheblanova E.I., Petrova S.O. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya trevozhnosti intellektual'no odarennykh shkol'nikov [Modern Foreign Researches of Anxiety in Intellectually Gifted School Children] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 97–106. DOI:10.17759/jmfp.2021100409 (In Russ.).

10. Shcheblanova E.I. Svyaz' skorosti obrabotki informatsii i psikhologicheskikh kharakteristik shkol'nikov raznogo urovnya odarennosti [Relationship between the speed of information processing and the psychological characteristics of schoolchildren of different levels of giftedness]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2019, no. 6, pp. 46–57. (In Russ.).

11. Barbier K., Donche V., Verschueren K. Academic (Under)achievement of Intellectually Gifted Students in the Transition Between Primary and Secondary Education: An Individual Learner Perspective. *Frontiers in Psychology*, 2019. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02533

12. Differentiation for Gifted Learners: going beyond the basics / by Eds. Diane Heacox, and Richard M. Cash. Minneapolis, Minnesota: Free Spirit Publishing Inc., 2019. 18 p. Available at: <https://www.freespirit.com/files/original/Differentiation-for-Gifted-Learners> (Accessed 01.08.2022).

13. Eker A. Competition Skills and Challenge Level Scale (CCS) in gifted and talented education: development, validity and reliability. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2022. Vol. 9, no. 1, pp. 75–84. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/68496/1080304> (Accessed 01.08.2022).

14. Gallagher S.A., Gallagher J.J. Using Problem-based Learning to Explore Unseen Academic

Potential. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2013. Vol. 7, no. 1. DOI:10.7771/1541-5015.1322

15. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 3, pp. 16–34. DOI:10.11621/pir.2020.0301

16. Gubbins E.J., Henshon S.E. The Frontier of Gifted Education: An Interview With E. Jean Gubbins. *Roeper Review*, 2022. Vol. 44, no. 2, pp. 69–72. DOI:10.1080/02783193.2022.2042886

17. Kim M. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 2016. Vol. 60, no. 2, pp. 102–116. DOI:10.1177/0016986216630607

18. Karwowski M. School Does Not Kill Creativity. *European Psychologist*, 2021. Vol. 27, no. 3. DOI:10.1027/1016-9040/a000449

19. Plucker J., Callahan C.M. Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future. *Exceptional Children*, 2014. Vol. 80, no. 4, pp. 390–406. DOI:10.1177/0014402914527244

20. Reis S.M., Renzulli S.J., Renzulli J.S. Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11(10): 615. DOI:10.3390/educsci11100615

21. Rogers K.B. Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents. In Wallace B. and Sisk D. (eds.), 2019, pp. 309–321. DOI:10.4135/9781526463074.n26

22. Schneider M., Beeres K., Coban L., Merz S. et al. Associations of non-symbolic and symbolic numerical magnitude processing with mathematical competence: a meta-analysis. *Developmental Science*, 2017. Vol. 20, no. 3. DOI:10.1111/desc.12372

23. Subotnik R., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Environmental Factors and Personal Characteristics Interact to Yield High Performance in Domains. *Frontiers in Psychology*, 2019. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02804

24. Tikhomirova T., Kuzmina Y., Lysenkova I., Malykh S. The Relationship Between Non-symbolic and Symbolic Numerosity Representations in Elementary School: The Role of Intelligence. *Frontiers in Psychology*, 2019. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02724

25. Yilmaz S., Tortop H.S. The Underachievement of Gifted Students. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2018. Vol. 5, no. 2, pp. 1–9. Available at: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/839282> (Accessed 01.08.2022).

Информация об авторах

Шумакова Наталья Борисовна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), профессор кафедры возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обухова, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Шумакова Н.Б.

Интеллектуально одаренные пятиклассники: нужна ли практика обогащенного обучения в начальной школе?

Психолого-педагогические исследования. 2022.

Том 14. № 3. С. 61–77.

Shumakova N.B.

Intellectually Gifted Fifth Graders: Is Enriched Learning Practice Needed in Primary School?

Psychological-Educational Studies. 2022.

Vol. 14, no. 3, pp. 61–77.

Information about the authors

Natalia B. Shumakova, Doctor of Psychological Sciences, Leading Research Associate, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Professor, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Получена 17.08.2022

Принята в печать 26.09.2022

Received 17.08.2022

Accepted 26.09.2022

Анализ программ профессиональной подготовки тьюторов для инклюзивного образования

Карпенкова И.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-9944>, e-mail: innet_karp@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме – подготовке тьюторов для инклюзивного образования. Высокий запрос на тьюторов и специфика работы с детьми с ОВЗ предполагают наличие доступных, качественных программ подготовки на разных уровнях образования. Автор проанализировала сайты 50 государственных вузов, имеющих факультеты психолого-педагогической направленности и(или) предлагающих программы подготовки специалистов для инклюзивного образования, а также 20 сайтов организаций дополнительного образования, предлагающих курсы повышения квалификации и переподготовки, в сети Интернет по запросам на подготовку тьюторов для инклюзивного образования. Найденные описания программ проанализированы по различным критериям, в том числе относительно соответствия содержания программы профстандарту тьютора и формируемым профессиональным компетенциям. Анализ показал, что предлагаемые программы подготовки тьюторов для инклюзивного образования в недостаточной мере развивают необходимые профессиональные компетенции в соответствии с профстандартом. Это также подтверждает интервьюирование 30 уже работающих тьюторов, которым были заданы вопросы об их образовании и способностях преодолевать возникающие в процессе сопровождения обучающихся с ОВЗ трудности. Выход из сложившейся ситуации автор видит в создании доступной системы подготовки тьюторов для инклюзивного образования, основанной на расширении количества программ для разных уровней образования и повышении качества этих программ за счет разработки курсов, формирующих профессиональные компетенции тьюторов, соответствующих профстандарту тьютора.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональные компетенции тьютора, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), образовательные программы, профстандарт тьютора.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2022 № 073-00110-22-01 «Научно-методическое обоснование и разработка программы подготовки тьютора по сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью в соответствии с профессиональным стандартом “Специалист в области воспитания”».

Карпенкова И.В.
Анализ программ профессиональной подготовки
тьюторов для инклюзивного образования
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 78–96.

Karpenkova I.V.
Analysis of Tutor Training Programs for Inclusive
Education
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 78–96.

Благодарности. Автор благодарит за методическую помощь научного руководителя проекта Е.В. Самсонову.

Для цитаты: *Карпенкова И.В.* Анализ программ профессиональной подготовки тьюторов для инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 3. С. 78–96. DOI:10.17759/psyedu.2022140305

Analysis of Tutor Training Programs for Inclusive Education

Inna V. Karpenkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-9944>, e-mail: innet_karp@mail.ru

The article is devoted to the current problem – the training of tutors for inclusive education. The high need for tutors and the specific communication with children with disabilities assumes the availability of affordable, high-quality training programs at different levels of education. The author analyzed the websites of 50 state universities with faculties of a psychological and pedagogical orientation, and (or) offering training programs for inclusive education, as well as 20 websites of additional education organizations offering advanced training and retraining courses, on the Internet, upon request for the training of tutors for inclusive education. Found curriculum programs were analyzed according to various criteria, including the compliance of the content of the program with the professional standard of the tutor and formed professional competencies. The analysis showed that the proposed training programs for tutors for inclusive education do not sufficiently develop the necessary professional competencies in accordance with the Professional Standard. This is also confirmed by the interviews of 30 already working tutors who were asked questions about their education and abilities to overcome the difficulties that arise in the process of accompanying students with disabilities. The author sees a way out of this situation in the creation of an accessible system for training tutors for inclusive education, based on expanding the number of programs for different levels of education and improving the quality of these programs through the development of courses that form the professional competencies of tutors that correspond to the Tutor's Professional Standard.

Keywords: inclusive education, tutor's professional competencies, children with disabilities (CWD), educational programs, tutor's professional standard.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 01/21/2022 No. 073-00110-22-01 “Scientific and methodological justification and development of a tutor training program to accompany students with disabilities, with disabilities in accordance with the professional standard “Education Specialist”.

Acknowledgements. The author thanks E.V. Samsonova, scientific supervisor of the project, for methodological assistance.

For citation: Karpenkova I.V. Analysis of Tutor Training Programs for Inclusive Education.

Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies, 2022. Vol. 14, no. 3, pp. 78–96. DOI:10.17759/psyedu.2022140305 (In Russ.).

Введение

Обеспеченность тьюторским сопровождением обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании (ИО) на сегодняшний день является актуальной проблемой. Количество детей, имеющих особые образовательные потребности, как и развитие инклюзивного образования требуют существенного увеличения числа квалифицированных специалистов (тьюторов) для сопровождения детей указанной категории. Несмотря на кажущуюся затратность организации инклюзивного образования, в долгосрочной перспективе оно показало свою эффективность. Это отмечают зарубежные коллеги, где инклюзия стала развиваться намного раньше [38]. Также значимым для эффективности образования обучающихся становится мультидисциплинарный специалист, умеющий системно подходить к решению образовательных задач, опираясь на знания из различных областей науки и применяя их в организации командного взаимодействия между специалистами различного профиля. Такой подход многократно повышает эффективность образовательного процесса. Это отмечают в своих трудах как российские специалисты, так и зарубежные [2; 34; 37]. Тьютор является одним из специалистов, компетенции которого позволяют успешно справляться с трудными задачами, возникающими в процессе обучения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании [8; 11; 36]. Необходимые для этого знания, умения и навыки закреплены в профстандарте тьютора [29].

В настоящее время в законодательстве прописаны условия для обеспечения тьюторского сопровождения в ИО: разработаны и приняты профессиональный стандарт тьютора, Положение о психолого-педагогическом консилиуме, рекомендации по организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий, адаптированные образовательные программы и другие документы, так или иначе регламентирующие в том числе и деятельность тьютора в инклюзивном образовании. Все эти документы появились и вступили в силу совсем недавно, в связи с чем многие образовательные организации не успели досконально их изучить и, главное, активно и грамотно использовать в своей работе.

Входящие в систему подготовки кадров для ИО вузы и колледжи не успели в достаточной мере расширить свои программы подготовки тьюторов для работы с детьми с ОВЗ, так как утверждение программ требует достаточно большого количества согласований на разных уровнях. И таких программ в масштабах страны крайне мало, а их качество в массе своей пока не соответствует заданному профстандартом тьютора уровню [1].

В ходе анализа теоретических разработок и практики тьюторства в инклюзии можно выявить следующие противоречия: между представлениями о своем функционале уже работающих тьюторов, требованиями, предъявляемыми к ним образовательными организациями, и ожиданиями родителей [8; 20]; между высоким запросом на образовательные программы подготовки и их малочисленностью [13], а также содержанием таких программ и реальной практикой.

Озвученные противоречия говорят о несоответствии теоретической и практической подготовки тьюторов для ИО ожиданиям учителей и родителей, а также о недостаточном понимании своего функционала самими тьюторами в соответствии с профстандартом тьютора [29]. Это требует анализа представленных в свободном доступе в сети Интернет программ

подготовки тьюторов для ИО, реализуемых вузами страны и организациями дополнительного образования, а также интервьюирования уже работающих тьюторов на соответствие их запросам практики и требованиям к профессиональной деятельности тьюторов.

Цель исследования – анализ описания программ, представленных в сети Интернет, государственных и негосударственных образовательных организаций по подготовке тьюторов для ИО на соответствие требуемым профстандартом тьютора компетенциям.

Программа исследования содержала анализ действующих программ подготовки специалистов, представленных в свободном доступе в сети Интернет, и интервью с уже работающими в ИО тьюторами. Исследование не позволило оценить все существующие программы в силу того, что авторы ряда программ не уделили достаточного внимания их информационной доступности.

Методы. В работе были использованы следующие методы: системный, количественный и качественный анализ, в ходе которого были выделены критерии, позволяющие оценить программы относительно их информационной доступности, объема, а также другие показатели, позволяющие выявить соответствие названия, содержания программы формируемым компетенциям. Для оценки уровня подготовки работающих тьюторов в способности решать задачи в рамках тьюторского сопровождения обучающихся в инклюзии были проведены индивидуальные фокусированные интервью.

Обоснование и критерии выборки по анализу программ

В исследовании проанализированы сайты 50 государственных вузов, имеющих факультеты психолого-педагогической и коррекционной направленности или предлагающих программы, связанные с подготовкой специалистов для ИО, а также сайты 20 образовательных организаций дополнительного образования, предлагающих курсы повышения квалификации и переподготовки, находящиеся в свободном доступе в сети Интернет, по разным вариантам запросов на подготовку тьюторов для инклюзивного образования. Программы были распределены на 2 группы: образовательные программы государственных вузов страны (проанализировано 50 сайтов) и курсы повышения квалификации (КПК) и переподготовки (КПП) (было изучено 20 программ).

Анализ производился по следующим критериям: наличие программы (и год создания), напрямую или косвенно касающейся заявленной тематики; доступность содержания программы для пользователей; направление подготовки (КПК и КПП) и их количество в одной образовательной организации; уровень подготовки специалистов (бакалавриат, магистратура или СПО), компоненты программ: структура, описание формируемых компетенций, количество часов, название модулей, отражающих психолого-педагогические аспекты тьюторской деятельности, формы работы, оценочные средства.

Результаты анализа программ

В интернет-пространстве предлагаются программы, созданные некоторыми ведущими региональными институтами и институтами повышения квалификации различных городов и регионов (например, Абакан (Хакасия), Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Москва, Санкт-Петербург, Саранск (Мордовия), Ханты-Мансийск (Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Чебоксары (Чувашия)). В основном это магистерские программы. Программ для подготовки тьюторов в СПО встретить не удалось.

Из 50 программ, предлагаемых вузами, так или иначе отражающих функционал тьютора в названии, удалось выявить 18. Их можно распределить по четырем группам (количество в группе в процентном содержании представлено на рисунке):

- 1) Группа 1 (3 программы): отражает специфику работы тьютора в инклюзии – «Тьютор для инклюзивного образования»;
- 2) Группа 2 (3 программы): соответствует профессии «тьютор»;
- 3) Группа 3 (5 программ): частично отражает инклюзивное образование;
- 4) Группа 4 (7 программ): частично отражает функционал должности тьютора как профессии (исходя из функционала, определенного профстандартом тьютора), но не использует в названии слова «тьютор» или «тьюторское сопровождение».

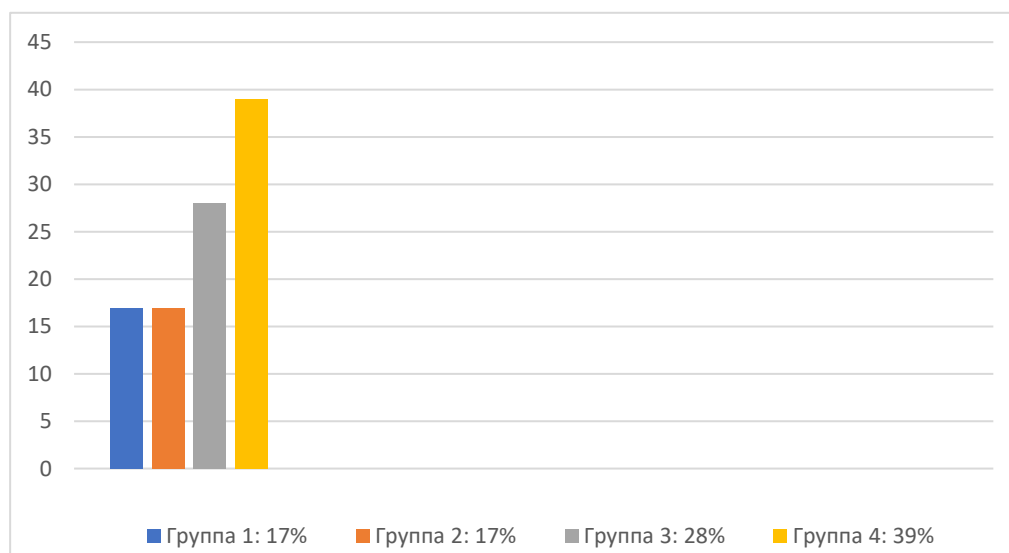


Рис. Процентное количество программ, отражающих в названии специфику тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании

Как видно из диаграммы на рисунке, название программ и, соответственно, их содержание, направленные непосредственно на формирование компетенций тьютора для ИО, представлены в выборке минимально (группа 1 на диаграмме) – 3 из 18 программ, что составляет 17% от программ, частично связанных с функционалом тьютора (и 4% от всех 70 проанализированных программ). Их реализуют МГПУ (бакалавриат), МГППУ (магистратура), г. Москва и ДВФУ, г. Владивосток.

Частично восполняют дефицит вузовских программ КПК и КПП, а также серии ознакомительных вебинаров на различных образовательных ресурсах в сети Интернет.

Доступность содержания программ. Подавляющее большинство организаций освещает их на сайтах общим кратким описанием, но не предлагает текст программы в полном объеме, при этом менеджеры готовы выслать программу после собеседования, что существенно осложняет первичное представление о качестве программы.

Количество часов и распределение по тематике. Большинство программ КПК рассчитано на 72 часа. Основной акцент делается на диагностике нарушений и описании методик коррекции в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью либо тьюторстве в общем образовании.

Направление подготовки. Программы разработаны для разных направлений подготовки, соответственно, и компетенции, формированию которых они посвящены, несколько различаются. Результаты представлены в таблице.

Таблица

Название программ, шифр профиля подготовки и расшифровка

№п/п	Пример названия программы	Шифр направления подготовки	Название направления подготовки
1	2	3	4
1	Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в процессе образовательной деятельности (повышение квалификации, 24 ч.)	44.03.01	педагогика
2	Основы АВА-терапии для тьюторов, инструкторов и сопровождающих (повышение квалификации, 72 ч.)	44.03.02	психолого-педагогическое образование
3	Инклюзивное образование детей с ООП (бакалавриат)	44.03.03	специальное и дефектологическое образование
4	Тьютор в системе инклюзивного образования (повышение квалификации, 72 ч.)	44.02.02	начальное образование
5	Тьюторское сопровождение в образовательной организации (переподготовка, 300 ч.)	44.06.01	образование и педагогические науки
6	Проектная и экспертно-аналитическая деятельность педагога (магистратура)	44.04.01	управление образовательными системами

Наибольшее количество программ приходится на направления психолого-педагогического образования и специального и дефектологического образования.

В единичных случаях встретились программы по направлениям: «Образование и педагогические науки» и «Управление образовательными системами».

Среди описываемых компетенций наиболее часто в изученных программах приводятся общепрофессиональные, профессиональные компетенции и общекультурные, но во всех программах их список небольшой (по 1–3 компетенции на группу), они описаны достаточно формально. Так, в программе КПК «Тьютор в системе инклюзивного образования» [22] заявляется, что она ориентирована на компетентностный подход, при этом указана всего одна компетенция (ПК-6): «готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса», а среди умений после прохождения обучения по программе – «умение проводить работу по выявлению и оформлению индивидуальных образовательных запросов обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом особенностей психофизического развития,

индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся». Может сложиться впечатление, что тьютор, исходя из полученных по 4 модулям учебного плана знаний (нормативное обеспечение, специфика развития детей с ОВЗ, основы тьюторства как профессии, специальные условия обучения детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС), должен научиться только выявлять, оформлять запросы обучающихся и иметь готовность работать в команде. Программа, предлагаемая Санкт-Петербургским институтом повышения квалификации [25], несмотря на свое название «Тьютор в образовательных организациях для сопровождения детей с ОВЗ», в учебном плане вообще не содержит темы тьюторства, а только модули по коррекционной работе и об особенностях развития детей с ОВЗ. Общие фразы о других программах и отсутствие информации о формируемых компетенциях не дают полной картины о качестве предлагаемых программ [20; 27; 28]. Из программ, детально описывающих компетенции в связи с тематикой модулей, стоит отметить программу «Тьюторское сопровождение в образовательной организации» ППК Института развития образования ХМАО [26], но в ней на тьюторское сопровождение детей с ОВЗ отведено всего 48 часов. В связи с этим представляется сложным выявление соответствия компетенций и тем учебных планов программ.

Структура программ и тематика модулей. Все программы имеют модульную структуру, их можно объединить в следующие основные группы: нормативно-правовое регулирование работы тьютора в инклюзии, методическое обеспечение ИО, нозологические особенности детей, имеющих статус ОВЗ или инвалидность, специфика работы тьютора в инклюзии. Некоторые программы посвящены только одному нарушению развития детей (нозологии), в частности, расстройству аутистического спектра (РАС), и одной технологии работы, например, прикладному анализу поведения. Из тем, отражающих психолого-педагогические аспекты тьюторского сопровождения, наиболее часто включаемых в программы, можно выделить такие, как: «Специфика тьюторского сопровождения детей с ОВЗ», а также встречающиеся в единичном виде: «Профилактика выгорания тьютора»; «Модели внедрения тьюторского сопровождения детей с ОВЗ» (модель «Ресурсный класс»); «Методы и приемы тьюторского сопровождения в условиях рисков подросткового возраста».

Формы работы. Наибольшее количество часов отведено лекциям и самостоятельной работе. Практика, стажировка включены в программы в единичных случаях.

Оценочные средства в большинстве программ (90%) представлены тестами. В некоторых программах [19] предполагается анализ кейсов; в единичных случаях проводятся собеседование, экзамен по билетам.

Представляется интересным вариативность предлагаемых программ в одной организации. Так, наиболее широко представлены программы в Московском государственном психолого-педагогическом университете: магистратура, переподготовка (288 час.), КПК (72 час.) [19], КПК по работе с детьми с РАС. Близкие по смыслу программы, отражающие специфику работы тьютора в инклюзии, представлены в Московском городском педагогическом университете, например, магистерская программа «Тьюторство в сфере образования» (включает курс «Тьюторство в инклюзивном образовании» (24 часа)) и программа бакалавриата «Тьютор в инклюзивном образовании». Несколько программ (магистратура и КПК) предлагает Дальне-Восточный федеральный университет. Интересен опыт Мордовии, описанный преподавателями кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский ГПИ им. М.Е. Евсева» [1]. По направлениям

подготовки «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное дефектологическое образование» для бакалавриата они создали курс в рамках модуля «Дисциплина по выбору», а также программу дополнительного образования для КПК.

Обсуждение

Основной массив программ создан в 2017–2020 гг. Это связано, по всей видимости, с утверждением 10 января 2017 г. профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», в котором описана обобщенная трудовая функция «Тьюторское сопровождение обучающихся» [29], хотя должность тьютора появилась в едином Квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» еще в 2010 г. [10].

Проведенный анализ показывает, что:

- в программах представлена достаточная проработка нормативных актов в части регулирования тьюторской деятельности в ИО;
- программы в целом организованы по единой системе – модульности. Это позволяет абитуриентам и слушателям КПК и переподготовки «набрать свою тематику», исходя из профильной базовой подготовки;
- имеется разнообразие программ по коррекционной работе с детьми с ОВЗ;
- количество программ, отражающих специфику работы тьютора в инклюзии, учитывая достаточно высокий процент детей с ОВЗ и инвалидностью, представляется недостаточным (4% от всех проанализированных программ);
- в самих программах мало отражены специфические компетенции тьютора, необходимые в работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью в ИО. Это препятствует реализации принципа индивидуализации в процессе тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в инклюзии;
- исходя из максимального соответствия профстандарта тьютора компетенциям, необходимым для сопровождения обучающихся с ОВЗ, наиболее близким по функционалу для разработки программ является направление «психолого-педагогическое образование» (44.03.02), а также «специальное и дефектологическое образование» (44.03.03);
- в программах почти не предусмотрена практика. Это снижает качество подготовки, увеличивая риск неосознанной подмены специалистом функционала других специальностей (репетитор, коррекционный педагог (логопед-дефектолог) и др.), а также получения «набора знаний», которые сложно грамотно применить на практике;
- низкая доступность содержания программ в открытом доступе не позволяет получить предварительную информацию об их качестве, что является препятствием для самоопределения образовательного пути будущего специалиста. Также стоит отметить, что большая часть программ КПК и ППК платные, а бесплатные программы в бакалавриате и магистратуре достаточно трудоемки и не всегда реализуемы для работающего специалиста;
- вузы, предлагающие несколько форм программ подготовки, не позволяют в полной мере готовить необходимое количество специалистов;
- в программах уделяется мало внимания формируемым компетенциям, их описание формализовано. Это ведет к тому, что выпускники могут иметь хорошие теоретические знания, но не владеть навыками тьюторской работы в практической деятельности.

Обоснование и критерии выборки по интервьюированию тьюторов

Цель данного этапа – выявление противоречий между уровнем теоретической и практической подготовки тьюторов и их способностями разрешать возникающие проблемы и трудности, а также выявление возможного несоответствия функционала тьютора, представленного в профстандарте тьютора. Для достижения этой цели были проведены интервью с 30 тьюторами, работающими в настоящее время в инклюзивных классах школ и СПО города Москвы и других регионов. Все они имели высшее педагогическое или психологическое образование. В том числе 2 тьютора закончили магистратуру «Тьюторство в сфере образования» либо прошли курсы повышения квалификации или переподготовки. Опыт работы тьюторов составлял от полугода до трех лет. Специалисты с большим стажем работы тьюторами в инклюзивном образовании к исследованию не привлекались, так как их очень мало и траектории их профессиональной подготовки существенно отличались от траекторий подготовки недавно начавших работать специалистов.

Результаты интервьюирования

Тьюторам были заданы вопросы об оценке ими своего функционала в соответствии с профстандартом и реальными ожиданиями (запросами) родителей детей, которых они сопровождали, и учителей инклюзивных классов. Также в интервью тьюторов просили привести примеры конфликтных и образовательных ситуаций в процессе сопровождения обучающегося с ОВЗ, с которыми тьютору было трудно справиться. В интервью фиксировались высказывания относительно взаимодействия с учителями инклюзивных классов, родителями обучающихся с ОВЗ, которых сопровождали тьюторы. Также интервью содержало вопросы об имеющейся теоретической и практической подготовке тьюторов. Эти вопросы были косвенно связаны с первым этапом исследования и информировали о доступности получения образования в данной сфере.

Обсуждение

В ходе интервью удалось выявить следующие наиболее часто встречающиеся мнения тьюторов:

- достаточно часто учителя и родители представляют работу тьютора как специалиста, который отвечает за то, чтобы ребенок с ОВЗ вписывался в «средний» показатель успеваемости, а также не «доставлял излишних хлопот» учителям (об этом говорили 60% опрошенных); в некоторых образовательных организациях тьютора просили помогать отстающим по предметам ученикам (45% опрошенных). Также тьюторы отмечали, что ощущали ответственность за все негативные реакции и нежелательное поведение ученика с ОВЗ и обязаны были прекратить такое его поведение, при этом со стороны учителей особой заинтересованности в том, как тьютор это делает, не было (30% опрошенных);

- взаимодействие тьютора и учителей имело особенности: учителя субъектно отстранялись от ребенка с ОВЗ, считая, что ученик не понимает их объяснение (из-за нарушений развития), и объясняли задание тьютору, считая, что он должен объяснить задание на понятном ребенку языке (адаптировать учебные задания); учителя реже делали замечания ребенку с ОВЗ на уроках и переменах, считая, что они могут его напугать, рассчитывая, что это будет делать тьютор (об этом говорили 40% опрошенных);

- сами тьюторы считали, что они должны делать только то, что им говорит учитель, а ребенку они оказывали помощь, выполняя роль ассистента (например, отвести в столовую, сводить в туалет и т.п.). Некоторые тьюторы говорили о том, что от них ожидали только методической работы в виде написания индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) для обучающихся с ОВЗ (60% опрошенных);

- тьюторы испытывали растерянность в конфликтных ситуациях или тогда, когда у специалистов возникал вопрос, кто (тьютор, психолог или учитель) должен помочь ребенку в разрешении той или иной проблемы; также тьюторы говорили о том, что им не хватало собственного опыта, практики (45% опрошенных);

Интервью также показало и положительные моменты:

- работа тьютора в соответствии с функционалом, заявленным профстандартом, осуществлялась в тех организациях, которые реализуют командный подход в сопровождении обучающихся с ОВЗ, предусматриваемый профстандартом;

- совместное с учителем и родителем ребенка с ОВЗ планирование действий существенно повышает успех работы (это отметили 25% респондентов);

- в некоторых СПО организовано тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ, в ходе которого специалисты, имеющие базовую подготовку по другим педагогическим и психологическим специальностям и изучающие теорию тьюторского сопровождения самостоятельно, осваивают специфику работы «в поле» – методом проб и ошибок (10% опрошенных).

Таким образом, ответы респондентов свидетельствуют о том, что достаточного уровня представлений о функционале тьютора и, как следствие, сформированности необходимых компетенций у опрошенных специалистов пока не имеется.

Выводы

1. Существующих программ подготовки тьюторов для инклюзивного образования недостаточно (17% от программ, частично отражающих функционал тьютора, и 4% от всех проанализированных).

2. Представленные программы в большинстве своем должны быть модернизированы в соответствии со следующими предложениями:

- соответствовать профстандарту тьютора. В разработке программ более детально уделять внимание описанию компетенций тьютора. Это позволит более четко представлять работу тьютора на практике и не подменять его функционал другими профессиями;

- программы должны включать в себя достаточное количество часов практики или стажировки в образовательных организациях с возможностью супервизии;

- для каждого уровня подготовки (СПО, бакалавриат, магистратура) в каждом профильном вузе (педагогическое и психологическое направления, социальная работа, управление образованием) должны быть программы или курсы в составе программ по тьюторскому сопровождению обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании. Объем программы и набор модулей должны определяться исходя из базовой программы либо профиля (например, будущим дефектологам необходим модуль по теории тьюторского сопровождения, а обучающимся по направлению «Управление образованием» в программе подготовки необходим модуль по нормативному регулированию тьюторского сопровождения).

Выявленная специфика обеспечения программами подготовки тьюторов требует дальнейших исследований, направленных на соотнесение профессиональных компетенций и курсов и образовательных технологий, позволяющих их формировать. Это подтверждают и другие исследователи, утверждая, что в процессе подготовки тьюторов для инклюзивного образования должна сформироваться «профессиональная культура тьютора» [4]. Таким образом, мы сможем существенно снизить остроту конфликтности и недопонимания между всеми участниками образовательного процесса в организации инклюзивного образования. Как уже отмечалось выше, этот тезис подтверждают и достаточно многочисленные исследования зарубежных коллег [34; 35; 36].

Активизация разработки и апробации, опирающаяся на формирование компетенций, необходимых для сопровождения тьюторами обучающихся с ОВЗ, с привлечением к этому процессу методических коллективов, владеющих достаточным профессиональным уровнем в этой области деятельности, будет способствовать разрешению проблемы подготовки тьюторов для инклюзивного образования.

Литература

1. *Абрамова И.В., Рябова Н.В.* Подготовка студентов педагогического вуза к тьюторскому сопровождению детей в условиях инклюзивной практики // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4(28). С. 51–55.
2. *Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // В сб.: Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: ФОРУМ, 2012. С. 127–138.
3. *Баранников К.А., Реморенко И.М.* Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 3–23. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2020/n2/Barannikov_Remarenko.shtml DOI:10.17759/psyedu.2020120201 (дата обращения: 21.06.2022).
4. *Баранова Г.А.* Подготовка педагога к осуществлению тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2018. № 3. С. 21–24.
5. *Богатая О.Ф., Кожанова Н.С., Рассказова Н.П.* Проблема формирования профессиональных компетенций педагогов инклюзивного образования [Электронный ресурс] // European Social Science Journal. 2016. № 12–1. С. 184–189. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28314798> (дата обращения: 21.06.2022).
6. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С., Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.* Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2020/n4/Zaretskii_Zaretskii_et_al.shtml DOI:10.17759/psyedu.2020120401 (дата обращения: 21.06.2022).
7. *Иванченко И.В., Романов В.А., Романова М.С., Хубулова В.В.* Образование 4.0: новые компетенции для цифровой экономики // Вестник Забайкальского государственного

Карпенкова И.В.
Анализ программ профессиональной подготовки
тьюторов для инклюзивного образования
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 78–96.

Karpenkova I.V.
Analysis of Tutor Training Programs for Inclusive
Education
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 78–96.

университета. 2021. Т. 27. № 7. С. 103–111.

8. *Карпенкова И.В.* Тьютор в инклюзивной школе. Сопровождение ребенка с особенностями развития: метод. пособие / под ред. М.Л. Семенович. М.: Теревинф, 2010. 95 с.; 2-е изд., испр. и доп. М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. 114 с.

9. *Кидярова В.А.* Инклюзивное образование и тьюторство // В сб.: Актуальные проблемы науки и практики коррекционной педагогики и специальной психологии: вызовы времени // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Сост. и ред. И.А. Тютюева. Шадринск, 2021. С. 340–345.

10. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (утв. постановлением Минтруда России от 21 августа 1998 г. № 37). 4-е издание, дополненное [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/180422/> (дата обращения: 10.02.2022).

11. *Латина Н.А.* Педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании. Рязань: ИП Коняхин А.В. (Book Jet), 2021. 278 с.

12. *Лейбина А.В., Шукурян Г.А.* Способы повышения эффективности онлайн-образования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 21–33. URL: https://psyjournals.ru/jmfp/2020/n3/Leybina_Shukuryan.shtml
DOI:10.17759/jmfp.2020090302 (дата обращения: 21.06.2022).

13. *Ломаева М.В.* О подготовке тьюторов инклюзивного образования // В сборнике: Культура инклюзии: проблемы, условия, факторы реализации. Материалы всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 144–148.

14. Моделирование персонифицированной системы воспитания в условиях общего и дополнительного образования: сборник материалов участников региональной инновационной площадки / сост. Г.Д. Кочергина, Н.С. Зевакова. Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2019. 468 с.

15. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / авт. колл.; гл. ред. С.В. Алехина [Электронный ресурс]. М.: МГППУ, 2020. 176 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=399448> (дата обращения: 01.04.2022).

16. *Нартова-Бочавер С.К., Самсонова Е.В.* Исследование профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику / В сб.: Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: ФОРУМ, 2012. С. 139–145.

17. *Олефир Л.Н.* Мониторинг востребованности программ поддержки и развития профессиональных компетенций педагогических работников ОО Санкт-Петербурга, работающих в должности «тьютор» [Электронный ресурс]. URL: <https://thetutor.ru/%D0%B1%D0%B5%D0%B7-%D1%80%D1%83%D0%B1%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B8/monitoring-vostrebovannosti-programm-podderzhki-i-razvitija-professionalnyh-kompetencij-pedagogicheskikh-rabotnikov-oo-sankt-peterburga-rabotajushhih-v-dolzhnosti-tjutor/> (дата обращения: 10.02.2022).

Карпенкова И.В.
Анализ программ профессиональной подготовки
тьюторов для инклюзивного образования
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 78–96.

Karpenkova I.V.
Analysis of Tutor Training Programs for Inclusive
Education
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 78–96.

18. *Панкратова О.П., Конопко Е.А.* Подготовка преподавателей к применению адаптивных технологий в тьюторской деятельности // В сборнике: Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы 25-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2020. С. 283–285.
19. Программа «Тьюторское сопровождение в общем образовании в условиях инклюзии» / авт. Е.В. Самсонова, И.В. Карпенкова [Электронный ресурс]. М., 2022. URL: <https://dpo.mgppu.ru/upload/iblock/368/ppk-42.pdf> (дата обращения: 06.03.2022).
20. Программа «Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ». Курсы переподготовки для педагогов [Электронный ресурс] / Межрегиональная академия строительного и промышленного комплекса. URL: <https://maspk.ru/corporate/professionalnaya-perepodgotovka/pedagogicheskaya-deyatelnost/tyutorskoe-soprovozhdenie-detey-s-ovz/> (дата обращения: 13.02.2022).
21. Программа «Тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ в инклюзивной школе». Курс «1 сентября» / авт. И.В. Карпенкова. Москва [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.1sept.ru/courses/ED-21-082> (дата обращения: 12.12.2021).
22. Программа повышения квалификации «Тьютор в системе инклюзивного образования» [Электронный ресурс]. Волгоград, 2017. URL: https://www.uchmet.ru/upload/document/webinars/online/Obrazovatelnye_programmy/%D0%A1%D0%A2%D0%9A%D0%A4-128.pdf
23. Программа повышения квалификации «Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе образовательной деятельности» / ИРО; авт. С.В. Соловьева [Электронный ресурс]. Екатеринбург, 2021. URL: <https://dppo.apkpro.ru/uploads/zuj/6PsWQwNRNpx8oH0a3sIVmXjBP.pdf> (дата обращения: 12.12.2021).
24. Программа подготовки «Тьютор в системе инклюзивного образования» / Научно-образовательный центр развития. Воронеж [Электронный ресурс]. URL: <https://nos-razvitie.ru/povyshenie/obrazovanie-pedagogika/t-yutorskoe-soprovozhdenie/tyutor-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya-18-ak-chas> (дата обращения: 12.12.2021).
25. Программа профессиональной переподготовки «Тьютор в образовательных организациях для сопровождения детей с ОВЗ» / Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Санкт-Петербург [Электронный ресурс]. URL: <https://www.institute-of-education.com/system/courses/uchplans/original/4cda049a46b54f92e62a532522d207adf24ceeb7.PDF?1558444703> (дата обращения: 02.02.2022).
26. Программа профессиональной переподготовки «Тьюторское сопровождение в образовательной организации» [Электронный ресурс]. Ханты-Мансийск, 2020. URL: https://iro86.ru/images/documents/Obr._Deyat/2020_Tyutor_soprovogdenie_utv.pdf (дата обращения: 10.02.2022).
27. Программа профессиональной переподготовки «Тьютор в системе инклюзивного образования» / Центр дистанционного обучения «Профакадemia». Москва [Электронный ресурс]. URL: <https://profacademia.ru/perepodgotovka/inklyuzivnoe-obrazovanie/tyutor-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya-2> (дата обращения: 12.12.2021).
28. Программа профессиональной переподготовки «Тьютор и его профессиональная деятельность в образовательных учреждениях». Абакан [Электронный ресурс]. URL:

Карпенкова И.В.
Анализ программ профессиональной подготовки
тьюторов для инклюзивного образования
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 78–96.

Karpenkova I.V.
Analysis of Tutor Training Programs for Inclusive
Education
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 78–96.

<https://ropkir.ru/kursy/2213> (дата обращения: 12.12.2021).

29. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420390300> (дата обращения: 10.02.2022).

30. Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 165–182. DOI:10.17759/cpse.2021100210 (дата обращения: 12.12.2021).

31. Ускова С.А. Подходы к реализации профессионального стандарта педагога: трудовые действия и системные смыслы [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 3–15. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2020/n1/Uskova.shtml doi:10.17759/psyedu.2020120101 (дата обращения: 21.06.2022).

32. Фетисова В.В. Профессиональная подготовка тьюторов в современном российском образовании // В сборнике: Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под ред. О.Ю. Ивановой. 2020. С. 911–918.

33. Чернышова Н.А. Формирование учителями стратегий учения школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 95–109. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2020/n3/Chernyshova.shtml DOI:10.17759/psyedu.2020120306 (дата обращения: 21.06.2022).

34. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments [Электронный ресурс] // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12(3). P. 101–114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010 (дата обращения: 12.12.2021).

35. Lipsky D.K., Gartner A. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform // In: Stainback W. and Stainback S. (Eds.). Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 1991.

36. Manuilova N., Rollan K., Utevlina Sh. Teaching Assistants and Tutors in Inclusive Education in Kazakhstan [Электронный ресурс]. URL: <https://journalpro.ru/pdf-article/?id=11982> (дата обращения: 21.06.2022).

37. Ramos G., Schleicher A. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world [Электронный ресурс]. The OECD PISA global competence framework. 2018. URL: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (Accessed 22.06.2022).

38. Sharma U., Sokal L., Wang M., Loreman T. Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators // A multi-national study Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 107. 103506.

References

1. Abramova I.V., Ryabova N.V. Podgotovka studentov pedagogicheskogo VUZa k tutorskomu soprovozhdeniyu detey v usloviyah inklusivnoi praktiki [Preparation of students of a pedagogical

- university for tutor support of children in conditions of inclusive practice]. *Gumanitarnye nauki I obrazovanie [Humanitarian sciences and education]*, 2016, no. 4(28), pp. 51–55. (In Russ.).
2. Alehina S.V., Alekseeva M.A., Agafonova E.L. Gotovnost pedagogov kak osnovnoi factor uspeshnosti inklusivnogo processa v obrazovanii [The readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education]. In Ryskina V.L. (eds.), *Rossiiskie I zarubeznye issledovaniya v oblasti inklusivnogo obrasovaniya [Russian and foreign studies in the field of inclusive education]*. Moscow: Publ. FORUM, 2021. 208 p. (In Russ.).
 3. Barannikov K.A., Remorenko I.M. Kak sozdaiutsja rezul'taty: metodicheskie podhody k proektirovaniyu obrazovatel'nyh rezul'tatov [Elektronnyi resurs] [How outcomes are created: methodological approaches to designing educational outcomes]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 3–23. DOI:10.17759/psyedu.2020120201 (data obrashheniya: 21.06.2022). Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2020/n2/Barannikov_Remarenko.shtml (Accessed 22.06.2022). (In Russ.).
 4. Baranova G.A. Podgotovka pedagoga k osushhestvleniju t'jutorskogo soprovozhdenija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja [Preparation of a teacher for the implementation of tutor support for children with disabilities]. *Vestnik GOU DPO TO "IPK i PPRO TO". Tul'skoe obrazovatel'noe prostranstvo*, 2018, no. 3, pp. 21–24. (In Russ.).
 5. Bogataja O.F., Kozhanova N.S., Rasskazova N.P. Problema formirovaniya professional'nyh kompetencij pedagogov inkluzivnogo obrazovanija [The problem of the formation of professional competencies of teachers of inclusive education] [Elektronnyi resurs]. *European Social Science Journal*, 2016, no. 12–1, pp. 184–189. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28314798> (Accessed 21.06.2022). (In Russ.).
 6. Zareckij V.K., Zareckij Ju.V., Ostroverh O.S., Tihomirova A.V., Fedorenko E.Ju. Sravnitel'nyj analiz konceptual'nyh osnovanij sovremennyh obrazovatel'nyh sistem i obrazovatel'nyh praktik (na primere sravnenija sistemy razvivajushhego obuchenija i reflektivno-dejatel'nostnogo podhoda) [Elektronnyj resurs] [Comparative analysis of the conceptual foundations of modern educational systems and educational practices (by the example of comparing the system of developmental education and the reflective-activity approach)]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401 Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2020/n4/Zaretskii_Zaretskii_et_al.shtml (Accessed 22.06.2022). (In Russ.).
 7. Ivanchenko I.V., Romanov V.A., Romanova M.S., Hubulova V.V. Obrazovanie 4.0: novye kompetencii dlja cifrovoj jekonomiki [Education 4.0: new competencies for the digital economy]. *Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Transbaikal State University]*, 2021. Vol. 27, no. 7, pp. 103–111. (In Russ.).
 8. Karpenkova I.V. Tutor v inklusivnoi shkole. Soprovozhdenie rebenka s osobennostyami razvitiya. Metod. posobie [Tutor in an inclusive school. Accompanying a child with special needs. A method. manual]. Semenovich M.L. (ed.) Moscow: Publ. Terevinf, 2010. 95 p. 2-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. Moscow: Publ. ANO “Nash Solnechny Mir”, 2017. 114 p. (In Russ.).
 9. Kidjarova V.A. Inkluzivnoe obrazovanie i t'jutorstvo [Inclusive education and tutoring]. In Tjutjueva (ed.), *Aktual'nye problemy nauki i praktiki korrekcionnoj pedagogiki i special'noj psihologii: vyzovy vremeni. Materialy Vtoroi Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii*

[*Materials of the Second All-Russian Scientific and Practical Conference*]. Shadrinsk: Publ., 2021, pp. 340–345. (In Russ.).

10. Kvalifikatsionnyi spravochnik dolzhnostei rukovoditelei, spetsialistov i drugikh sluzhashchikh. (utv. postanovleniem Mintruda RF ot 21 avgusta 1998 g. № 37) [Qualification directory of positions of managers, specialists and other employees (approved by the Decree of the Ministry of Labor of the Russian Federation of August 21, 1998 No. 37)]. 4-e izdanie, dopolnennoe. URL: <https://base.garant.ru/180422/> (Accessed 10.02.2022).

11. Lapina N.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami v shkolah Rossii i Velikobritanii. Rjazan': IP Konjahin A.V. (Book Jet), 2021. 278 p. (In Russ.).

12. Lejbina A.V., Shukurjan G.A. Sposoby povysheniya jeffektivnosti onlajn-obrazovaniya [Elektronnyj resurs] [Ways to improve the effectiveness of online education]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 3, pp. 21–33. DOI:10.17759/jmfp.2020090302 Available at: https://psyjournals.ru/jmfp/2020/n3/Leybina_Shukuryan.shtml (Accessed 22.06.2022). (In Russ.).

13. Lomaeva M.V. O podgotovke t'jutorov inkljuzivnogo obrazovaniya [On the training of tutors of inclusive education]. In the collection: Culture of Inclusion: Problems, Conditions, Implementation Factors. *Kul'tura inkljuzii: problemy, uslovija, faktory realizacii. materialy vsrossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Culture of Inclusion: Problems, Conditions, Implementation Factors]*, 2016, pp. 144–148. (In Russ.).

14. Kochergina G.D. (eds.), Modelirovanie personifitsirovannoi sistemy vospitaniya v usloviyakh obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya. Sbornik materialov uchastnikov regional'noi innovatsionnoi ploshchadki [Modeling a personalized system of education in the conditions of general and additional education: a collection of materials from the participants of the regional innovation platform]. Smolensk: Publ. GAU DPO SOIRO, 2019. 468 p. (In Russ.).

15. Model i tehnologiya universalnogo disaina obucheniya v usloviyah raznoobraziya obrazovatelnyh potrebnosti obuchaushih v nachalnoi shkole: metodicheskie rekomendacii dlya uchitelei, spetsialistov psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya i metodistov obrazovatelnyh organizacii [Model and technology of universal design of education in the context of the diversity of educational needs of students in primary school: guidelines for teachers, specialists in psychological and pedagogical support and methodologists of educational organizations]. Alyohina S.V. (ed.). Moscow: Publ. MGPPU, 2020. 176 p. Elektronnaya biblioteka MGPPU [Digital Library MGPPU]. Available at: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=399448> (Accessed 01.04.2022) (In Russ.).

16. Nartova-Bochaver S.K., Samsonova E.V. Issledovanie professionalnoi kompetentnosti pedagoga doskolnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya, realizuushchego inklusivnuu praktiku [Study of the professional competence of a teacher of a preschool educational institution implementing inclusive practice]. In Ryskina V.L. (eds.) Rossiiskie i zarubeznye issledovaniya v oblasti inklusivnogo obrazovaniya [Russian and foreign studies in the field of inclusive education]. Moscow: Publ. FORUM, 2021. 208 p. (In Russ.).

17. Olefir L.N. Monitoring vostrebovannosti program podderzki i razvitiya professionalnyh kompetencii pedagogicheskikh rabotnikov OO Sankt-Peterburga, rabotaushih v dolzhnosti tutor [Monitoring the demand for programs to support and develop professional competencies of teaching staff of the public associations of St. Petersburg, working as a “tutor”]. Available at:

<https://thetutor.ru/monitoring-vostrebovannosti-programm-podderzhki-i-razvitija-professionalnyh-kompetencij-pedagogicheskikh-rabotnikov-oo-sankt-peterburga-rabotajushhih-v-dolzhnosti-tjutor/> (Accessed 10.02.2022). (In Russ.).

18. Pankratova O.P., Konopko E.A. Podgotovka prepodavatelej k primeneniju adaptivnyh tehnologij v t'jutorskoj dejatel'nosti [Training teachers for the use of adaptive technologies in tutoring]. *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii. materialy Dvadtzat piatoi Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Innovations in professional and vocational education. Materials of the Twenty fifth International Scientific and Practical Conference]*. Ekaterinburg: Publ., 2020, pp. 283–285. (In Russ.).

19. Programma “T'yutorskoe soprovozhdenie v obshchem obrazovanii v usloviyakh inklyuzii” [Program “Tutor support in general education in conditions of inclusion”]. Samsonova E.V., Karpenkova I.V. Moscow, 2022. Available at: <https://dpo.mgppu.ru/upload/iblock/368/ppk-42.pdf> (Accessed 2.02.2022) (In Russ.).

20. Programma “T'yutorskoe soprovozhdenie detei s OVZ”. Kursy perepodgotovki dlya pedagogov [Program “Tutor support for children with disabilities”. Retraining courses for teachers]. Mezhhregional'naya akademiya stroitel'nogo i promyshlennogo kompleksa. Moscow. Available at: <https://maspk.ru/corporate/professionalnaya-perepodgotovka/pedagogicheskaya-deyatelnost/tyutorskoe-soprovozhdenie-detey-s-ovz/> (Accessed 10.02.2022). (In Russ.).

21. Karpenkova I.V. Programma “T'yutorskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s OVZ v inklyuzivnoi shkole”. Kurs, “1 sentyabrya” [Program “Tutor support for students with disabilities in an inclusive school”. The course “September 1”]. Moscow. Available at: <https://edu.1sept.ru/courses/ED-21-082> (Accessed 12.12.2021). (In Russ.).

22. Programma povysheniya kvalifikatsii “T'yutor v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya” [Advanced training program “Tutor in the system of inclusive education”]. Volgograd, 2017. Available at: https://uchmet.ru/upload/document/webinars/online/Obrazovatelnye_programmy/%D0%A1%D0%A2%D0%9A%D0%A4-128.pdf (Accessed 10.02.2022) (In Russ.).

23. Programma povysheniya kvalifikatsii “T'yutorskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v protsesse obrazovatel'noi deyatel'nosti” [Advanced training program “Tutor support for children with disabilities in the process of educational activities”]. IRO. Avt. S.V. Solov'eva. Ekaterinburg, 2021. Available at: <https://dppo.apkpro.ru/uploads/zyj/6PsWQwNRNpx8oH0a3sIVmXjBP.pdf> (Accessed 12.12.2021). (In Russ.).

24. Programma podgotovki “T'yutor v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya” [Training program “Tutor in the system of inclusive education”]. Nauchno-obrazovatel'nyi tsentr razvitiya. Voronezh. Available at: <https://noc-razvitie.ru/povyshenie/obrazovanie-pedagogika/t-yutorskoe-soprovozhdenie/tyutor-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya-18-ak-chas> (Accessed 12.12.2021). (In Russ.).

25. Programma professional'noi perepodgotovki “T'yutor v obrazovatel'nykh organizatsiyakh dlya soprovozhdeniya detei s OVZ” [Professional retraining program “Tutor in educational institutions to accompany children with disabilities”]. Institut povysheniya kvalifikatsii i professional'noi perepodgotovki. Sankt-Peterburg. Available at: <https://www.institute-of-education.com/system/courses/uchplans/original/4cda049a46b54f92e62a532522d207adf24ceeb7.PDF?1558444703> (Accessed 2.02.2022). (In Russ.).

26. Programma professional'noi perepodgotovki “T'yutorskoe soprovozhdenie v obrazovatel'noi organizatsii” [The program of professional retraining “Tutor support in an educational organization”]. Khanty-Mansiisk, 2020. Available at: https://iro86.ru/images/documents/Obr._Deyat/2020_Tyutor_soprovogdenie_utv.pdf (Accessed 10.02.2022). (In Russ.).
27. Programma profperepogotovki “T'yutor v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya” [Professional retraining program “Tutor in the system of inclusive education”]. Tsentr distantsionnogo obucheniya “Profakademiya”. Moscow. URL: <https://profacademia.ru/perepodgotovka/inkluzivnoe-obrazovanie/tyutor-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya-2> (Accessed 12.12.2021). (In Russ.).
28. Programma profperepodgotovki “T'yutor i ego professional'naya deyatelnost' v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh” [Professional retraining program “Tutor and his professional activity in educational institutions”]. Abakan. Available at: <https://ropkip.ru/kursy/2213> (Accessed 12.12.2021). (In Russ.).
29. Professional'nyi standart “Spetsialist v oblasti vospitaniya” (utverzhen prikazom Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 10 yanvarya 2017. No. 10n) [Professional standard “Specialist in the field of education” (approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated January 10, 2017. No. 10)]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/420390300> (Accessed 04.05.2022). (In Russ.).
30. Samsonova E.V., Melnyk U.V., Karpenkova I.V. Tutorskoe soprovozhdenie obuchaushih s osobymy obrazovatel'nymi potrebnyami v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya [Tutoring for students with special educational needs in the context of inclusive education]. *Klinicheskaya i social'naya psichologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 165–182. DOI:10.17759/cpse.2021100210 (In Russ.).
31. Uskova S.A. Podhody k realizatsii professional'nogo standarta pedagoga: trudovye dejstviya i sistemnye smysly [Elektronnyj resurs] [Approaches to the implementation of the teacher's professional standard: labor actions and systemic meanings]. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 3–15. DOI:10.17759/psyedu.2020120101 (In Russ.).
32. Fetisova V.V. Professional'naja podgotovka t'yutorov v sovremennom rossijskom obrazovanii [Professional training of tutors in modern Russian education]. In Ivanova O.Ju. (ed.), *Lingvistika, perevodovedenie i metodika obucheniya inostrannym jazykam: aktual'nye problemy i perspektivy*. Materialy Vtoroi Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii s mezhdunarodnym uchastiem [Linguistics, translation studies and methods of teaching foreign languages: current problems and prospects. Materials of the Second All-Russian scientific-practical conference with international participation], 2020, pp. 911–918. (In Russ.).
33. Chernyshova N.A. Formirovanie uchitel'jami strategij uchenija shkol'nikov [Elektronnyj resurs] [Formation by teachers of learning strategies for schoolchildren]. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 95–109. DOI:10.17759/psyedu.2020120306 (In Russ.).
34. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12(3), pp. 101–114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
35. Lipsky D.K., Gartner A. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform. In Stainback W. and Stainback S. (eds), *Controversial issues confronting*

Карпенкова И.В.
Анализ программ профессиональной подготовки
тьюторов для инклюзивного образования
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 78–96.

Karpenkova I.V.
Analysis of Tutor Training Programs for Inclusive
Education
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 78–96.

special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 1991.

36. *Manuilova N., Rollan K., Utevlina Sh.* Teaching Assistants and Tutors in Inclusive Education in Kazakhstan [Electronic resource]. URL: <https://journalpro.ru/pdf-article/?id=11982> (Accessed 21.06.2022).

37. Ramos G., Schleicher A. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world [Electronic resource]. The OECD PISA global competence framework. 2018. URL: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (Accessed 22.06.2022).

38. Sharma U., Sokal L., Wang M., Loreman T. Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 2021. Vol. 107, 103506.

Информация об авторах

Карпенкова Инна Вячеславовна, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Научно-методический центр Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-9944>, e-mail: innet_karp@mail.ru

Information about the authors

Inna V. Karpenkova, PhD (Sociology), Senior Researcher of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-9944>, e-mail: innet_karp@mail.ru

Получена 19.05.2022
Принята в печать 26.09.2022

Received 19.05.2022
Accepted 26.09.2022

Модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях: подходы к проектированию

Казначеева Н.Н.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДСВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9454-5076>, e-mail: kaznacheeva@institutdetstva.ru

Метлик И.В.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДСВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6025-8909>, e-mail: metlik@institutdetstva.ru

Шестакова О.А.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДСВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1036-3708>, e-mail: shestakova@institutdetstva.ru

В статье обоснована теоретическая модель формирования ценностных ориентаций детей в различных образовательных организациях. Показана корреляция традиционных духовно-нравственных ценностей народов России и общих российских базовых (конституционных) ценностей, которые представляют общее, конвенциональное содержание первых. Отмечено, что формирование ценностных ориентаций личности – это процесс, детерминированный потребностями личности, семьи, российского общества с учетом его мировоззренческого и культурного разнообразия и современной социальной ситуации развития детей, обусловленной цифровой социализацией. Обоснованы целевые ориентиры результатов воспитания детей на основе российских базовых ценностей как инвариантных установок, векторов воспитательной деятельности в образовательных организациях. Определено структурное содержание модели формирования ценностных ориентаций детей: ценностно-целевой, содержательный, организационный блоки. В каждом блоке охарактеризованы инвариантные и вариативные компоненты. Выявлена необходимость проектирования программ воспитания на единой ценностной основе российских базовых конституционных ценностей с учетом особенностей образовательных организаций разного типа, уровня, вида образования. Актуализирована разработка комплекса примерных рабочих программ воспитания для различных образовательных организаций. Сообщается о разработке и апробации таких программ в Институте изучения детства семьи и воспитания РАО.

Казначеева Н.Н., Метлик И.В., Шестакова О.А.
Модель формирования ценностных ориентаций детей
в образовательных организациях: подходы к
проектированию
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 97–112.

Kaznacheeva N.N., Metlik I.V., Shestakova O.A.
The Model of Children's Value Orientations in
Educational Organizations: Design Approaches
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 97–112.

Ключевые слова: воспитание, дети, образовательные организации, программа воспитания, теоретическая модель, ценности, ценностные ориентации, целевые ориентиры результатов воспитания.

Финансирование. Результаты, изложенные в статье, получены в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Формирование ценностных ориентаций детей посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях» № 122041800028-8. Номер для публикаций IMLY-2023-0001.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования директора ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» Н.В. Агре.

Для цитаты: *Казначеева Н.Н., Метлик И.В., Шестакова О.А.* Модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях: подходы к проектированию [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 3. С. 97–112. DOI:10.17759/psyedu.2022140306

The Model of Children's Value Orientations in Educational Organizations: Design Approaches

Natalia N. Kaznacheeva

The Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9454-5076>, e-mail: kaznacheeva@institutdetstva.ru

Igor V. Metlik

The Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6025-8909>, e-mail: metlik@institutdetstva.ru

Oksana A. Shestakova

The Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1036-3708>, e-mail: shestakova@institutdetstva.ru

The article substantiates a theoretical model of children's value orientations in various educational organizations. The following correlation is shown: between the traditional spiritual and moral values of the peoples of Russia and the common Russian basic (constitutional) values, which represent the common, conventional content of the former. It has been noted that the formation of personal value orientations is a process determined by the purpose and objectives of education in accordance with the needs of the individual, the family, Russian society, taking into account its worldview and cultural diversity and the current social situation of children's development in terms of digital socialization. We have substantiated the targets guidelines for the results of children upbringing based on the Russian basic values as invariant settings, vectors of upbringing activities in educational organizations. The structural content of the values orientation model is defined: target-value, content, organizational blocks. In each block the invariant and variable components are identified and characterized. The necessity of designing upbringing programs on a single value basis of the Russian basic constitutional values, taking into account the peculiarities of educational organizations of different types, levels, and kinds of education, is revealed. The development of a set of exemplary work programs of upbringing for various educational organizations has been updated. The development and testing of such programs at the Institute of the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education are reported.

Keywords: upbringing, children, educational organizations, upbringing program, theoretical model, values, value orientations, target guidelines for the results of upbringing.

Funding. The results presented in the article were obtained within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation on the project "Value orientations of children through the implementation of educational programs in educational organizations" № 122041800028-8. The publication number for IMLY is 2023-0001.

Acknowledgements. The authors thank N.V. Agre, Director of the Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, for his help in collecting data for the study.

For citation: Kaznacheyeva N.N., Metlik I.V., Shestakova O.A. The Model of Children's Value Orientations in Educational Organizations: Design Approaches. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 3, pp. 97–112. DOI:10.17759/psyedu.2022140306 (In Russ.).

Введение

Исследования формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях детерминированы особенностями современной социокультурной ситуации, необходимостью развития в стране целостной общественно-государственной системы воспитания детей. В соответствии с государственной Стратегией развития воспитания [19]

целеполагание и содержание воспитания ориентированы на традиционные духовно-нравственные ценности российского общества. В 2020 году в Конституцию Российской Федерации были внесены новые положения, нормы, имеющие существенное значение для ценностного содержания воспитания [7], соответственно, обновляется законодательство об образовании. В определении воспитания [24, ст. 2, п. 2] конкретизированы содержательные позиции российских базовых ценностей. Проектирование модели формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях, уточнение научного аппарата этого процесса необходимы для разработки комплекса единых в ценностном отношении, содержательно и структурно взаимосвязанных, преемственных по уровням образования примерных рабочих программ воспитания. Модель и программы могут рассматриваться в качестве важнейшего условия обеспечения единства воспитательного пространства, развития целостной общественно-государственной системы воспитания детей.

Уточнение понятийной базы формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях

Понятие «*ценность*» рассматривается как значимость, долженствующие свойства предмета или явления, «значимые в жизнедеятельности общества, социальных групп и отдельных индивидов» [15, с. 245], используется для обозначения «объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного» [18, с. 442]. Ценность также – масштаб, критерий оценки, на основе которого человек оценивает действительность. От выбора ценностной основы воспитания зависит формирование ценностных ориентаций личности [9], воспитание детей в системе образования, в российской школе должно осуществляться как приобщение к российским традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям. Нормативные ценностные основы воспитания в Российской Федерации – в обществе, системе образования – определяются содержанием правовых норм и соответствующих им ценностей, которые закреплены в Конституции Российской Федерации. С учетом мировоззренческого, культурного, религиозного многообразия российского общества ценностно-целевые основы воспитания в системе образования включают духовно-нравственные ценности культуры, традиционных религий народов России в качестве вариативного компонента содержания воспитания [24, ст. 87].

Что такое *российские традиционные духовно-нравственные ценности* и как они коррелируют с *российскими базовыми ценностями*? Перечень ряда традиционных духовно-нравственных ценностей представлен в Стратегии национальной безопасности [23]. Это приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья и т.д. Данный перечень, очевидно, представляет условный ориентир в определении традиционных духовно-нравственных ценностей. По существу же, российские традиционные ценности могут рассматриваться на двух уровнях: как все традиционные духовные, нравственные, социокультурные ценности народов, религий в России, не поддающиеся формализованному перечислению, и как их конвенциональное, общее содержание – российские базовые ценности, закрепленные в Конституции, которая является единственным легитимным источником общих для всех граждан России норм и ценностей, ценностного содержания воспитания в обществе. Эти ценности вместе, в совокупности

частного и общего могут рассматриваться как *российские традиционные ценности*, на основе которых должны строиться образовательная деятельность и отношения участников образования.

Отметим, что ценности существуют, воспринимаются людьми как таковые, не каждая в отдельности, а только в определенном контексте, смысловой взаимосвязи. Иначе это просто слова с неопределенным толкованием: добро, истина, красота, семья, справедливость, духовность и т.д. Чтобы набор таких слов стал набором ценностей, необходим принцип, устанавливающий их понимание и взаимное соотношение. В духовной культуре, в мировоззрении конкретного типа эту системообразующую функцию несут так называемые высшие ценности, мировоззренческие и соответствующие им моральные аксиомы (догматы, ведущие идеи, высшие ценности), принимаемые без доказательств, на веру. Таким образом, для «наделения» набора просто «хороших» слов качеством ценностей необходимо наличие над всеми ими такого мировоззренческого или какого-либо иного, но определенного принципа их взаимного оценивания, соотношения [5, с. 137]. Для российских базовых ценностей таким конкретным принципом, средством их определенной трактовки и понимания взаимного соотношения выступает актуальный текст Конституции в целом; каждая из российских базовых ценностей определяется, исходя из всего конституционного поля.

Производным от понятия «ценности» является понятие «*ценностные ориентации*», которое предполагает «структурную связь или отношения ценностей и ценностно-ориентированного субъекта (личности, группы личностей)» [6, с. 90], отражает избирательное отношение человека к ценностям, предпочтение, выражаемое в поведении, деятельности. Принятые человеком ценности отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций, выполняющих «функцию осознанной ценностно-нормативной регуляции социального поведения личности» [15, с. 247]. «Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности» [18, с. 442]. *Формирование ценностных ориентаций детей в образовательных организациях* может рассматриваться как педагогически обоснованный, организованный, управляемый процесс формирования устойчивых ценностных отношений ко всем объектам и явлениям действительности, в том числе идеальным, и к самим себе, своим личностным качествам, свойствам, способностям, процесс освоения ценностей, их интериоризации.

Создать условия для этого можно в *системе деятельности* педагогов, опираясь на программирование воспитательной работы, разработку и реализацию программ воспитания. Логически первый шаг – планирование и организация воспитательной деятельности на понятных всем участникам и личностно принятых ценностных основаниях, в соответствии с определенными целевыми ориентирами ожидаемых результатов воспитания.

Следует разделять понятия «целевые ориентиры воспитания» и «целевые ориентиры результатов воспитания». *Целевые ориентиры воспитания* – идеальные образы ближайшего будущего, развития личности в соответствии с задачами возрастного развития. Однако эти идеальные образы предметно трудно зафиксировать. Сложны и механизмы этой фиксации, поэтому целевые ориентиры воспитания неопределенны, охватывают различные пространства – от воспитания отдельных нравственных качеств (ответственности,

самостоятельности, отзывчивости и др.) до выработки личностных свойств, способностей (настойчивость, упорство, лидерство, ответственность и др.). При программировании воспитательной деятельности педагогического коллектива целесообразно формулировать *целевые ориентиры результатов воспитания*. В их формулировки должны быть интегрированы актуальные российские базовые ценности согласно возрасту детей и содержанию освоенных ими образовательных программ. Они должны включать характеристики конкретных знаний, отношений, личностных качеств, социокультурного опыта, позволяя определять, корректировать, оценивать содержание и направленность воспитательной деятельности. При оценивании достижения детьми целевых ориентиров результатов воспитания необходимо учитывать возрастные психологические и индивидуальные особенности растущей личности, созданные в образовательной организации возможности формирования нравственного и социокультурного опыта детей, а также актуальную социальную ситуацию их развития.

Особенности формирования ценностных ориентаций детей в современной социальной ситуации развития

Социальная ситуация развития ребенка рассматривается как система отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. Социальная ситуация развития есть «Исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности» [3, с. 258-259]. При анализе ценностных ориентаций личности должна учитываться ее внутренняя позиция, определяемая совокупностью мотивов и потребностей. «Социокультурные ожидания, требования и предписания исторически изменчивы и вырабатываются обществом в соответствии с образом детства и культурными представлениями о возрастно-психологических особенностях ребенка» [10, с. 74], поэтому так важно осознавать субъективный аспект социальной ситуации развития.

Российский психолог Г.У. Солдатова в работе «Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире» характеризует современную социальную ситуацию развития детей через призму цифровой среды, выделяя ее наиболее значимые особенности, в числе которых массовое и все более раннее овладение высокотехнологичными инструментами, увеличивающаяся длительность нахождения ребенка в онлайн-контекстах, роль социальных сетей как важнейших площадок освоения социальных ролей, широкий круг новых рисков онлайн-среды, цифровой разрыв между поколениями, снижение значимости взрослых, их роли в детско-родительских отношениях и др. [20, с. 73–74]. Задачи формирования ценностных ориентаций детей на основе проектирования и реализации программ воспитания предстоит решать в условиях новой реальности, когда традиционные формы социализации все чаще соседствуют, а иногда замещаются новыми формами приобретения знаний и навыков – цифровой социализацией [26], что ведет к изменению процессов восприятия и осмысления ценностей. Доминирующее вербальное восприятие уступает преимущественно аудиовизуальному. Изменились не только «скорость восприятия категорий пространства и времени, образов, смыслов, но сам характер встраивания личности в информационную культуру» [4]; «современная социальная ситуация

развития создает отношения, которые определяют ход развития детской психики... вводит в новый мир – информационное пространство» [21, с. 101]. Эти процессы следует учитывать в воспитательной деятельности, актуализируя роль педагога как партнера, способного устанавливать межличностный контакт с каждым учеником. Восприятие, усвоение, принятие ценностей детьми сейчас еще более зависит от личностного общения. Переживание первично при восприятии «клиповой» информации, поэтому педагогу важно создать условия для развития у детей способностей осознания информационных потоков, их взаимосвязей, формирования умений критически воспринимать и обрабатывать информацию. Воспитание в современном быстро меняющемся мире связано с высокими требованиями к компетентности участников воспитательного процесса, в том числе психологической грамотности педагогов [1, с. 77].

Моделирование формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях

Проведенное уточнение понятийной базы формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях позволяет конкретизировать исходный компонент моделирования воспитательной деятельности – ее ценностно-целевые основания. Очевидно, что при всей значимости педагогических методических, технологических средств, приемов и методов воспитания, организационных механизмов, качества кадров и т.д. принципиальное значение имеют цели воспитания, содержание формируемых ценностных ориентаций. При самых совершенных педагогических технологиях они могут диаметрально различаться. Обозначим основные характеристики модели формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях, которая может служить основанием для разработки комплекса примерных рабочих программ воспитания.

Модель формирования ценностных ориентаций детей посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях (далее – модель) может быть только *вариативной*. Это обусловлено объективным характером содержания образования (воспитания и обучения) и условиями формирования ценностных ориентаций детей при реализации различных основных и дополнительных образовательных программ.

Параметры вариативности модели задаются особенностями:

- педагогических условий реализации образовательного процесса и взаимодействий участников образовательных отношений в образовательных организациях разного типа, уровня, вида образования, направленности образовательных программ (дошкольные, общеобразовательные, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей с учетом их специфики и др.), включая нормативно-правовые условия;
- самих обучающихся в образовательных организациях детей: возрастных, познавательных, особенностей здоровья (физического и психического) и др.;
- индивидуальных и групповых потребностей родителей (законных представителей) обучающихся детей, их интересов;
- организационно-правовой формы образовательных организаций, в том числе частных, а также региональными и местными условиями, особенностями.

В структуре модели выделим три блока, представляющих совокупность условий и *деятельностей* по формированию ценностных ориентаций детей: *ценностно-целевой,*

содержательный, организационный. Их можно рассматривать также как основные аспекты программирования воспитательной деятельности в образовательной организации.

Важно зафиксировать инвариант модели как важнейший фактор и основание обеспечения единства воспитательного пространства в системе образования Российской Федерации. С другой стороны, определение вариативного содержания модели может служить ориентиром для определения вариативного компонента примерных рабочих программ воспитания для разных образовательных организаций.

Инвариантным содержанием *ценностно-целевого блока* модели являются российские базовые (конституционные) ценности. В педагогически адаптированной форме они могут быть представлены в качестве целевых ориентиров результатов воспитания детей при освоении ими определенных уровней образования или в качестве целевых ориентиров воспитания при реализации образовательных программ с участием детей разного возраста (например, в организациях дополнительного образования детей). Примеры формулировок целевых ориентиров результатов воспитания детей на основе российских базовых (конституционных) ценностей на уровнях начального общего, основного общего, среднего общего образования представлены в примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций ФГБНУ «ИИДСВ РАО» [17]. Вариативный компонент ценностно-целевого блока модели предусматривает учет указанных особенностей образовательных организаций. Вариативные ценностно-целевые компоненты (целевые ориентиры воспитания, результатов воспитания) могут формулироваться педагогическим коллективом. Принципиальная позиция – они не должны противоречить инвариантному содержанию воспитания, российским базовым ценностям и основанным на них базовым целевым ориентирам результатов воспитания. Они могут дополнять их с учетом специфики конкретной школы, детского сада, колледжа и т.д., реализуемых в них образовательных программ, потребностей участников образовательных отношений, в том числе этнокультурных, конфессиональных, региональных и др.

Инвариант *содержательного блока* модели определяет структура и инвариантное содержание основных образовательных программ согласно федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) и требованиям, примерным основным образовательным программам, иным нормативным документам, устанавливающим обязательное содержание реализуемых образовательных программ и соответствующих *деятельностей* педагогов, педагогических коллективов. В общеобразовательных организациях это такие направления деятельности, как урочная, внеурочная, классное руководство, взаимодействие с родителями обучающихся и т.д. Вариативное содержание деятельности педагогов, педагогических коллективов реализуется в образовательной организации самостоятельно и также создает возможности формирования ценностных ориентаций детей на основе российских традиционных ценностей в деятельности различных детских общественных объединений, школьных медиа, музеев, театров, спортивных клубов, в добровольческой деятельности и др.

Вариативное содержание, виды и формы воспитательной деятельности исчерпывающе не определяются. К вариативному компоненту содержательного блока модели можно отнести также уклад образовательной организации. Многие ученые, педагоги и психологи писали об «атмосфере школы» («школьной жизни»), «лице школы», «укладе школы» как особых

характеристиках образовательной организации, в которых отражается ее специфика [12; 14; 25]. При всех различиях в концепциях в большинстве из них указывается на то содержание, которое позволило бы «схватить» феномен уникальности, присутствующий в каждой образовательной организации. Положения об укладе образовательной организации включались в примерные программы воспитания, воспитания и социализации школьников [16, п. 2.3]. Уклад является важным исходным фактором организации воспитательной работы в любой образовательной организации. Он аккумулирует в себе ключевые характеристики, значимые особенности воспитательного процесса, удерживает ценности, нравственную культуру взаимоотношений, традиции воспитания, в основе которых лежат российские базовые ценности, определяет условия и средства воспитания, отражающие самобытный облик образовательной организации и ее репутацию в образовательном пространстве и социуме. Описание уклада своей школы, детского сада, колледжа как сложившихся уникальных особенностей и условий воспитания и обучения детей – важная для педагогического коллектива задача рефлексии условий воспитательного процесса.

Инвариант **организационного блока** модели фиксирует нормативные условия реализации образовательных программ в части кадрового, научно-методического, организационного обеспечения. Они также обусловлены, в основном, нормативно-правовыми требованиями к реализации образовательных программ соответствующего типа, уровня, вида образования, включая требования соответствующих ФГОС. Обязательным элементом в планировании воспитательной деятельности для организаций общего и среднего профессионального образования является календарный план воспитательной работы. Вариативный компонент организационного блока модели образуют те особые условия и ресурсы, которые могут складываться в образовательных организациях с учетом их возможностей в кадровом обеспечении специалистами (психологи, педагоги-психологи, социальные педагоги и др.), ведении инновационной деятельности, реализации уникальных организационных механизмов в воспитательной работе, представлении своей воспитательной деятельности в социуме, общественной экспертизе ее результатов и т.д.

При наличии в образовательной организации детей с особыми образовательными потребностями необходимо создавать организационные механизмы в воспитательной работе с такими детьми, их семьями. В вариативном компоненте организационного блока может быть представлена организация специальной деятельности по стимуляции и поддержке инициатив педагогов в воспитательной работе, по системе поощрений педагогов и обучающихся за достижения (также организация санкций за деструктивные действия).

Значимым компонентом инварианта организационного блока следует выделить *анализ воспитательного процесса*. Данный компонент модели значим не только в отношении общей культуры организации деятельности, но и как компонент, связывающий ценностно-целевой и организационный блоки модели. Он замыкает контур модели, придает ей динамическое измерение, выражает ее характеристику как модели структурно-функциональной, в основе которой лежат сущностные связи и отношения между содержательными блоками и их компонентами. Структурно-функциональная модель определяется наличием не только компонентного состава с присущими компонентам связями, но и функциональной ориентированностью [13]. В нашем случае это функциональная ориентированность модели на конкретный результат – формирование

определенных ценностных ориентаций детей, достижение установленных в ценностно-целевом блоке модели целевых результатов.

Анализ деятельности педагогического коллектива соотносится с содержанием принятой в образовательной организации программы воспитания, а в части результатов формирования ценностных ориентаций детей – с достижением (продвижением, недостижением) детьми целевых ориентиров воспитания (результатов воспитания) в ценностно-целевом блоке. При анализе выявляются проблемы, препятствия достижению принятых программных целей, осуществляются рефлексия и коррекция деятельности по всем блокам модели.

Результаты формирования ценностных ориентаций детей в образовательной организации не сводятся к демонстрации ими внешних форм принятия социально значимых ценностей, «... результат воспитания должен рассматриваться в ценностно-ориентированном подходе как то, что находит выражение в поведении... Соответственно, инструментарий оценивания результатов воспитания должен фиксировать поведение детей в типичных познавательных, коммуникативных, социальных практиках, соответствующих возрасту и социальным ролям, в которых проявляется ценностная мотивационная основа» [2, с. 581-582]. Социальные ценности могут признаваться, но не приниматься в качестве собственных, «возможно как неполное, неадекватное отражение личностных ценностей в сознании, так и ориентация в плане сознания на ценности, не являющиеся реальными мотивами деятельности» [15, с. 247]. При этом используемый педагогический инструментарий, средства сбора информации, оценивания результатов воспитательной деятельности, достижений детей являются вариативными; в образовательных организациях могут применяться разные (существующие и оригинальные, разрабатываемые педагогами самостоятельно) методики, инструментарий с учетом только правовых норм в части соблюдения прав и законных интересов всех участников образовательных отношений, детей и их семей (анонимность, не персонифицированные данные о детях, педагогах, нераспространение личных данных о детях, семьях за пределы образовательной организации и т.д.).

На основе подходов, представленных в модели формирования ценностных ориентаций детей посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях, проводится разработка и осуществляется апробация взаимосвязанных примерных рабочих программ воспитания для различных образовательных организаций [8]. Верификация модели будет опираться на общественную экспертизу разработанных на ее основе примерных рабочих программ воспитания в системе образования, в образовательных организациях, профессиональном педагогическом сообществе.

Заключение

Значимая для современной социальной практики воспитания проблема формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях обуславливает актуальность моделирования воспитания как процесса интериоризации российских традиционных духовно-нравственных и социокультурных ценностей, который должен быть обеспечен адекватными для современной социальной ситуации развития детей воспитательными действиями и условиями. В российском образовании существует потребность в обновлении воспитания, в том числе программирования воспитательной деятельности в образовательных организациях. Актуально проектирование вариативной модели формирования ценностных

Казначеева Н.Н., Метлик И.В., Шестакова О.А.
Модель формирования ценностных ориентаций детей
в образовательных организациях: подходы к
проектированию
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 97–112.

Kaznacheeva N.N., Metlik I.V., Shestakova O.A.
The Model of Children's Value Orientations in
Educational Organizations: Design Approaches
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 97–112.

ориентаций детей, которая бы средствами программирования воспитания в различных образовательных организациях обеспечивала его соответствие современным общественным потребностям, социально-педагогическим условиям и вызовам. Данная модель должна основываться на базовых российских (конституционных) ценностях как инварианте ценностного содержания воспитания; опираться на научно обоснованные педагогические и психологические условия и закономерности формирования ценностных ориентаций детей; реализовывать легитимные и понятные всем участникам образовательных отношений подходы к определению содержания, цели, задач воспитания; способствовать укреплению единства воспитательного пространства в российской системе образования, в обществе. Уточнение понятийной базы процесса формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях с учетом современной социальной ситуации развития детей может способствовать проектированию адекватной модели формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях. В соответствии с законодательством основным способом реализации такой модели является разработка комплекса взаимосвязанных примерных рабочих программ воспитания для различных образовательных организаций.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Егорова М.А., Кочетова Ю.А. Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 73–93. DOI:10.17759/psyedu.2021130405
2. Брызгалова Е.В., Станченко С.В. Воспитание как образовательный результат: ценностно ориентированный подход к оцениванию в системе общего образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Том 25. № 4. С. 574–588. DOI:10.22363/2313-2302-2021-25-4-574-588
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Том 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Голубева Н., Марцинковская Т. Информационная социализация: психологический подход [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 6(20). С. 2. DOI:10.54359/ps.v4i20.808
5. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе / И.В. Метлик, И.А. Галицкая, А.В. Ситников; под ред. И.В. Метлика. М.: ПРО-ПРЕСС, 2012. 264 с.
6. Елишев С.О. Изучение понятий «ценность», «ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте // Ценности и смыслы. 2011. № 2(11). С. 82–96.
7. Закон Российской Федерации о поправке к Конституции Российской Федерации от 14.04.2020 № 1-ФКЗ «О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73642836/> (дата обращения: 05.09.2022).
8. Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafo0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/> (дата обращения: 05.09.2022).

Казначеева Н.Н., Метлик И.В., Шестакова О.А.
Модель формирования ценностных ориентаций детей
в образовательных организациях: подходы к
проектированию
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 97–112.

Kaznacheeva N.N., Metlik I.V., Shestakova O.A.
The Model of Children's Value Orientations in
Educational Organizations: Design Approaches
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 97–112.

9. *Казначеева Н.Н.* Воспитание в учебном процессе. Воспитательный потенциал отечественной литературы в условиях информационной социализации (научно-методическое пособие) [Электронный ресурс] // Воспитание школьников. 2017. № 2.
10. *Карабанова О.А.* Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 4. С. 73–81.
11. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/doc/constitution/> (дата обращения: 05.09.2022).
12. *Куприянов Б.В.* Уклады школьной жизни // Народное образование. 2015. № 8(1451). С. 147–154.
13. *Лодатко Е.А.* Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1(16). С. 126–128.
14. *Лукина А.К., Севостьянова А.С.* Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. С. 14. DOI:10.17513/spno.29619
15. Общая психология. Словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. М.: ПЕР СЭ, 2005. 251 с.
16. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением ФУМО по общему образованию (протокол от 08.04.2015 № 1/15 в редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-1> (дата обращения: 05.09.2022).
17. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-rabochaia-programma-vospitaniia-dlia-obshcheobrazovatelnykh-organizatsii> (дата обращения: 05.09.2022).
18. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
19. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения: 05.09.2022).
20. *Солдатова Г.У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308
21. *Сорокоумова Е.А.* Социальная ситуация развития цифрового поколения // Социокультурная детерминация субъектов образовательного процесса: сборник материалов международной конференции XI Левитовские чтения в МГОУ, Москва, 20–21 апреля 2016 года. М.: Московский государственный областной университет, 2016. С. 98–101.
22. Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 9–44.

Казначеева Н.Н., Метлик И.В., Шестакова О.А.
Модель формирования ценностных ориентаций детей
в образовательных организациях: подходы к
проектированию
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 97–112.

Kaznacheeva N.N., Metlik I.V., Shestakova O.A.
The Model of Children's Value Orientations in
Educational Organizations: Design Approaches
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 97–112.

23. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401425792/> (дата обращения: 05.09.2022).
24. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/77308190/> (дата обращения: 05.09.2022).
25. Шалапина Т.А., Викторов Ю.М. Формирование уклада школьной жизни как необходимое условие достижения результатов ФГОС общего образования // Непрерывное образование. 2018. № 4(26). С. 34–37.
26. Smith J., Hewitt B., Skrbis̃ Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood // Information, Communication & Society. 2015. Vol. 18. № 9. P. 1022–1038. DOI:10.1080/1369118X.2015.1007074

References

1. Avdeeva N.N., Egorova M.A., Kochetova Yu.A. Psikhologicheskoe prosveshchenie kak vospitatel'nyi resurs sovremennoi sistemy obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Psychological Education as a Nurture Resource of the Modern Education System]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 73–93. DOI:10.17759/psyedu.2021130405 (In Russ.).
2. Bryzgalina E.V., Stanchenko S.V. Vospitanie kak obrazovatel'nyi rezul'tat: tsennostno orientirovannyi podkhod k otsenivaniyu v sisteme obshchego obrazovaniya [Upbringing as an Educational Result: A Value Based Approach to Assessment in the General Education System]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Filosofiya [RUDN Journal of Philosophy]*, 2021, no. 25(4), pp. 574–588. DOI:10.22363/2313-2302-2021-25-4-574-588 (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. *Sobr. soch.: V 6 t. Tom 4.* [Sobr. cit.: In 6 vols. Vol. 4.]. Moscow: Publ. Pedagogy, 1984. 432 p. (In Russ.).
4. Golubeva N., Martsinkovskaya T. Informatsionnaya sotsializatsiya: psikhologicheskii podkhod [Elektronnyi resurs] [Information socialization: psychological approach]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. [Psychological research: electron. scientific magazine]*, 2011, no. 6(20), p. 2. DOI:10.54359/ps.v4i20.808 (In Russ.).
5. Metlik I.V. [et al.]. *Dukhovno-nravstvennoe vospitanie: voprosy teorii, metodologii i praktiki v rossiiskoi shkole* [Spiritual and moral upbringing: questions of theory, methodology and practice in the Russian school.]. Metlik I.V. (ed.) Moscow: Publ. PRO-PRESS, 2012. 264 p. (In Russ.).
6. Elishev S.O. Izuchenie ponyatii «tsennost'», «tsennostnye orientatsii» v mezhdistsiplinarnom aspekte [The study of the concepts of "value", "value orientations" in an interdisciplinary aspect]. *Tsennosti i smysly [Values and meanings]*, 2011, no. 2(11), pp. 82–96. (In Russ.).
7. *Zakon Rossiiskoi Federatsii o popravke k Konstitutsii Rossiiskoi Federatsii ot 14.04.2020 № 1-FKZ «O sovershenstvovanii regulirovaniya otdel'nykh voprosov organizatsii i funktsionirovaniya publichnoi vlasti»* [Elektronnyi resurs] [The Law of the Russian Federation on the Amendment to the Constitution of the Russian Federation of 14.04.2020. No. 1-FKZ «On Improving the Regulation of Certain Issues of the Organization and Functioning of Public Power»]. Moscow, 2020. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73642836/> (Accessed 05.09.2022). (In Russ.).

Казначеева Н.Н., Метлик И.В., Шестакова О.А.
Модель формирования ценностных ориентаций детей
в образовательных организациях: подходы к
проектированию
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 97–112.

Kaznacheeva N.N., Metlik I.V., Shestakova O.A.
The Model of Children's Value Orientations in
Educational Organizations: Design Approaches
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 97–112.

8. Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya RAO [Elektronnyi resurs] [The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education»]. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/> (Accessed 05.09.2022). (In Russ.).
9. Kaznacheeva N.N. Vospitanie v uchebnom protsesse. Vospitatel'nyi potentsial otechestvennoi literatury v usloviyakh informatsionnoi sotsializatsii (nauchno-metodicheskoe posobie) [Elektronnyj resurs] [Upbringing in the educational process. Upbringing potential of domestic literature in the conditions of information socialization (scientific and methodological manual)]. *Vospitanie shkol'nikov [Upbringing of schoolchildren]*, 2017, no. 25(4), pp. 171–179. (In Russ.).
10. Karabanova O.A. Orientiruyushchii obraz v strukture sotsial'noi situatsii razvitiya rebenka: ot L.S. Vygotskogo k P.Ya. Gal'perinu [Orienting image in the structure of the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Galperin]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology]*, 2012, no. 4, pp. 73–81. (In Russ.).
11. Konstitutsiya Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs] [The Constitution of the Russian Federation]. URL: <https://www.garant.ru/doc/constitution/> (Accessed 05.09.2022). (In Russ.).
12. Kupriyanov B.V. Uklady shkol'noi zhizni [Ways of school life]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2015, no. 8(1451), pp. 147–154. (In Russ.).
13. Lodatko E.A. Tipologiya pedagogicheskikh modelei [Typology of pedagogical models]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya [Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology]*, 2014, no. 1(16), pp. 126–128. (In Russ.).
14. Lukina A.K., Sevost'yanova A.S. Układ shkol'noi zhizni kak element vospitatel'noi sistemy shkoly [School life style as an element of the school educational system]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2020, no. 2, p. 14. DOI:10.17513/spno.29619 (In Russ.).
15. Obshchaya psikhologiya. Slovar'. [General psychology. Dictionary] In Karpenko L.A. (eds.). *Psihologicheskij leksikon. Enciklopedicheskij slovar' v shesti tomah. [Psychological lexicon. Encyclopedic dictionary in six volumes]*. Moscow: Publ. PER SE, 2005. 251 p. (In Russ.).
16. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. Odobrena resheniem FUMO po obshchemu obrazovaniyu (protokol ot 08.04.2015 № 1/15 v redaktsii protokola № 3/15 ot 28.10.2015) [Approximate basic educational program of basic general education. Approved by the decision of the Federal Educational and Methodical Association for General Education (protocol No. 1/15 dated 08.04.2015 as amended by Protocol No. 3/15 dated 28.10.2015)]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia> (Accessed 05.09.2022). (In Russ.).
17. Primernaya rabochaya programma vospitaniya dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii [Elektronnyi resurs] [An exemplary upbringing program for educational organizations]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (Accessed 05.09.2022). (In Russ.).
18. Petrovsky A.V. (eds.), *Psikhologiya. Slovar' [Psychology. Dictionary]*. Moscow: Publ. Politizdat, 1990. 494 p. (In Russ.).
19. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 29.05.2015 № 996-r «Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda» [Elektronnyi

Казначеева Н.Н., Метлик И.В., Шестакова О.А.
Модель формирования ценностных ориентаций детей
в образовательных организациях: подходы к
проектированию
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 97–112.

Kaznacheeva N.N., Metlik I.V., Shestakova O.A.
The Model of Children's Value Orientations in
Educational Organizations: Design Approaches
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 97–112.

- resurs] [Decree of the Government of the Russian Federation dated 29.05.2015 № 996-p «On Approval of the Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the period up to 2025»]. Moscow, 2015. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (Accessed 05.09.2022). (In Russ.).
20. Soldatova G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308 (In Russ.).
21. Sorokoumova E.A. Sotsial'naya situatsiya razvitiya tsifrovogo pokoleniya [Social situation in the development of the digital generation]. *Sotsiokul'turnaya determinatsiya sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa: sbornik materialov mezhdunarodnoi konferentsii Odinnadcatye Levitovskie chteniya v MGOU (Moskva, 20–21 aprelya 2016 goda)* [Socio-cultural determination of the subjects of the educational process: collection of materials of the international conference Eleventh Levitov readings at Moscow State University]. Moscow: Publ. Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi universitet, 2016, pp. 98–101. (In Russ.).
22. Znakov V.V. (eds.), Sub'ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiya [Subject, personality and psychology of human existence]. Moscow: Publishing House «Institute of Psychology RAS», 2005, pp. 9–44. (In Russ.).
23. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 02.07.2021 № 400 «O Strategii natsional'noi bezopasnosti Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Decree of the President of the Russian Federation No. 400 dated 02.07.2021 «On the National Security Strategy of the Russian Federation»]. Moscow, 2021. URL: <https://base.garant.ru/401425792/> (Accessed 05.09.2022). (In Russ.).
24. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 «On Education in the Russian Federation»]. Moscow, 2012. URL: <https://base.garant.ru/77308190/> (Accessed 05.09.2022). (In Russ.).
25. Shalyapina T.A., Viktorov Yu.M. Formirovanie uklada shkol'noi zhizni kak neobkhodimoe uslovie dostizheniya rezul'tatov FGOS obshchego obrazovaniya [The formation of the school lifestyle as a necessary condition for achieving the results of the Federal State Educational Standard of General Education]. *Nepreryvnoe obrazovanie [Continuing education]*, 2018, no. 4(26), pp. 34–37. (In Russ.).
26. Smith J., Hewitt B., Skrbiš Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood. *Information, Communication & Society*, 2015. Vol. 18(9), pp. 1022–1038. DOI:10.1080/1369118X.2015.1007074

Информация об авторах

Казначеева Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДЦВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9454-5076>, e-mail: kaznacheeva@institutdetstva.ru

Метлик Игорь Витальевич, доктор педагогических наук, доцент, главный научный

Казначеева Н.Н., Метлик И.В., Шестакова О.А.
Модель формирования ценностных ориентаций детей
в образовательных организациях: подходы к
проектированию
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 97–112.

Kaznacheeva N.N., Metlik I.V., Shestakova O.A.
The Model of Children's Value Orientations in
Educational Organizations: Design Approaches
Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 97–112.

сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДСВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6025-8909>, e-mail: metlik@institutdetstva.ru

Шестакова Оксана Александровна, кандидат технических наук, заместитель директора, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДСВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1036-3708>, e-mail: shestakova@institutdetstva.ru

Information about the authors

Natalia N. Kaznacheeva, PhD in Pedagogic, is Associate Professor, Leading Research Scientist, The Federal State Budget Scientific Institution “Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9454-5076>, e-mail: kaznacheeva@institutdetstva.ru

Igor V. Metlik, Doctor of Pedagogy, is Associate Professor, is Chief Researcher, The Federal State Budget Scientific Institution “Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6025-8909>, e-mail: metlik@institutdetstva.ru

Oksana A. Shestakova, Candidate of Technical Sciences, Deputy Director for Science, The Federal State Budget Scientific Institution “Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1036-3708>, e-mail: shestakova@institutdetstva.ru

Получена 05.09.2022
Принята в печать 26.09.2022

Received 05.09.2022
Accepted 26.09.2022

Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации

Рябцев В.К.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДСВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0036-6622>, e-mail: ryabtsev@institutdetstva.ru

Слободчиков В.И.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДСВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6205-3878>, e-mail: dir-irdorao@yandex.ru

Реализация программ воспитания, нацеленных на формирование ценностно-смысловых ориентаций детей – актуальная задача современного образования, для решения которой необходима разработка моделирующих представлений о педагогических условиях и механизмах формирования ценностно-смысловых ориентаций в образовательной организации. Сформулированы теоретические положения и методологические принципы антропологии образования, которые позволили рассмотреть образовательную организацию как целостную гуманитарно-органическую систему, обеспечивающую возрастные условия для формирования ценностно-смысловых ориентаций детей на разных уровнях образования. Рассмотрены условия и механизмы их формирования. Выдвинута гипотеза о том, что формирование ценностно-смысловых ориентаций должно рассматриваться в контексте развития личностной и субъектной позиции, интеграция которых обеспечивает возможность самоопределения растущего человека. Разработан комплекс общесистемных, внутрисистемных и межсистемных условий их формирования в образовательных организациях. Представлены различия в их характеристиках. Рассмотрены основные механизмы и связанные с ними процессы формирования ценностно-смысловых ориентаций. Сделан вывод о том, что проведенное теоретико-методологическое обоснование является основанием для проектирования новых технологий воспитательной работы в современных социокультурных условиях.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, процессы, условия, механизмы, образовательная организация, детско-взрослая общность, личностная позиция, субъектная позиция, самоопределение, детское общественное объединение (организация).

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Формирование ценностных ориентаций детей посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях» № 122041800028-8. Номер для публикаций IMLY-2023-0001.

Рябцев В.К., Слободчиков В.И.
Педагогические условия и механизмы формирования
ценностно-смысловых ориентаций детей в
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 113–130.

Ryabtsev V.K., Slobodchikov V.I.
Pedagogical Conditions and Mechanisms of Formation of
Children's Value-Semantic Orientations in an Educational
Organization Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 113–130.

Благодарности. Авторы выражают благодарность за помощь в обсуждении материалов статьи заместителю директора по научной работе ФГБНУ «ИИДСВ РАО» О.А. Шестаковой.
Для цитаты: *Рябцев В.К., Слободчиков В.И.* Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 3. С. 113–130. DOI:10.17759/psyedu.2022140307

Pedagogical Conditions and Mechanisms of Formation of Children's Value-Semantic Orientations in an Educational Organization

Vladimir K. Ryabtsev

Institute of the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0036-6622>, e-mail: ryabtsev@institutdetstva.ru

Viktor I. Slobodchikov

Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6205-3878>, e-mail: dir-irdorao@yandex.ru

The implementation of educational programs aimed at the formation of value-semantic orientations of children is an urgent task of modern education, for the solution of which it is necessary to develop modeling ideas about pedagogical conditions and mechanisms for the formation of value-semantic orientations in an educational organization. The theoretical provisions and methodological principles of the anthropology of education are formulated, which made it possible to consider an educational organization as an integral humanitarian-organic system that provides age conditions for the formation of value-semantic orientations of children at different levels of education. The conditions and mechanisms of their formation are considered. The hypothesis is put forward that the formation of value-semantic orientations should be considered in the context of the development of personal and subjective positions, the integration of which provides the possibility of self-determination of a growing person. A complex of system-wide, intra-system and intersystem conditions for their formation in educational organizations has been developed. Differences in their characteristics are presented. The main mechanisms and related processes of the formation of value-semantic orientations are considered. It is concluded that the theoretical and methodological justification carried out is the basis for designing new technologies of educational work in modern socio-cultural conditions.

Рябцев В.К., Слободчиков В.И.
Педагогические условия и механизмы формирования
ценностно-смысловых ориентаций детей в
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 113–130.

Ryabtsev V.K., Slobodchikov V.I.
Pedagogical Conditions and Mechanisms of Formation of
Children's Value-Semantic Orientations in an Educational
Organization *Psychological-Educational Studies*. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 113–130.

Keywords: value-semantic orientations, processes, conditions, mechanisms, educational organization, child-adult community, personal position, subjective position, self-determination, children's public association (organization).

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation on the project "Formation of children's value orientations through the implementation of educational programs in educational organizations" No. 122041800028-8. The publication number IMLY-2023-0001.

Acknowledgements. The authors express their gratitude for the help in discussing the materials of the article to the Deputy Director for Scientific Work of the Federal State Budgetary Institution "IIDS V RAO" O.A. Shestakova.

For citation: Ryabtsev V.K., Slobodchikov V.I. Pedagogical Conditions and Mechanisms of Formation of Children's Value-Semantic Orientations in an Educational Organization. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 3, pp. 113–130. DOI:10.17759/psyedu.2022140307 (In Russ.).

Введение

Во введении необходимо сделать несколько предварительных замечаний.

Первое. Реализация современных программ воспитания предполагает интеграцию различных типов фундаментальных и практико-ориентированных научных знаний. Представленная статья направлена на постановку проблемы, поэтому носит концептуально-позиционный характер.

Фундаментальные философские, психологические и педагогические знания, нацеленные на поиск нового, определение закономерностей, разработку категорий, обоснование теорий и концепций, становятся базой для практико-ориентированных разработок, верифицируясь на основе многократной эмпирической проверки научных гипотез, в ходе классических формирующих экспериментов, статистического подтверждения научных фактов [12]. В этом случае выработка соответствующих методически-ориентированных знаний осуществляется посредством разработки и реализации проектов педагогической практики. Такое знание строится на основании глубокого рефлексивного анализа ее прецедентов, ценность которых в гуманитарной сфере состоит в том, что они удостоверяют возможность такой практики в фокусе задач развития. Одновременно с этим практико-ориентированное знание активизирует представления о программировании, моделировании, управлении и других аспектах организации современных практик, включая организацию педагогической работы по формированию ценностно-смысловых ориентаций детей и молодежи в современных социокультурных условиях в пространстве российского образования.

Второе. В сложных системах, а гуманитарные системы именно таковыми и являются, из суммы частей не образуется целое. В этом смысле рассмотрение таких объектов, как ценностно-смысловые ориентации, условия и механизмы их формирования, существенно ограничивает рамки рассмотрения целого: становления и развития «сущностных сил человека» (понятие предложено В.И. Слободчиковым), его личностной позиции, субъектности и рефлексивности [1; 4; 5; 11; 13; 14; 17].

Другими словами, формирование ценностно-смысловых ориентаций необходимо соотносить с процессуальным, функциональным и структурным характером образовательной организации, а также системой отношений субъектов образования (наиболее показательно это видно на процессах взросления детей и педагогической деятельности взрослых при организации жизнедеятельности детско-взрослой общности [2; 3; 5; 8]). Только в этом случае мы можем говорить о развитии человеческого потенциала и роли формирования ценностно-смысловых ориентаций в процессах его проявления и становления.

Третье. Первичное установление значения термина «условие» показывает, что его содержание не является совокупностью обстоятельств, которые сопровождают конкретное педагогическое явление [26]. Условие – это то, что выделяет практик (педагог, психолог, управленец, исследователь и т.д.) как необходимость: те обстоятельства, которые профессионалу важно построить и обеспечить для достижения конкретных целей и решения конкретных задач.

То есть условие – это далеко не всегда совокупность обстоятельств, которые имеются в наличии. Условие – то, что проектируется и строится, чтобы достичь цели и решить конкретные задачи практики. Это означает, что необходимо не только определить основания формирования ценностно-смысловых ориентиров детей, подростков и молодежи, но также ответить на вопрос, обладают ли современный педагог и воспитатель компетентностями и инструментами, которые позволят им строить условия, необходимые для достижения целей своей педагогической деятельности.

Четвертое. Процесс формирования ценностных ориентаций детей сопряжен с процессами образования, а именно: взросления, инкультурации, учения и социализации. В каждом из них предполагаются следующие конкретные формы активности ребенка:

в процессе взросления – выращивания жизнеспособного человека – зарождаются и реализуются различные формы самоопределения ребенка;

в процессе инкультурации – формирования (совершенствования) специальных (профессиональных) способностей – развиваются и осваиваются различные формы самосовершенствования;

в процессе учения – как обучения ребенка всеобщим способам деятельности – происходит развитие различных форм самообразования;

в процессе социализации – как процессе воспитания «человеческого в человеке» [14, с. 16] – проходит становление и развитие субъекта собственной деятельности, овладение различными способами саморазвития.

Каждый из процессов сопряжен с формированием ценностно-смысловых ориентиров ребенка, пониманием их культурно-исторических оснований, а также процессом интериоризации (когда ценность становится одним из личностных смыслов) и способами воплощения ценности в делах и поступках ребенка.

Пятое. В рамках данной статьи авторы не ставили перед собой задачу провести подробный анализ проблем современного образования. Наиболее актуальные культурные проблемы современного образования подробно рассмотрены авторами в рамках

аналитического доклада «Системный кризис Отечественного образования как угроза национальной безопасности России», подготовленного для Российского института стратегических исследований под научным руководством В.И. Слободчикова [18]. В аналитическом докладе подробно раскрыты содержание кризиса, угроза и последствия кризиса и представлена концептуальная модель «Новый образ отечественного образования». В статье мы попытались провести первичную общую разметку педагогических условий, процессов и механизмов формирования ценностно-смысловых ориентаций детей, а также показать их взаимосвязь в ходе процесса воспитания в образовательной организации. Методологической основой разработки выступил гуманитарно-антропологический подход. При разработке моделирующих представлений авторы опирались на комплекс идей, связанных с методологией психолого-педагогического и социально-педагогического проектирования.

Определение педагогических условий формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации

Система педагогических условий должна задавать единство и целостность пространства воспитания, учитывать возрастные особенности детей, способствовать наращиванию ресурсов воспитания, в том числе на основе включения всех субъектов образовательной, социокультурной и производственной сферы, обеспечивая решение задач государственной политики в области воспитания в современных социокультурных условиях.

В образовательных организациях система педагогических условий формируется в форме целостного воспитательного пространства, обеспечивающего внешние и внутренние условия формирования ценностно-смысловых ориентаций детей. При ее проектировании важно выделить общесистемный, внутрисистемный и межсистемный уровни организации воспитательного пространства, интеграция и взаимодополнение которых обеспечивают единство и целостность процессов воспитания и образования детей.

На каждом из уровней не только обеспечиваются внешние и внутренние условия формирования ценностно-смысловых ориентаций детей, но также создаются особые условия для личностного развития ребенка, формирования его ценностно-смысловой сферы и реализации его культурного самоопределения. Такой подход позволяет рассматривать данные уровни как общесистемные, внутрисистемные и межсистемные условия формирования ценностно-смысловых ориентаций ребенка в образовательной организации.

Общесистемные условия. Они организованы в логике норм функционирования воспитательной системы в целом. К ним относятся:

- наличие образовательной общности;
- уклад жизни образовательной организации;
- развивающая и воспитывающая среда;
- педагогический профессионализм;

- детские общественные объединения (кружки, театральные студии, клубы по интересам, детская общественная организация и т.д.).

Внутрисистемные условия определяют специфику процессов формирования ценностно-смысловых ориентаций на различных уровнях общего образования – дошкольном, начальном, основном и среднем. Основу внутрисистемных условий составляют формы и способы реализации базовых педагогических позиций воспитывающих взрослых [17; 19]. Эти позиции представляют собой ресурс для процессов обучения и воспитания и реализуются в учебной и внеучебной деятельности, а также в системе дополнительного образования, обеспечивая достижение предметных, метапредметных и личностных результатов в соответствии с ФГОС.

Межсистемные условия, представляющие собой совокупность внешних ресурсов развития воспитательной системы – институциональные, субкультурные и ресурсы социальной среды:

- государственная политика Российской Федерации в области образования;
- нормативно-правовое обеспечение;
- система научно-методического обеспечения;
- системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров;
- социальное партнерство образовательной организации с субъектами социокультурной и производственной сферы.

Такая структура воспитательного пространства образовательной организации способна обеспечить вариативность моделей формирования ценностно-смысловых ориентаций детей и молодежи, сохраняя единую ценностную основу, закрепленную в Конституции Российской Федерации, и обеспечивая максимальное раскрытие личностного и творческого потенциала детей.

Рассмотрим более подробно общесистемные условия.

Первое условие. Наличие образовательной общности, которая, являясь одновременно источником и ресурсом развития человека, удерживает ценность развития и образования каждого своего участника. В этом обобщающем родовом значении она, во-первых, имеет ценностно-смысловое и деятельностное основания, а во-вторых, определяет все свои производные формы общности: детскую ровесническую (дети одного возраста) и разновозрастную сверстническую; детско-взрослую (педагогическую) общность; детско-родительскую общность, а также профессионально-родительскую. В указанных значениях она во многом и определяет формы жизнедеятельности детей и взрослых в конкретно создаваемых социокультурных условиях.

Второе условие. Новый педагогический профессионализм, адекватный целям и задачам формирования и становления ценностно-смысловых ориентиров детей в современных социокультурных условиях.

Для решения задач современного воспитания и широкого внедрения соответствующих программ необходимы профессиональные позиции, с одной стороны, ориентированные на

работу с изменением образовательной системы, а с другой стороны, способные рассматривать саму педагогическую систему воспитательной деятельности в более широком социокультурном и профессиональном контексте.

То есть необходимо обсуждать целостную модель профессионала, способного к саморазвитию, и программу профессионального развития как способ выращивания нового профессионализма.

Можно кратко резюмировать основные изменения современного профессионализма, которые необходимы для реализации современных воспитательных программ.

1. На уровне предмета профессиональной деятельности – предметом должны стать возрастнo-нормативные модели развития и взросления детей и проектирование условий их реализации.

2. На уровне субъектности осуществляется:

- изменение технологий и способов работы, в первую очередь – освоение культуры проектной деятельности и технологий гуманитарного проектирования, а также организации совместно распределенной и совместно сопряженной деятельности детей и взрослых;

- осмысление базовых педагогических позиций и способов их реализации и соорганизации с позициями участников процесса воспитания – детьми, родителями, социальными партнерами и т.д.;

- развитие культуры рефлексивной работы – проблемно-позиционного анализа, моделирования, проектирования, программирования и стратегирования, а также освоение технологий организации рефлексивной коммуникации.

3. В контексте развития профессиональных представлений об органических системах, по сути своей имеющих механизм саморазвития и, следовательно, наиболее адекватных задачам современного воспитания, – обеспечивается единство уклада, образовательных сред, событийной общности, различных форм совместной деятельности и со-бытийности участников процесса воспитания.

4. В задачах становления субъектности в собственной профессиональной деятельности – переход от административно-целевых программ воспитания к инициативно-проблемным и ресурсоформирующим программам воспитания.

Третье условие. Уклад жизнедеятельности образовательной организации. Наиболее фундаментальные разработки школьного уклада и ученического самоуправления были проработаны в научных школах А.Н. Тубельского и В.А. Караковского. Уклад – общественный договор участников образовательных отношений, опирающийся на базовые национальные ценности, содержащий традиции региона, культурные традиции определенных сообществ (кадетские, художественные, спортивные, физико-математические школы, кружки технического творчества и т.д.) и образовательной организации в целом. Он задает культуру поведения сообществ, описывает предметно-пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст. Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни

образовательной организации.

Уклад способствует формированию ценностей, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений: воспитанниками, родителями, педагогами и другими сотрудниками образовательной организации.

Система сложившихся отношений и режимов деятельности образовательной организации выступает своеобразным «рассолом», в котором происходит знакомство, со-участие, со-радование и со-творчество, связанное с реализацией и воплощением ценностей и смыслов, получение личностного опыта переживания, сохранения и отстаивания ценности.

Четвертое условие. Развивающая и воспитывающая среда. Важно не только формирование определенных представлений о ценностях, но также важно сформировать разнообразные способности и умения, которые позволяют совершить поступки и организовать свою жизнь и свой труд как практическое воплощение ценностно-смысловых ориентаций. Другими словами, важно не только сформировать понимание закрепленных в Конституции Российской Федерации государственных и культурных ценностей народов России. Нужна практика их воплощения, опыт их отстаивания и защиты в пространстве мировоззренческих встреч и дискуссий. А также, подчеркнем, нужна практика конкретных дел, которые соответствуют формирующейся мировоззренческой основе. Только в этом случае возможно разрешение кардинального рассогласования, когда человек думает и мечтает об одном, говорит о другом, а делает третье.

Пятое условие – детские общественные объединения (кружки, театральные студии, клубы по интересам, детская общественная организация и т.д.). Детские событийные общности являются условием проявления и реализации детских социально значимых инициатив. Отметим, что решение задач по формированию образа позитивного будущего страны, пониманию роли нового поколения, становлению ответственной субъектной позиции и призвана решать детская общественная организация, идея которой получает новый импульс развития в современной социокультурной ситуации.

Здесь важно сформулировать понимание того, что процесс воспитания как процесс становления человеческого в человеке интегрирует в себе основные результаты процессов образования: выращивания (жизнеспособного человека), формирования (специальных способностей), обучения (всеобщим способам деятельности).

Наиболее обобщенной формой модели данного процесса является представление о процессе как интеграции следующих составляющих: целевых ориентиров, которые задаются ценностями и смыслами воспитания; предпосылок, в качестве которых выступают предыдущие этапы развития человека – как результаты педагогической деятельности или как результаты стихийно (естественно) протекающих процессов социализации; совокупности педагогических деятельностей взрослых и совокупности деятельностей детей. Самостоятельная деятельность детей является наиболее значимой составляющей процесса образования. В ней проявляется то, насколько значимым в личном плане стало обсуждение ценностей и смыслов. По ее характеру можно определять личностную позицию ребенка, а также то, насколько он инструментально оснащен. Другими словами, готовность ребенка к

воплощению своих ценностно-смысловых ориентиров в жизни.

В этом плане детское общественное объединение (организация) выступает субъектом процесса воспитания – организует различные формы обсуждения современных социокультурных ситуаций, формулирует цели и смыслы совокупности детских деятельностей, определяет способы самоопределения и взаимодействия детей и взрослых, фиксирует основные противоречия естественных процессов формирования мировоззрения современных детей и молодежи.

Система разновозрастных отношений обладает большим воспитательным потенциалом, что подчеркивали такие исследователи, как В.В. Белкина, Ю.В. Громыко, И.П. Иванов, Т.Г. Ивошина, А.А. Остапенко, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков [3; 5; 7; 9; 13] и др., в том числе и для процесса формирования ценностно-смысловых ориентаций. Образцом для подражания и копирования поведения является старший сверстник. Но и для старшего объяснить смысл и значение дела младшему означает принятие ответственности и способ работы со смыслами. В системе горизонтальных отношений ровесников формируются такие ценности, как сотрудничество и соревнование, в ходе реализации совместных позитивных и социально значимых дел [13].

Рассмотрим еще один важный аспект организации – деятельностное самоопределение. Речь идет о переходе от ценностно-смысловых ориентиров к целеполаганию, целеопределению, оценке реализуемости целей и другим формам работы с целями. Именно практика деятельности детской общности (детского объединения или детской общественной организации) формирует условия, в которых обретается и наращивается личностный опыт постановки и достижения целей. Подчеркнем особую актуальность данного аспекта, так как в современном мире можно наблюдать большое количество случаев постановки псевдоцелей (имитация деятельности), ложных целей, недостижимых целей (человек перестает верить в собственные силы, формируется недоверие к другим или нарастает пессимизм) [6; 23; 24; 25; 27; 28].

Механизм формирования и формулирования целей детского объединения (детской общественной организации) – это способ связывания ценностей и позиции детей. Как отмечает Н.Г. Алексеев [1], необходимо последовательно проводить соотнесение (связывание) ценностей и позиции. И если понятие ценности интуитивно понятно и в определенной степени предзадано (национальные государственные ценности зафиксированы в Конституции, отражены в культурно-историческом наследии народов России, укладе образовательной организации и т.д.), то представление о позиции требует уточнения. Под позицией, прежде всего, имеется в виду способ реализации ценности в системе отношений с другими. Позиция включает в себя место, с которого она реализуется, отношение (качество и степень) к другим ценностным установкам и к другим людям в целом. Позиция, таким образом, выступает как активность, реализуемая в проведении ценности. В ней ценность не декларируется, а живет и реализует свой потенциал. Неопределенность позиции связана с невключенностью в действие. Таким образом, процесс связывания ценности и позиции для получения цели – суть процесс практический, существенным моментом которого является ответственность за то, что в выбранном деле может быть сделано.

Реализуя комплекс коллективных творческих дел, детское общественное объединение (детская общественная организация) не только формирует комплекс ценностно-смысловых ориентиров, но и выступает одним из основных условий формирования ответственной гражданской и личностной позиции детей в системе отношений поколений, реализует условия для культурного и деятельностного самоопределения детей в современных социокультурных реалиях.

Механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей

Понятие механизма в рамках нормативной структуры индивидуальной деятельности – это способ структурирования и перевода наличных ресурсов в потенциал, который обеспечивает возможность реализации действий и деятельности детей и взрослых в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций детей.

Очевидно, что можно говорить о различных механизмах, однако все они связаны с реализацией центральной темы – обеспечением условий процесса взросления, сердцевиной (стержнем) которого является формирование ценностно-смысловых ориентаций и определенной мировоззренческой картины мира. Компонентами такой мировоззренческой картины являются ответы на вопросы «Кто я?», «В каком мире я хочу жить?», «Какая система отношений с близкими и дальними друзьями для меня важна?». Отметим, что особую роль здесь играют вопросы формирования и становления личностной и субъектной позиции. Личностная позиция опирается на идеалы и обеспечивает понимание самого себя и своего самоопределения в пространстве культуры и времени истории. Субъектная позиция – это профессионально-деятельностное самоопределение как способность быть автором своих дел и своей собственной жизни. Субъектное самоопределение является своего рода продолжением и дополнением личностного, определяя способ и воплощая в жизнь ценностно-смысловые ориентиры человека.

Выделение базовых условий предполагает определение специфических, «своих» механизмов, адекватных для каждого условия. Важно подчеркнуть, что принцип механизма может быть единым, а конкретных форм его реализации может быть множество. Можно проиллюстрировать следующим примером – принцип двигателя внутреннего сгорания один, но при этом вариантов двигателей внутреннего сгорания было разработано достаточно много. Можно изменить принцип, например, вместо принципа внутреннего сгорания реализовать принцип реактивного движения. Но тогда появится совершенно новая структура двигателя, обеспечивающего преобразование ресурса энергии в потенциал движения.

В рамках методологического подхода Г.П. Щедровицкого [26] понятие механизма тесно связано с понятием процесса. Адекватное изображение «развития» какого-либо предмета, в том числе и такого предмета, как ценностно-смысловые ориентации, обязательно включает две противопоставленных друг другу и вместе с тем связанных между собой системы. Одна должна изобразить процесс изменения исходно заданного предмета, другая – механизм этого изменения. Можно предположить, что механизм, создавая процесс изменений, остается при этом сам неизменным и вообще не испытывает никаких обратных влияний со стороны

процесса изменений. Отметим, что если в технических системах обратное влияние может приводить к разрушению механизма, то в гуманитарных системах процесс обратного воздействия на механизм видоизменяет сам механизм и характер его действия. Соответственно, процесс формирования ценностно-смысловых ориентиров должен строиться как развивающаяся гуманитарная органическая система. Попытки формирования ценностно-смысловых ориентиров как технической системы будут приводить к разрушению ее базовых механизмов (например, обесцениванию педагогической позиции, разрыву связей поколений и т.д.).

Выделение трех уровней условий – внутрисистемных, общесистемных и межсистемных – предполагает, что каждый уровень обеспечивает соответствующий комплекс процессов, связанных с формированием ценностно-смысловых ориентиров. При этом на каждом уровне необходимо выделить основные механизмы, обеспечивающие динамику процессов.

Уровень внутрисистемных условий обеспечивает три типа процессов, сопряженных с формированием ценностно-смысловых ориентиров. Это процессы развития личностной позиции, становления субъектности и освоения форм рефлексивного сознания. Основным механизмом здесь является ВСТРЕЧА ребенка и взрослого. При этом взрослый, выступая как личность, как образец для подражания, реализует определенные педагогические позиции, значимые для развития и раскрытия потенциала ребенка. Опыт встречи формирует ценностно-смысловые ориентиры, такие как: жизнелюбие, человеколюбие, трудолюбие, любознательность и др. На основе встречи происходит становление и развитие детско-взрослой общности, которая, в свою очередь, является источником и ресурсом личностного развития, включая формирование ценностно-смысловой сферы и мировоззрения ребенка в целом. Речь идет о таких человеческих феноменах, как совесть, ответственность и любовь [18].

По мнению русского философа И.А. Ильина [10], совесть можно рассматривать как механизм, раскрывающий в человеке его собственную глубочайшую сущность. То, на что указывает нам совесть, к чему она зовет, о чем она нам вещает, – есть нравственно-совершенное; не «самое приятное», не «самое полезное», не «самое целесообразное».

Совесть есть первый и глубочайший источник чувства ответственности; поэтому там, где это чувство угасает, воцаряется всеобщее безразличие к результату труда, творчества, другому человеку. В этом смысле совесть есть живая основа развивающейся культурной жизни ребенка, его ценностно-смысловых и мировоззренческих оснований.

Другим важным процессом, который реализуется на уровне внутрисистемных условий, является процесс становления субъектности [17; 19; 20; 22]. Основным механизмом здесь выступает сначала сопричастность (участие в совместно-распределенной деятельности) общим общественно значимым делам, где субъектом выступает детско-взрослая общность. В дальнейшем идет процесс формирования авторского замысла как способа реализации ответственности за решение лично и общественно значимых проблем социального окружения. Значимым для становления субъектности является механизм формирования целей. Данный механизм был рассмотрен выше в контексте деятельности детского общественного объединения. Общая формула такого механизма следующая:

«Ценность» + «Позиция» = «Цели».

В этом смысле здесь не только полагание целей, но и момент целеопределения, так как позиция предусматривает промысливание и соотнесение с позициями других участников. Это не полагание формальных, часто нереалистичных целей, но способ определения реальных целей, адекватных возрастному развитию и позиции ребенка.

Механизмом освоения рефлексивных форм сознания является организация рефлексивной коммуникации. Коммуникация в данном случае рассматривается не как передача информации, а как специально организованная работа со смыслами. Примером такой работы в культурно-историческом плане являются диалоги Сократа, записанные греческим философом Платоном [15]. В качестве современных форм здесь выступают организационно-деятельностные игры, практики обсуждения метапредметных знаний; большим потенциалом также обладают различные интерактивные формы учебной деятельности.

Еще одним механизмом процесса освоения рефлексивных форм сознания является организация ценностно-смыслового и организационно-деятельностного самоопределения учащихся в учебной деятельности, которая реализуется в различных формах проектной, исследовательской, конструкторской и др. творческой работы.

На общесистемном уровне основным процессом является гуманитарное самоопределение участников образовательного процесса. Основными механизмами здесь выступают психолого-педагогическое, организационно-педагогическое и социально-педагогическое проектирование образовательного института.

Уровень межсистемных условий формирует ресурсы для формирования ценностно-смысловых ориентаций и их реализации. Основными механизмами здесь выступают: организация переговорных и коммуникационных площадок, построение коопераций с субъектами социокультурной сферы, стратегирование и программирование социокультурных процессов.

Заключение

Гуманитарно-антропологический подход является адекватным для разработки моделирующих представлений о процессах формирования ценностных ориентаций детей в образовательной организации.

С позиций антропологического подхода образовательная организация рассматривается как гуманитарно-органическая система, в которой интегрированы уклад, образовательная среда, детско-взрослые общности, система совместно распределенной и совместно сопряженной деятельности и событийности.

Для формирования ценностно-смысловых ориентаций детей необходимо выделять системный, внутрисистемный и общесистемный уровни. Каждый уровень связан с обеспечением процессов развития детей, в том числе и с формированием их ценностно-смысловых ориентаций как ядра личностного развития. Соответственно, на каждом уровне могут быть определены условия, основные процессы и механизмы такого развития.

Такого рода моделирующие представления предполагают развитие профессиональной компетентности субъектов, реализующих программы воспитания, решающих задачи организации рефлексивной коммуникации, становления субъектности, развития ответственности и личностной позиции.

Рябцев В.К., Слободчиков В.И.
Педагогические условия и механизмы формирования
ценностно-смысловых ориентаций детей в
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 113–130.

Ryabtsev V.K., Slobodchikov V.I.
Pedagogical Conditions and Mechanisms of Formation of
Children's Value-Semantic Orientations in an Educational
Organization Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 113–130.

В заключение отметим, что рассмотренный комплекс условий, процессов и механизмов создает основу разработки гуманитарных технологий для формирования ценностно-смысловых ориентиров детей как антропопрактики, обеспечивающей формирование и раскрытие потенциала каждого ребенка и адекватной решению задач государственной политики в сфере воспитания.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Стратегические разработки по использованию ОДИ в системе педагогического образования // Кентавр. 1992. № 3. С. 34–45.
2. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: Коллективная монография / Зверев С.М. [и др.]. М.: Изд-во ФГБНУ «ИИДЦВ РАО», 2019. 488 с.
3. *Белкина В.В.* Образовательное событие как средство воспитания демократической культуры подростков [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2020. № 4(147). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-sobytie-kak-sredstvo-vozpitaniya-demokraticheskoj-kultury-podrostkov> (дата обращения: 07.09.2022).
4. *Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н.* Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-issledovanie-osobennostey-razvitiya-sistemy-tsennostnyh-orientatsiy-podrostkov> (дата обращения: 07.09.2022).
5. *Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А.* Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57–67.
6. *Гусова А.Д., Дубова Е.В., Ряшина В.В.* Изучение и профилактика неблагоприятных эмоциональных состояний у современных подростков в ходе разработки культурно-образовательных проектов // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2018. № 3. С. 75–81.
7. *Доржиева Л.Б., Намсараев С.Д.* Информационно-коммуникативные технологии как ресурс формирования ценностных ориентаций современных детей и подростков [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikativnye-tehnologii-kak-resurs-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-sovremennyh-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 07.09.2022).
8. *Зверев С.М., Рябцев В.К., Ряшина В.В.* Рефлексивное сознание педагога как способ управления профессиональной деятельностью // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2020. № 4. С. 37–43.
9. *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Изд-во «Педагогика», 1989. 230 с.
10. *Ильин И.А.* Путь духовного обновления. М.: Изд-во «Белый город, Дарь», 2019. С. 123–134.
11. *Малякова Н.С.* Ценностно-смысловые основы антропологической практики [Электронный ресурс] // Человек и образование. 2018. № 1(54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-osnovy-antropologicheskoy-praktiki> (дата

Рябцев В.К., Слободчиков В.И.
Педагогические условия и механизмы формирования
ценностно-смысловых ориентаций детей в
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 113–130.

Ryabtsev V.K., Slobodchikov V.I.
Pedagogical Conditions and Mechanisms of Formation of
Children's Value-Semantic Orientations in an Educational
Organization Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 113–130.

обращения: 07.09.2022).

12. *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004. 520 с.

13. *Остапенко А.А.* Педагогика на распутье между вечностью, временностью и безвременьем: от оценки успеваемости к оценке совершенства // Воспитание школьников. 2020. № 5. С. 73–79.

14. *Остапенко А.А., Слободчиков В.И.* Глобальные практики человекообразования: мировоззренческий формат, методологические основания, типы общественных укладов. Человек между восхождением и нисхождением. Опыт научной дискуссии / Научн. ред. и сост. В.И. Слободчиков и А.А. Остапенко. М.: Изд-во «Народное образование», 2021. С. 8–38.

15. *Платон.* Диалоги. (Серия «Философское наследие». Том 98). М.: Изд-во «Мысль», 1986. 605 с.

16. *Рубцов В.В., Ивошина Т.Г.* Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.

17. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.

18. *Слободчиков В.И.* [и др.] Системный кризис Отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Аналитический доклад / Под научной редакцией Слободчикова В.И. М.: Изд-во РИСИ, 2016. 142 с.

19. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Изд-во «Школа-Пресс», 1995. 384 с.

20. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Изд-во «Школьная пресса», 2000. 416 с.

21. *Слободчиков В.И., Остапенко А.А., Рыбаков С.Ю.* Базовые смыслы национальной доктрины образования Российской Федерации // Непрерывное образование. 2019. № 2(28). С. 6–9.

22. *Слободчиков В.И., Леонтович А.В.* Антропологический подход к диагностике образовательных результатов в системе научно-практического образования // Педагогическое образование и наука. 2020. № 5. С. 107–117.

23. *Федосеева Т.Е., Сулимова И.Д., Терехина А.Е.* Проблема развития смысложизненных ориентаций в старшем подростковом возрасте [Электронный ресурс]. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-smyslozhiznennyh-orientatsiy-v-starshem-podrostkovom-vozhraze> (дата обращения: 07.09.2022).

24. *Хломов К.Д., Бочавер А.А., Корнеев А.А.* Копинг-стратегии и образовательная среда подростков // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 2. С. 180–199.

25. *Шувалов А.В.* Антропологические аспекты психологии здоровья // Национальный психологический журнал. 2015. № 4(20). С. 23–36.

26. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. М.: Изд-во Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с.

27. Forkosh Baruch A., Erstad O. Upbringing in a Digital World: Opportunities and Possibilities // *Technology, Knowledge And Learning*. 2018. Vol. 23. P. 377–390. DOI:10.1007/s10758-018-9386-8/
28. Kuron L.K.J., Lyons S.T., Schweitzer L. and Ng E.S.W. Millennials' work values: differences across the school to work transition // *Personnel Review*. 2015. Vol. 44. № 6. P. 991–1009. DOI:10.1108/PR-01-2014-0024

References

1. Alekseev N.G. Strategicheskie razrabotki po ispol'zovaniyu ODI v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya [Strategic developments on the use of ODI in the system of pedagogical education]. *Kentavr [Centaur]*, 1992, no. 3, pp. 34–45. (In Russ.).
2. Zverev S.M. [i dr.] Antropologicheskij podhod v razvitii vospitaniya i socializacii detej i molodezhi: Kollektivnaya monografiya [Anthropological approach in the development of upbringing and socialization of children and youth: Collective monograph]. Moscow: FGBNU «IIDS V RAO» Publ., 2019. 488 p. (In Russ.).
3. Belkina V.V. Obrazovatel'noe sobytie kak sredstvo vospitaniya demokraticeskoy kul'tury podrostkov [Elektronnyj resurs] [Educational event as a means of educating demokraticeskoy kul'tury podrostkov]. *Izvestiya VGPU [News Of VSPU [Volgograd State Pedagogical University]*, 2020, no. 4(147). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'noe-sobytie-kak-sredstvo-vospitaniya-demokraticeskoy-kul'tury-podrostkov> (Accessed 07.09.2022). (In Russ.).
4. Burtsev V.A., Burtseva E.V., Chapurin M.N. Teoreticheskoe issledovanie osobennostej razvitiya sistemy cennostnyh orientacij podrostkov [Elektronnyj resurs] [Theoretical study of the peculiarities of the development of the system of value orientations of adolescents]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems Of Modern Pedagogical Education]*, 2019, no. 63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-issledovanie-osobennostey-razvitiya-sistemy-tsennostnyh-orientatsiy-podrostkov> (Accessed 07.09.2022). (In Russ.).
5. Gromyko YU.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ekosistema razvivayushchihsya detsko-vzroslyh soobshchestv: deyatel'nostnyj podhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [School as an ecosystem of developing child-adult communities: an activity-based approach to designing a school of the future]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural and historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57–67. (In Russ.).
6. Gusova A.D., Dubova E.V., Ryashina V.V. Izuchenie i profilaktika neblagopriyatnyh emocional'nyh sostoyanij u sovremennyh podrostkov v hode razrabotki kul'turno-obrazovatel'nyh proektov [Study and prevention of unfavorable emotional states in modern adolescents during the development of cultural and educational projects]. *Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov [Mental health issues of children and adolescents]*, 2018, no. 3, pp. 75–81. (In Russ.).
7. Dorzhieva L.B., Namsaraev S.D. Informacionno-kommunikativnye tekhnologii kak resurs formirovaniya cennostnyh orientacij sovremennyh detej i podrostkov [Elektronnyj resurs] [Information and communication technologies as a resource for the formation of value orientations of modern children and adolescents]. *Nauka i shkola [Science and school]*, 2016, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikativnye-tehnologii-kak-resurs-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-sovremennyh-detey-i-podrostkov> (Accessed 07.09.2022). (In Russ.).

8. Zverev S.M., Ryabtsev V.K., Ryashina V.V. Refleksivnoe soznanie pedagoga kak sposob upravleniya professional'noj deyatel'nost'yu [Reflexive consciousness of a teacher as a way of managing professional activity]. *Social'naya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskij zhurnal* [Social pedagogy in Russia. scientific and methodological journal], 2020, no. 4, pp. 37–43. (In Russ.).
9. Ivanov I.P. Enciklopediya kollektivnyh tvorcheskikh del [Encyclopedia of collective creative affairs]. Moscow: «Pedagogika» Publ., 1989. 230 p. (In Russ.).
10. Il'in I.A. Put' duhovnogo obnovleniya [The path of spiritual renewal]. Moscow: «Belyj gorod, Dar» Publ., 2019, pp. 123–134. (In Russ.).
11. Malyakova N.S. Cennostno-smyslovye osnovy antropologicheskoy praktiki [Elektronnyj resurs] [Value-semantic foundations of anthropological practice]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 2018, no. 1(54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-osnovy-antropologicheskoy-praktiki> (Accessed 07.09.2022). (In Russ.).
12. Ogurtsov A.P., Platonov V.V. Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek [Images of education. Western philosophy of education. XX century]. Saint Petersburg: RHGI Publ., 2004. 520 p. (In Russ.).
13. Ostapenko A.A. Pedagogika na rasput'e mezhdru vechnost'yu, vremennost'yu i bezvremen'em: ot ocenki uspevaemosti k ocenke sovershenstva [Pedagogy at the crossroads between eternity, temporality and timelessness: from the assessment of academic performance to the assessment of perfection]. *Vospitanie shkol'nikov* [Education of schoolchildren], 2020, no. 5, pp. 73–79. (In Russ.).
14. Ostapenko A.A., Slobodchikov V.I. Global'nye praktiki chelovekoobrazovaniya: mirovozzrencheskij format, metodologicheskie osnovaniya, tipy obshchestvennyh ukladov [Global human education practices: worldview format, methodological foundations, types of social structures]. *Chelovek mezhdru voskhozhdeniem i niskhozhdeniem. Opyt nauchnoj diskussii* [A man between ascension and descent. Experience of scientific discussion]. Nauchn. red. i sost. V.I. Slobodchikova i A.A. Ostapenko. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ., 2021, pp. 8–38. (In Russ.).
15. Platon. Dialogi [Dialogues]. (Seriya «Filosofskoe nasledie». Vol. 98). Moscow: «Mysl'» Publ., 1986. 605 p. (In Russ.).
16. Rubtsov V.V., Ivoshina T.G. Proektirovanie razvivayushchej obrazovatel'noj sredy shkoly [Designing the developing educational environment of the school]. Moscow: MGPPU Publ, 2002. 272 p. (In Russ.).
17. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub"ektnosti v obrazovatel'nyh processah: Uchebnoe posobie [Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes]. Moscow: PSTGU Publ., 2013. 432 p. (In Russ.).
18. Slobodchikov V.I. [i dr.] Sistemnyi krizis Otechestvennogo obrazovaniya kak ugroza natsional'noi bezopasnosti Rossii i puti ego preodoleniya. Analiticheskii doklad [The systemic crisis of Domestic education as a threat to Russia's national security and ways to overcome it. Analytical report]. Pod nauchnoi redaktsiei Slobodchikova V.I. Moscow: Izd-vo RISI, 2016. 142 p. (In Russ.).
19. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka. Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity. Study guide for universities]. Moscow: Izd-vo «Shkola-Press», 1995. 384 p. (In Russ.).
20. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya

cheloveka: Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze: Uchebnoe posobie dlya vuzov. [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: The development of subjective reality in ontogenesis: A textbook for universities.]. Moscow: Izd-vo «Shkol'naya pressa», 2000. 416 p. (In Russ.).

21. Slobodchikov V.I., Ostapenko A.A., Rybakov S.YU. Bazovye smysly nacional'noj doktriny obrazovaniya Rossijskoj Federacii [Basic meanings of the National Doctrine of Education of the Russian Federation]. *Nepreryvnoe obrazovanie* [Continuing education], 2019, no. 2(28), pp. 6–9. (In Russ.).

22. Slobodchikov V.I., Leontovich A.V. Antropologicheskij podhod k diagnostike obrazovatel'nyh rezul'tatov v sisteme nauchno-prakticheskogo obrazovaniya [Anthropological approach to the diagnosis of educational outcomes in the system of scientific and practical education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2020, no. 5, pp. 107–117. (In Russ.).

23. Fedoseeva T.E., Sulimova I.D., Terekhina A.E. Problema razvitiya smyslozhiznennyh orientacij v starshem podrostkovom vozraste [Elektronnyj resurs] [The problem of the development of life-meaning orientations in older adolescence]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2018, no. 61-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-smyslozhiznennyh-orientatsiy-v-starshem-podrostkovom-vozraste> (Accessed 07.09.2022). (In Russ.).

24. Hlomov K.D., Bochaver A.A., Korneev A.A. Koping-strategii i obrazovatel'naya sreda podrostkov [Coping strategies and the educational environment of teenagers]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2020. Vol. 11, no. 2, pp. 180–199. (In Russ.).

25. Shuvalov A.V. Antropologicheskie aspekty psihologii zdorov'ya [Anthropological aspects of health psychology]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National psychological journal], 2015, no. 4(20), pp. 23–36. (In Russ.).

26. Shchedrovickij G.P. Izbrannye trudy [Selected works]. Moscow: Shk.Kul't.Polit. Publ., 1995. 800 p. (In Russ.).

27. Forkosh Baruch A., Erstad O. Upbringing in a Digital World: Opportunities and Possibilities. *Technology, Knowledge And Learning*, 2018. Vol. 23, pp. 377–390. DOI:10.1007/s10758-018-9386-8

28. Kuron L.K.J., Lyons S.T., Schweitzer L. and Ng E.S.W. Millennials' work values: differences across the school to work transition. *Personnel Review*, 2015. Vol. 44, no. 6, pp. 991–1009. DOI:10.1108/PR-01-2014-0024

Информация об авторах

Рябцев Владимир Константинович, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДЦВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0036-6622>, e-mail: ryabtsev@institutdetstva.ru

Слободчиков Виктор Иванович, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДЦВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6205-3878>, e-

Рябцев В.К., Слободчиков В.И.
Педагогические условия и механизмы формирования
ценностно-смысловых ориентаций детей в
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2022.
Том 14. № 3. С. 113–130.

Ryabtsev V.K., Slobodchikov V.I.
Pedagogical Conditions and Mechanisms of Formation of
Children's Value-Semantic Orientations in an Educational
Organization Psychological-Educational Studies. 2022.
Vol. 14, no. 3, pp. 113–130.

mail: dir-irdorao@yandex.ru

Information about the authors

Vladimir K. Ryabtsev, PhD in Psychology, Leading Researcher at the Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0036-6622>, e-mail: ryabtsev@institutdetstva.ru

Viktor I. Slobodchikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher of the Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6205-3878>, e-mail: dir-irdorao@yandex.ru

Получена 05.09.2022

Принята в печать 26.09.2022

Received 05.09.2022

Accepted 26.09.2022